



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação Física**

**MARINA CONTARINI BOSCARIOL**

**EXISTIR DOCENTE: PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E O CUIDADO  
DE SI**

CAMPINAS

2020

MARINA CONTARINI BOSCARIOL

**EXISTIR DOCENTE: PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E O  
CUIDADO DE SI**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELA ALUNA MARINA CONTARINI BOSCARIOL, E ORIENTADA PELO PROF. DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação Física  
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

B65e Boscariol, Marina Contarini, 1993-  
Existir docente : processo de subjetivação e o cuidado de si / Marina  
Contarini Boscariol. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Mario Luiz Ferrari Nunes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação Física.

1. Educação física. 2. Currículos. 3. Subjetividade. 4. Professores -  
Formação. I. Nunes, Mario Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Being a teacher : processes of subjectivation and care of the self

**Palavras-chave em inglês:**

Physical education

Curriculum

Subjectivity

Teachers - Training

**Área de concentração:** Educação Física e Sociedade

**Titulação:** Mestra em Educação Física

**Banca examinadora:**

Mario Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Alexandrina Monteiro

Cintya Regina Ribeiro

**Data de defesa:** 12-11-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6386-678X>

- Currículo Lattes do autor: [https://www.cnpq.br/oiattesweb/PKG\\_MENU.men](https://www.cnpq.br/oiattesweb/PKG_MENU.men)

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes  
Orientador

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro

Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro

As assinaturas dos membros da Comissão Examinadora estão na ata da defesa que consta no processo de vida acadêmica do aluno

## DEDICATÓRIA

*Dedico este texto à todos os membros/ professores(as) do grupo de estudos Transgressão da FEF-UNICAMP, às professoras e professores que cruzaram meu caminho neste período de dois anos e oito meses e aos alunos e alunas que estão comigo hoje e aos que virão.  
E ao meus pais Ieda e Beto e irmã Beatriz.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha família, mãe, pai e irmã que sempre me incentivam a seguir em frente, fazendo aquilo que acredito e que sempre me acolhem quando meus palpites não são tão assertivos. Agradeço por estarem comigo durante esses anos de sentimentos variados e, principalmente, nos últimos três meses finais da pesquisa.

Agradeço ao Mario por ter topado me acompanhar com meu objeto, sempre atento às minhas dúvidas, e sempre muito sensível aos meus estados. Obrigada pelo exemplo de professor e obrigada pela parceria que em março de 2021 completa 5 anos. Me sinto muito honrada por ter meu nome ao lado do seu nesse trabalho e em outros.

Agradeço a professora Alexandrina e a professora Luana pelas contribuições no processo de qualificação e obrigada novamente a professora Alexandrina e a professora Cintya por comporem a banca de defesa.

Obrigada ao grupo Transgressão por compartilhar comigo as leituras difíceis e torná-las digeríveis; e pelas contribuições pontuais a este trabalho. Obrigada especialmente a minha companheira Maísa pela constante preocupação com meu estado emocional e por sempre fazer o esforço em compreender minhas angústias (às vezes descabidas).

Obrigada as queridas amigas/ companheiras de trabalho Elaine e Tamires que viveram comigo a escola e a escrita desse texto no exercício cotidiano.

Agradeço ao Bruno pela parceria e por partilhar comigo muitos momentos bons no meio de tantas correrias.

Obrigada aos meus alunos e alunas que sem saber me deram (e me dão) muita força. Apesar da preocupação desse trabalho ser a docência e muitos dos embates travados na escola serem em defesa das minhas colegas professoras, é por meus alunos e minhas alunas que reivindico a necessidade de mudança e que exercito a transformação.

Agradeço à FEF – UNICAMP e a todas as funcionárias e funcionários que contribuíram para o andamento da pesquisa.

Agradeço a minha terapeuta, Sabrina.

E por fim agradeço a todos os autores e autoras referência neste trabalho por terem desenvolvido estudos tão sensíveis e de tanta ajuda para minhas problemáticas.

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado apresenta um processo de constituição da experiência de si docente, sendo o objeto de estudo a docente que habita o mesmo corpo da pesquisadora. A pesquisa leva em consideração, então, a forma como me vejo, me governo, me julgo e me narro professora de Educação Física, o que é atravessado também pela percepção dos outros, que habitam o mesmo território escolar no qual me encontro: professoras, chefias, alunos. Assim, me proponho neste trabalho a compreender quais as forças que atravessam essa constituição, e a quem e ao que elas servem. Também intento trazer a capacidade produtiva do trato com o poder, encorajando a produção de um conduzir-se docente em movimento, que escape o máximo possível de relações que predominem a dominação. Um caráter importante a demarcar é a constante transformação a qual se expõe a pesquisadora e o objeto de estudo. Transformação que se dá pelo contato de uma com a outra, as quais fisicamente são representadas por um mesmo corpo, mas que se inserem em diferentes ordens discursivas, professora e aluna de mestrado. Desse modo, a fim de fazer jus ao caráter da pesquisa utilizo como operador metodológico a cartografia proposta por Suely Rolnik (2016) embasada por Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1995) e registrada na forma de diário, no qual anoto pensamentos docentes, algumas de minhas práticas e questões produzidas a partir das relações que estabeleço no ambiente escolar com os pares, alunos, a escola, a Educação Física e comigo mesma. Ao relê-lo, atravessada pelo referencial teórico dessa pesquisa, que é composto por algumas noções foucaultianas e por um arcabouço teórico dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, produzo narrativas sobre minha docência em Educação Física, atuando sobre a ordem discursiva a qual habito e principalmente sobre a construção de minha subjetividade. E, por fim, aponto algumas saídas para atuação docente que versam não só sobre a produção e escapes aos discursos que constroem representações hegemônicas da docência, mas que também compreendem, a partir das relações com os outros da escola, a possibilidade de experimentar outras formas de ser professora, percorrendo território ainda desconhecidos pela docência em Educação Física. Nesse sentido essa pesquisa contribui principalmente com estudos que versam sobre a formação de professores em Educação Física, tanto no que tange à formação inicial como a continuada, possibilitando uma atuação docente pensada a partir da experiência.

Palavras-chave: Educação Física; Currículos; Subjetividade; Professor-formação.

## ABSTRACT

This master's research presents a process of constituting the teaching experience, with the object of study being the teacher who lives in the same body as the researcher. The research takes into account the way I see myself, govern myself, judge myself and narrate myself as a Physical Education teacher, which is also crossed by the perception of others, who live in the same school territory in which I find myself: teachers, bosses, students. Therefore, I propose in this work to understand which forces go through this constitution, and to whom and what they serve. I also try to bring the productive capacity of the deal with power, encouraging the production of a leading teacher in movement, who escapes as much as possible from relationships that predominate domination. An important feature to be highlighted is the constant transformation which the researcher and the object of study are exposed. Transformation that occurs through contact with one another, which are physically represented by the same body, but which fall into different discursive orders, teacher and master's student. Thus, in order to live up to the character of the research, I use as a methodological operator the cartography proposed by Suely Rolnik (2016) based on Gilles Deleuze and Felix Guatarri (1995) and recorded in the form of a diary, in which I note teaching thoughts, some of my practices and questions produced from the relationships that I establish in the school environment with peers, students, institutions, Physical Education and myself. When rereading it, crossed by the theoretical framework of this research, which is composed of some Foucaultians' notions and a theoretical framework of Cultural Studies in its post-structuralist aspect, I produce narratives about my teaching in Physical Education, acting on the discursive order which I live and mainly about the construction of my subjectivity. And, finally, I point out some ways out for teaching activities that deal not only with the production and escapes the discourses that build hegemonic representations of teaching, but that also understand, from the relationships with others at school, the possibility of experiencing other ways to be a teacher, covering territory still unknown by teaching in Physical Education. In this sense, this research contributes mainly to studies that deal with the teachers training in Physical Education, both with regard to initial and continuing education, enabling a teaching performance based on experience.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Subjectivity; Teacher-training.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Avaliação de Estágio Probatório .....	42
-------------------------------------------------	----

## **LISTA DE SIGLAS**

EF	Educação Física
ES	Ensino Superior
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
FEF	Faculdade de Educação Física
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
SME	Secretaria Municipal de Educação
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
HELLE	Horário de estudo em local de livre escolha
HTPI	Horário de trabalho pedagógico individual
HASA	Horário de atividade sem aluno
RU	Restaurante Universitário

## Sumário

1. A INVENÇÃO DE UM CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA .....	12
1.1 Habitar o território da pesquisa.....	17
1.2 As ferramentas da cartógrafa docente.....	27
2. ADENTRAR À ESCOLA .....	34
2.1 A racionalidade neoliberal e a constituição da subjetividade .....	34
3. A CONSTITUIÇÃO DOCENTE A PARTIR DA HETEROGENEIDADE DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS .....	51
3.1 A formação inicial .....	54
3.2 O cotidiano escolar .....	59
3.3 Os discursos pedagógicos a partir dos objetos de conhecimento da Educação Física.....	67
3.4 A professora de Educação Física do currículo cultural .....	77
4. A PRODUÇÃO DE ESCAPES PELA DOCÊNCIA .....	86
5. EXPERIÊNCIAS DE AULAS NO TRANSFORMAR-SE DOCENTE.....	97
5.1 “Mas eu posso dar aula de parque?” .....	102
5.2 Qual a aula possível para a bagunceira? .....	105
5.3 A convidada da aula de Kung Fu .....	108
5.4 As aulas de pipa e o diário secreto do 2ºB.....	111
6. POSSÍVEIS SAÍDAS .....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	120

## 1. A INVENÇÃO DE UM CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA

Ao visitar o site do Ministério da Educação, encontro uma nota, dizendo que cabe aos professores de Educação Física (EF) “trabalhar com habilidades cognitivas das crianças, o equilíbrio, a disciplina e a concentração”<sup>1</sup>. Ao pisar na escola, também identifiquei representações sobre a docência que tensionam sobre as minhas formas de agir. Identificações que trato nesta pesquisa como minhas percepções a respeito das forças que atuam sobre o que é professora de EF na escola na qual leciono. Nunca cheguei a perguntar e criar um quadro estatístico do significado que ser professora de EF tem para meus colegas na escola, mas narro aqui algumas das impressões construídas ao longo desses quase três anos de atuação.

Com relação às pares da docência – as professoras polivalentes – consigo identificar três tipos de representações: (1) professora de EF enquanto aquela que fica com os alunos para que as polivalentes cumpram o horário de estudo; (2) professora de EF que auxilia no processo de alfabetização e no entendimento dos números por meio de brincadeiras, quando as crianças são menores (1ºs, 2ºs e 3ºs anos); e (3) professora de EF que distrai as crianças, que quebra a rotina estressante da sala de aula, que faz com que elas gastem energia e se cansem, no caso das crianças maiores (4ºs e 5ºs anos).

Também percebo por parte dos alunos tentativas de fixação dos significados ao meu corpo. Ouço de muito deles que não pareço professora de EF e quando pergunto o porquê, eles sempre ressaltam algumas marcas simbólicas, como o meu cabelo e as minhas roupas. Também ouço, que o que faço não é EF – não que eles pontuem como a ela deveria ser. Ao questioná-los quanto ao motivo, trazem exemplos de aulas dadas por outros professores que estiveram na escola antes de mim.

Sobre a gestão, também não consigo pontuar ao certo representações específicas, como faço ao falar das professoras polivalentes (o que talvez indique mais proximidade a elas do que aos outros sujeitos da escola). Por certo, sou questionada pelo modo como me visto e conduzo as aulas, e assim como entre os alunos, não há uma tentativa de dizer o que eu deveria fazer. Da mesma forma, outros professores sempre são

---

<sup>1</sup> Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/44591-professor-de-educacao-fisica>>. Acessado em: 26/04/2020.

colocados como exemplos a seguir. Em suma, os alunos se referem às atividades de ensino, já a gestão aos modos como me comporto.

E por fim, eu mesma. O que para mim é ser professora de EF? Passa pela minha cabeça que talvez eu não saiba mesmo, pois se soubesse essas outras forças que tensionam a constituição do meu corpo docente não me afetariam tanto. Passa pela minha cabeça também que depois de quase ter finalizado a minha pesquisa eu tenha caminhado errado, pois apesar de eu não saber o que de fato é ser professora de EF, eu sempre soube qual professora eu gostaria de ser. E posso dizer que busquei certa forma de ser sujeito-professora. Ao fazer isso, me voltei contra tudo que me afastasse desse caminho. Sim, me voltei contra as minhas pares, contra os meus alunos e contra a minha gestão. Portanto, me voltei contra a própria instituição escola e contra os modos de subjetivação que visam capturar o si docente e afirmar uma identidade docente desejada. Para entender melhor essa questão, voltarei alguns anos para contar uma história, narrada a partir das minhas atuais condições de existência e situar um local de partida

Nasci em uma família de classe média, sempre estudei em instituições de ensino privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Quase a vida toda na mesma escola (assim que fui para o pré III, atual 1º ano, minha família me colocou em uma escola maior, na qual fiquei até a entrada na universidade). Sou de Piracicaba, morei lá desde sempre, uma cidade de quase 400.000 habitantes no interior de São Paulo, conservadora, que nas eleições de 2018, contabilizou 78,51% dos votos para Jair Bolsonaro nas eleições para presidente. Há muitas favelas nessa cidade. As pessoas ficam espantadas quando digo isso, eu também fiquei quando descobri, tardiamente. Ora, que lugar que não tem, não é mesmo? Assim como outras cidades, esta, de fato, parece não ter, nem para quem é de fora e nem para quem mora lá nas regiões centrais, como era o meu caso.

Estudei em uma escola católica e lá fiz grandes amizades, passávamos muito tempo juntos. Talvez tenha aprendido a conviver com a diferença cultural ali, mas nem tanto. Ademais, minha turma de sala não era muito diferente de mim. Não havia negras e negros, não havia homossexuais, nem transsexuais assumidos, não tinha amigas ou amigos que habitavam as favelas e naquela época não passava pela minha cabeça pensar sobre essas coisas. Estava tudo bem daquele jeito.

Na escola, me recordo de uma professora e dois professores que se posicionavam politicamente em defesa da vida dos outros, que não estavam representados por aqueles que compunham o meu contexto. Estes eram a professora de Língua

Portuguesa e Literatura, o professor de História e o de Filosofia (me perdoem aqueles que também se posicionavam e não foram citados, talvez não estivesse preparada para entender o que vocês diziam).

O professor de História era muito calmo e tinha muita paciência. Tratava das questões do mundo com delicadeza e muita sensibilidade. Aproximei-me dele nos últimos anos de escola, pois por mais conservador que fossem meus posicionamentos, ele mantinha o exercício de aproximar de mim o que me era distante e fazer estranhar os comportamentos naturalizados naquele contexto no qual estávamos. Queria muito lembrar uma situação específica, mas não vou conseguir. Lembro-me da voz calma dele me chamando de Boscarior e falando sobre Canudos e a Revolta da Chibata.

A professora de Português e Literatura e o professor de Filosofia não tinham a mesma paciência e a mesma delicadeza. Hoje, penso que talvez isso se dê pelo lugar que eles ocupavam. A professora, mulher de 1,55 no máximo e mais ou menos 40 quilos, se ela não fosse uma leoa, quem a ouviria? E o que dizer do professor negro no meio de alunos brancos sem experiência de convívio com a negritude.

Não lembro muita coisa das aulas de Gramática, mas as de literatura... as análises dos livros *Capitães de Areia*, *Dom Casmurro*, dos poemas de Vinicius de Moraes e os *Contos de Alvarez de Azevedo em Noites na Taverna*, eram momentos de êxtase, eram coisas que as aulas de História não contavam.

O professor de Filosofia não era bravo como ela, lembro-me que ele usava um tom debochado nas aulas. Ele problematizava no deboche, deixava as coisas no ar, lançava um sorriso que parecia ser uma gargalhada interna e era isso! Muitas vezes eu não entendia, não compreendia e desconhecia o que estava para além do meu circuito, ou melhor, talvez fosse indiferente ao que estivesse para além. Indiferente! Se eu conhecesse uma palavra que quer dizer a mesma coisa, mas soasse menos pesada, eu a usaria. Assumir-se indiferente é dolorido. Muitas vezes também fui indiferente às falas desse professor. Como não o entendia, tinha a impressão que o deboche era da minha cara, e hoje vejo que de fato poderia ser. De qualquer modo, aquilo me incomodava na época.

Quando entrei na faculdade, fui morar longe dos meus pais, sozinha, em uma *kitnet* muito próxima ao portão de entrada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que dá acesso à Faculdade de Educação Física (FEF). Conheci mais um pouco de pessoas iguais a mim e muitas outras diferentes. Foi muito libertador/perturbador saber que haviam modos de vida sobreviventes para além daquelas que eu conhecia. E talvez

nesse momento eu tenha me aproximado um pouco mais de outras questões do mundo, nos almoços no RU, nas festas da faculdade e nas aulas de extensão.

Uma outra decisão importante nesse percurso foi a troca da minha matrícula de bacharel para licenciatura, a fim de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na época por nenhum motivo ligado a ser professora. Era pela bolsa e por estar com muita dificuldade em me adaptar ao curso de bacharel (não estava gostando do curso e diversas vezes cogitei ir embora para casa). As reuniões semanais e o acompanhamento das aulas da professora supervisora me fizeram olhar e me sensibilizar com outras coisas, que eu não vou saber dizer o porquê. Me marcou nessa experiência um menino diagnosticado com paralisia cerebral que participava das aulas com a ajuda das outras crianças; e uma menina que não morava com a família, mas em um abrigo (duas formas de vida que eu sabia que existiam, mas não havia visto de perto). Sempre estive no lugar da norma<sup>2</sup> e não parava de me espantar com as coisas que fossem diferentes de mim (uso a palavra espanto como generalização de um sentimento que nem sempre foi o mesmo nas diferentes situações. Algumas vezes sentia tristeza, outras vezes me sentia muito feliz por ver algumas coisas, outras cenas me geravam ansiedade).

Estive em outras escolas depois disso: uma escola particular, na qual fiz estágio remunerado durante dois anos; e outras públicas, nas quais fiz os estágios obrigatórios do curso de licenciatura em EF. Todas essas experiências me proporcionaram o contato com formas de ver o mundo diferentes das minhas, e, após isso, me sentia totalmente preparada para lidar com elas. Sentia até que eu havia conseguido, em alguns momentos, exterminar da minha vida o conceito do que é normal e do que é anormal. Não me espantava mais algumas situações, que um dia me espantaram, e por vezes ao participar de debates dentro da universidade e fora dela sobre temas que precisavam de um distanciamento do familiar, debochava de pessoas que eu julgava não conseguir esse movimento. Muito prepotente, não é mesmo?

Até o momento em que me vi no lugar de professora. Para não correr o risco de me apegar às antigas tradições educacionais nos momentos de angústia (os quais eu sabia que passaria), desenhei uma representação de professora que atuasse para e pela diferença, a qual busquei incorporar no primeiro ano de atuação. Entretanto, me esqueci de uma das principais questões que mobiliza esse trato: a lógica do devir. E é esse o tema tratado nesta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Conceito que será trabalhado no próximo capítulo a partir da ótica foucaultiana.

Anuncio desde já que se trata de um estudo com o intuito de (tentar) resolver algumas angústias sentidas durante o processo de tornar-me professora, mas, que, na verdade, me expõe a um campo de muitos outros sentimentos<sup>3</sup> relacionados à docência. Essa situação me leva a buscar na literatura maneiras de escapar do sofrimento gerado por essas emoções, e, ao mesmo tempo, assumi-los como condição para a capacidade de produzir outros. Parece contraditório, mas farei o esforço de simplificar essa trama ao longo do texto. E mesmo não tomando minhas colegas de trabalho como objeto de estudo, penso que seja importante ressaltar que, ao percebê-las também nesse embate – a partir das práticas de partilha das angústias – as motivações para o desenvolvimento da pesquisa aumentaram. De forma a fazer dela um espaço também de ressignificação dos afetos, tomo como intenção pensar formas de coletivizar as vulnerabilidades e transformá-las em atitudes potentes.

Nas próximas linhas, narro a experiência de um processo de subjetivação docente e como se deram algumas transformações no modo de entender-me professora atravessada pela experiência da pesquisa, a fim de contribuir com estudos que versam principalmente sobre os modos de constituição da subjetividade docente em EF na área de formação de professores. Nunes (2011a), ao localizar as técnicas de controle que subjetivam à docência em EF em uma instituição de Ensino Superior (ES) constata que o currículo se organiza de forma a produzir uma docência “monstro<sup>4</sup>”, a qual nutre os estudantes de possibilidades de atuação pedagógica a partir de concepções sustentadas por bases epistemológicas incoerentes entre si. Por efeito, isso resulta na dificuldade dos egressos na docência em lidar com toda a complexidade que constrói o processo de escolarização na atualidade. Esta pesquisa caminha ao encontro de uma possível atuação docente sobre seu próprio processo de subjetivação. Caminho traçado pela exposição do sujeito às técnicas outras que possibilitem a compreensão da constituição de verdades sobre a docência em EF, seja pelos currículos da formação inicial e por outras instituições/grupos que tensionam a fixação de um significado sobre a docência.

---

<sup>3</sup> Os quais mais à frente tratarei a partir da noção de representação.

<sup>4</sup> Nunes (2011a) utiliza a palavra monstro a partir de sua etimologia, sendo monstro, aquele que mostra, revela, adverte. “Como revelação ou advertência, o monstro passa a ser a representação da perseguição, do mal que incomoda, irrita e questiona o criador” (NUNES, 2011a, p. 2). Criador representado nessa metáfora pelo próprio currículo, que em sua forma de organização híbrida produz uma docência a qual não corresponde a identidade normativa sobre o que é ser professor(a). Nesse sentido, é comum na docência uma constante busca por cursos de formação continuada/ especialização, que visa capacitar essa figura monstruosa criada pela própria lógica de ensino, o que torna essa docência ainda mais suscetível à captura pela subjetividade.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo é compreender quais as forças que atravessam minha constituição na docência, trabalhando, principalmente, com capacidade produtiva do trato com o poder. Pois considera-se, a partir do referencial utilizado nessa pesquisa, que ao mesmo tempo que as relações de poder submetem a docência a uma série de práticas de assujeitamento, ela também permite ao sujeito/ docente atuar sobre suas formas de conduzir-se na escola e produzir outras narrativas sobre a constituição da subjetividade.

### **1.1 Habitar o território da pesquisa**

Após um mês do meu ingresso no programa de pós-graduação da FEF – Unicamp, fui convocada para assumir aulas como professora de EF em uma rede pública de ensino. Meu objeto de estudo, naquele momento, era a infância produzida pelos currículos da EF e pelas práticas das professoras. No entanto, minhas observações do campo, que aconteceriam em uma outra rede de ensino, ficariam inviáveis.

Optei, assim, pela troca do meu objeto de pesquisa e, conseqüentemente, pela substituição das minhas observações. Passei a estudar a construção do si professora. Passei a observar, então, como me constituo professora de EF do ensino fundamental na rede pública, levando também em consideração o lugar de aluna de mestrado, bem como outras posições de sujeito que assumi na mesma época.

Esta pesquisa se transforma, portanto, em uma pesquisa-intervenção, na qual o foco está no processo de constituição da minha experiência de si docente, tomando em consideração a forma como me vejo, me governo, me julgo, me narro professora de EF – o que é atravessado também pela percepção dos outros, que habitam o mesmo território no qual me encontro. Mais do que isso, por discursos históricos e normativos sobre a docência que incidem sobre o controle de minha subjetividade, ou seja, controle das verdades que valido sobre o si docente em construção a partir da relação com o mundo<sup>5</sup>.

Outro caráter importante a se demarcar é a constante transformação a qual se expõe a pesquisadora e o objeto de estudo. Transformação que se dá pelo contato de uma com o outro, representada por um mesmo corpo, mas que se insere em diferentes ordens discursivas – professora e pesquisadora. Ao tomar em consideração essas características,

---

<sup>5</sup> Sublinho que não se trata de um estudo fenomenológico na busca de uma origem ou de atos de consciência, mas a partir da experiência concreta, das condições de possibilidade dos acontecimentos.

assumi como operador metodológico de pesquisa a cartografia proposta por Suely Rolnik (2016) que, por sua vez, se ancora nos escritos de Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1995).

Ao longo da minha pesquisa, para realizar a cartografia, organizei um diário que narra principalmente alguns dos acontecimentos vivenciados por mim, e que produziram uma docência atenta aos processos de transformação que este ato de escrita gerou no tornar-me professora. Foucault (2017a) ressalta que o escrever-se e o ler-se são parte de um movimento de construir-se e transformar-se. O sujeito que transcreve aquilo que lê como forma de apropriação do lido faz disso sua verdade, atua sobre a própria subjetividade (FOUCAULT, 2017a). No diário anotei meu percurso na docência caracterizado pelos pensamentos docentes, algumas de minhas práticas e questões produzidas a partir das relações que estabeleço no ambiente escolar com os pares, com os alunos, com a escola, com a EF e comigo mesma.

Ao relê-lo e trazê-lo para esse texto final, não busco fazer uma análise do escrito, mas, sim, compreender o sujeito docente em movimento, produzido pela ferramenta da cartografia. O que permite localizar narrativas sobre a docência, atuar sobre a ordem discursiva a qual habito, e atribuir também significados, assim como compreender esse processo de significação, a fim de mobilizar o pensamento para escrever, dizer de outro modo o ser docente de EF.

Em Deleuze e Guattari (1995), a cartografia é um dos princípios de um rizoma, ao considerar sua riqueza geográfica pautada na lógica do devir e da descoberta. O rizoma, enquanto estrutura da Botânica, apresenta múltiplas entradas, saídas e conexões. É representado por “raízes pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.19).

Via de regra, na sociedade moderna, tanto a forma como se estrutura nosso pensamento como a forma com que produzimos conhecimento, é estruturado a partir de uma representação arbórea, a qual comporta um centro de significação. Deleuze e Guattari (1995) colocam que alinhamentos de tipo arborescentes são facilmente reconhecidos por ligações em pontos. Assim, o ato de pensar a partir desta produção implica estrutura, linearidade, hierarquias, a identificação de um centro, uma fonte de saber e um pressuposto totalizante do conhecimento sobre os objetos.

De forma a escapar da representação arborescente de estruturação do pensamento e produção de conhecimento, Deleuze e Guatarri (1995) propõem pensar com o rizoma. O rizoma transborda, não possui nem começo nem fim e não se deixa conduzir por um uno totalizante.

Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ( $n-1$ ). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p, 43).

Os autores continuam dizendo que o rizoma, diferentemente da árvore, não é objeto de reprodução. Ele se dá por variações, capturas e fugas. Ele é desmontável, reversível e modificável. Composto de platôs<sup>6</sup>, representa regiões de intensidades constantes que vibram sobre si e não em pontos externos a elas.

De forma a desenvolver essas questões, os autores apresentam seis princípios para o rizoma: o primeiro princípio é o de conexão. Este indica que os pontos do rizoma, ou melhor, os platôs conectam todos entre si. Tudo se atravessa num rizoma, assim como as experiências vividas por mim na escola que não são apenas da ordem do trabalho, ou de ordem política, afetiva, mas, sim, de todas essas e outras ordens. Não se pode deixar de considerar que estas produzem marcas e modificam o meu corpo, o si mesmo, o si docente. Tomo como exemplo a relação que estabeleço com as outras professoras, a que estabeleço com meus alunos em aula e fora dela, a relação estabelecida entre o si docente de EF e o campo discursivo da área, e entre o si docente de EF e a escola. Ao passo que uma dessas relações se modifica todas as outras também se modificam, porque o sujeito em questão, o si professora, já não é mais o mesmo e já não se relaciona mais da mesma forma.

O segundo princípio é o de heterogeneidade. Nele, os autores discorrem tomando como exemplo a linguagem e sua produção, “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos [...]. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23). Ou seja, os sistemas simbólicos são construídos, a língua é construída, não há uma essência a priori que institua determinadas formas de ser, no caso aqui ser docente de EF. O princípio da heterogeneidade nos ajuda a pensar nas ordens discursivas as quais se insere à docência em EF. A professora de EF para as crianças é uma, para as colegas é outra, para a gestão é outra, assim como é outra para os pais dos alunos e para a secretaria da Educação. Para mim mesma, posso ser todas elas ou rejeitá-

---

<sup>6</sup> Deleuze e Guattari (1995) apoiados em Gregory Bateson chamam de platô uma região de intensidade de contínua e “toda multiplicidade conectável com outras com outras hastes subterrâneas de maneira a formar e estender um rizoma” (p.44).

las e ser outra coisa/identidade ainda não significada. Dessa forma, todas essas representações<sup>7</sup> habitam um só corpo, assim como esse corpo carrega todas as incertezas que o vir-a-ser-professora pode promover.

O terceiro princípio é o da multiplicidade. Ela é pensada a partir da subtração da unidade do múltiplo. A proposta aqui é pensar que o rizoma não caminha para um ponto pré-determinado que justifica o todo, ele abre possibilidades. Nesse caso, nos ajuda a pensar sobre as aberturas que se apresentam a partir da escolha por tornar-se docente em EF.

Muito se fala sobre as identidades da EF e da dificuldade da fixação de uma verdade sobre a mesma. Grupos que disputam o seu significado articulam os saberes da EF a conhecimento científicos de forma a validar uma verdade, alienando o saber da área ao discurso científico (CRISÓRIO, 2003). “A tensão entre diferenciação e alienação manifesta o conflito inevitável entre a identidade recebida da sociedade (entidade atribuída pela sociedade) e a que se quer assumir ou requerem as circunstâncias.” (CRISÓRIO, 2003, p. 38). Esse debate, predominantemente feito nas instituições de Ensino Superior, atinge diretamente a formação/constituição dos professores de EF que, ao mesmo tempo, descobrem possibilidades de atuação e incorporam essa não fixidez da identidade, produzindo uma prática da EF híbrida no que tange seus objetos de estudo e objetivos de ensino-aprendizagem (NUNES, 2011)<sup>8</sup>.

O quarto princípio do rizoma: ruptura a-significante, indica que o mesmo não pressupõe qualquer processo de significação ou hierarquização. Como complemento do princípio da multiplicidade, esse nos ajuda a escapar da fixação de um significado sobre o ser docente e nos deixa alertas aos campos vibracionais de força que de determinadas formas vão produzindo significado sobre essa docência. Crisório (2003) chama atenção para a dimensão positiva da crise de identidade da EF, ao passo que essas diferentes concepções exercem tensão entre si a fixação de uma em detrimento de outras é inviabilizada. O que também recai sobre a formação inicial e das transformações no que diz respeito às representações da docência em EF.

---

<sup>7</sup> Representação neste trabalho compreende tanto a construção de mapas conceituais, cadeias de comunicação entre as coisas do mundo – pessoas, objetos, ideias – quanto o processo de correspondência desses mapas conceituais aos signos o que dá sentido à linguagem e produz as identidades, as culturas (HALL, 2016). Em que pese este trabalho pensar em multiplicidades, não nega os impactos da noção de identidade nos modos de vida de cada um. Aqui, não se trata do direito de ser diferente do outro ou vice-versa, tampouco da luta para preservar a oposição entre sujeitos. O que se pretende é exatamente desestabilizar qualquer relação tranquila entre representação e identidade, a fim de desprender-me dela.

<sup>8</sup> Esta questão é fundamental para o entendimento da proposta da dissertação de compreender o processo de constituição de um si docente, ela será tratada nos próximos capítulos.

O quinto é o princípio da cartografia. Ele indica que embora o rizoma se constitua como um mapa, ele é sempre um rascunho de um mapa, um esboço temporário. Não se pensa no mapa pronto e acabado, mas sim, no seu processo de construção, sendo o processo o trabalho do cartógrafo.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 30).

Isso permite a abertura máxima desse processo de construção do mapa ao plano da experiência, no caso aqui, a experiência do ser professora de EF atravessada pelas relações citadas anteriormente. E o sexto e último princípio é o da decalcomania. É próprio do mapa poder ser decalcado, ao passo que o mesmo também é perigoso.

O decalque já traduziu o mapa em imagem [...]. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e subjetivação que são os seus. [...] o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. [...] O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 31).

Entendemos que, ao passo que a pesquisa percorre seu caminho e a mesma é escrita e narrada, partes são decalcadas, indicando os limites de acesso a determinadas questões, o que também será tido como ponto importante de compreensão da constituição da docência em questão. Esses limites podem se dar nos aspectos do processo de assujeitamento que ainda não foram identificados e também no que entendo como uma própria limitação do recorte da pesquisa.

Esses seis princípios do rizoma, elaborados por Deleuze e Guattari (1995), me ajudaram a olhar para a cartografia elaborada no intuito de fazer o exercício de pensar à docência a partir das possibilidades, do devir, das linhas do rizoma, desconfigurando imagens de pensamento prévias que constroem as representações de professora. Assim, esses princípios me serviram como pistas cartográficas ao compreender esse lugar da docência como um campo aberto, sujeito a transformações e autora também das mesmas no cenário da pesquisa.

Assumir um caráter cartográfico indica, então, que a mesma não possui intenções prescritivas, classificatórias, ou apresenta regras prontas a serem aplicadas no percurso. A pesquisa cartográfica pressupõe a construção de alguns princípios, ou pistas, que consideram de fato o percurso da pesquisa e os efeitos produzidos pelo pesquisador sobre o próprio objeto. O que faço se dá num campo de pesquisa-intervenção e considero que os resultados produzidos aqui estão no plano das experiências, que é singular e efeito da relação estabelecida entre o cartógrafo e o objeto da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2015). Essa experiência como condição da pesquisa cartográfica é entendida nesse trabalho como algo que impede que o indivíduo permaneça o mesmo, que o arranca de um estado criado pelos processos que favorecem a prática do decalque, da fixidez, abrindo-o para a dissolução (BRANDÃO, 2016). Ou seja, estar exposta às experiências corresponde a deixar-me transformar, viver na pele os processos da cartografia, tendo como pistas os sentimentos despertados pelo encontro das forças que insistem em dizer a verdade à docência.

Além do operador conceitual do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), com operadores foucaultianos, como processo de subjetivação, técnicas de si e cuidado de si anuncio o olhar contaminado ao qual escrevo o diário/ a cartografia, não podendo ignorar os afetos que sinto por essas ferramentas conceituais já assimiladas e outras que também compuseram o meu processo de subjetivação docente, como é caso do arcabouço teórico nos Estudos Culturais – na sua vertente pós-estruturalista – e o Currículo Cultural da EF.

Outra questão importante a salientar é do lugar que trago o conceito de experiência. Desde que a mesma é condição para a produção de um si docente, torna-se necessário destrinchar o que entendo por ela nesta pesquisa. Larrosa (1995) chama atenção para o caráter historicista da experiência de si. Assim, para compreendê-la se faz necessário um exercício genealógico, de identificação das forças que permitem a criação e consolidação de um saber sobre o docente. Trata-se de uma história da subjetividade, sendo o sujeito o objeto de si mesmo.

Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história (LARROSA, 1995, p. 53).

O autor complementa que para isso se faz necessário também um estudo dos mecanismos que constituem o que é dado como sujeito, no caso aqui: sujeito professora de EF, que também faz parte de um processo mais amplo: a escolarização. Quando os professores narram o si docente permitem-se alguns apontamentos a partir do momento em que se percebem no lugar da fala, para quem se fala, o que pode ou não ser falado. Assim, é preciso habitar as ordens discursivas, deixar-se tocar e afetar por elas, assumi-las, confrontá-las e produzir outras, outras saídas cartográficas.

Escóssia e Tedesco (2015) discorrem sobre esse plano de experiências, apontando que o mesmo é constituído por duas perspectivas, as quais as autoras vão chamar de plano das formas e planos das forças. O primeiro organiza a realidade. Ele é representado pelas figuras já significadas e estabilizadas, enquanto o segundo é composto pelas forças que irão constituir essa realidade. Esse plano representa as lutas pelos significados. Ambos os planos se entrecruzam e determinam a existência um do outro. Assim, a função do cartógrafo é habitá-los e buscar compreender e registrar essas forças que constituem o plano das formas.

As autoras, ainda ressaltam, que:

[...] duas questões se impõem ao cartógrafo. A primeira é se toda e qualquer prática ativa esse plano pré-individual e molecular do coletivo. A segunda é se determinadas práticas obstruem o acesso a esse plano de criação trabalhando a favor da permanência e cristalização das formas, enquanto outras acionam tal plano (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.100).

Assim, as tarefas assumidas são selecionar pistas, estratégias e princípios que permitam olhar para o objeto e compreender que ele é produto, também, das forças que atravessam a realidade. E, ao reconhecer o caráter limitado de produção da realidade – o que caracteriza o processo de naturalização da mesma – eu possa selecionar esses elementos que me levem a múltiplas saídas, múltiplos olhares para o mesmo objeto.

Foucault (2008a) argumenta que a história de um conceito não se dá pelo seu refinamento progressivo, mas sim pelos campos de produção e de validade, suas regras de uso e os meios teóricos no qual ele circula. O que move a produção do mesmo para o filósofo é a vontade de saber – desde quando a sociedade na qual vivemos se organiza a partir dos ideais platônicos – e com isso, o estabelecimento do que é real e verdadeiro.

Ora, essa vontade de verdade [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2014a, p.17).

Exemplificando a partir da EF, autores como Neira e Nunes (2006; 2008; 2009a; 2009b); e Nunes (2011) identificam a área como um campo de disputa por significados, sendo que as identidades que a disputam correspondem a diferentes concepções de mundo e Educação<sup>9</sup>. Bracht (1999), compreendendo a EF de outra forma, discorre sobre uma crise de identidade da área a qual, segundo o autor, é produto da tensão entre uma tentativa de construção de uma teoria a serviço da prática pedagógica; o campo das ciências do esporte; e formulações a partir de uma ciência da motricidade humana, sendo que cada uma delas também é tensionada interiormente por outros grupos que as disputam.

Ao pensar sobre essas questões, reconhece-se o caráter produtivo de constituição das verdades, o que indica que ao olhar para o objeto essa pesquisa considera os processos de constituição do discurso que fixam uma identidade sobre ele, admitindo que ao passo que as mesmas (as identidades) não são legítimas intrinsecamente, elas são modificáveis. “[...] a distinção entre sujeito e objeto somente pode ser concebida uma vez reconhecida na experiência de conhecer” (CRISÓRIO, 2003, p. 32) e compreendendo esse conhecer como um processo, modificado constantemente por meio da intervenção de vetores de forças que atuam em determinado plano, anuncio o olhar para meu objeto a partir de duas perspectivas: o olhar da pesquisadora para a professora e o olhar da professora para si mesma.

O primeiro se dá num plano de suspensão. Nessa perspectiva, é como se a pesquisadora Marina se colocasse para fora da professora Marina. A atenção desses olhos da minha pesquisa está nos movimentos cotidianos que promovem certos sentimentos, é como se ao mesmo tempo que a pesquisadora compusesse o cenário pesquisado ela ainda é um sujeito de fora, uma curiosa. Outra questão a se considerar sobre a pesquisadora é que a mesma escreve de memória, não é como se ela tirasse fotografias dos cenários que compõe a escola, a EF e ao mesmo tempo de sua vida docente. Ela escreve “[...] segundo

---

<sup>9</sup> Essa questão será melhor formulada no segundo capítulo desta dissertação.

a imagem que se inscreve em seu cérebro” (BAUDELAIRE, 2010, p.40); segundo uma representação, daquela multidão por ela absorvida e também por ela refletida. O segundo olhar da pesquisa se dá pela professora Marina, no movimento de ver-se, julgar-se, narrar-se. Aqui sinto o habitar a escola, o relacionar-se. Penso sobre o si docente de EF, sobre minha prática a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade, na escola e fora de ambas – grupos de estudo e pesquisa, textos lidos, conversas com parceiros e parceiras – e a partir do que a pesquisadora ao longo do percurso me apresenta. Esta separação indica apenas duas sensações distintas que tenho ao olhar para o objeto da pesquisa, mas que na escrita estarão hibridizadas e serão dificilmente localizadas a não ser pelos conflitos travados entre essas duas identidades que habitam o mesmo corpo.

Ao mesmo tempo que há um esforço sobre a compreensão dos discursos que constroem à docência em EF e a imersão da docente nessa ordem discursiva, há também o esforço de produção de outras narrativas sobre a mesma. Nesse cenário, há sempre transformação e modificação do território físico e de relações. Essa cartografia se dá no encontro dessas com a escola e da escola com esse sujeito, configurando assim esta pesquisa como uma cartografia docente.

De forma a ter elementos que abasteçam essas múltiplas perspectivas de construção da realidade, Rolnik (2016) coloca que o cartógrafo deve se servir de fontes variadas que apresentam diversas formas de linguagem. “O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (ROLNIK, 2016, p. 65). Assim, ele desenvolve um olhar sensível que voltará para o objeto.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para o problema do cartógrafo, que não é da ordem do verdadeiro ou falso, tampouco do certo ou errado, “mas sim do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo” (ROLNIK, 2016, p. 66), o que exige, do mesmo, o habitar o território existencial do objeto de pesquisa, um território vivo, no qual o cartógrafo também é responsável por estar em defesa das vidas, não no que tangem os discursos hegemônicos colados aos corpos, mas das vidas que podem ser produzidas. É nesse momento que minha prática se torna política. A cartografia escancara as ordens de produção das vontades nos sujeitos. Ao passo que essa produção demonstra como algo é construído a partir de determinadas concepções de mundo, sociedade e sujeito e não como algo em essência. Assim, os indivíduos se deparam com a possibilidade de assumir, rejeitar e/ou produzir outras vontades, pensando sempre na relação com o outro de forma a não estabelecer vínculos autoritários de dominação. Dessa forma, ao passo que eu

produzo práticas, também permito que outros produzam, não sem tensões pelo estabelecimento de verdades. Assim se estabelece o compromisso político da pesquisa cartográfica (ROLNIK, 2016).

Este operador metodológico de pesquisa atua nas micropolíticas. A cartografia interage com as redes do saber-poder<sup>10</sup> que produzem a subjetivação, e, ao mesmo tempo, busca compreender o alcance das mesmas na produção da sociedade. Segundo Rolnik (2016), a prática de análise cartográfica participa da ampliação do alcance do desejo, sendo este produtor da sociedade, elemento central na construção dos territórios os quais habitamos. O que se busca é tentar compreender quais as forças que constituem essas vontades; compreender que essas forças enraizadas na sociedade não existem por si só. Desse modo, a cartografia participa da produção de outras saídas para o querer ser.

Ao ter como único princípio fixo a valorização da vida, a prática cartográfica age na visibilidade e produção de outras saídas, outras linhas para compor esses processos de subjetivação e invenção de outras formas de vida, sendo seu único princípio fixo – o que Rolnik (2016, p.70) chama de antiprincípio – a não captura pela moral.

[...] se o cartógrafo nada tem a ver com os mundos que se criam (que conteúdos, que valores, que línguas) – questão moral –, ele tem, muito, a ver com o quanto a vida que se expõe à sua escuta se permite passagem; com o quanto os mundos que essa vida cria têm como critério sua passagem.

É de responsabilidade da pesquisa cartográfica permitir a criação e o encontro do objeto e do cartógrafo com essas passagens, essas possibilidades. Como já colocado anteriormente, ancorada em Escóssia e Tedesco (2015), intenta-se manter vivo o plano das forças que constroem o plano das formas sem cessar esses fluxos que garantem as vontades de ser. Escapar das possibilidades de redução de formas de vida a uma idealização da docência também constitui a ética da pesquisa cartográfica.

É em defesa da vida que se torna importante pensar o conceito de estética da existência, formulado por Michel Foucault, o qual propõe o estabelecimento de relações que transgridam o que o poder disciplinar das instituições<sup>11</sup> produzem. Para ele, não basta

---

<sup>10</sup>Foucault (1993) relaciona as noções de saber e poder na qual ele destaca que saber sem o poder seria apenas mito. Desse modo, para que um conhecimento seja tomado como verdade é preciso que haja forças que permitam que isto aconteça, forças relacionadas as relações de poder que se estabelecem na sociedade.

<sup>11</sup>Com Foucault (2017d) entendo por instituições disciplinares aquelas que, a partir da primeira metade do século XIX intensificaram a realização de uma empreitada de reclusão dos membros de uma população nas

liberar o que se supõe “preso” ou reprimido se os modos de vida permanecem da forma como estão. Não à toa, propõe fabricar outras formas de prazeres, de relações. Desse modo, entendo a estética da existência como o produto da aplicação das técnicas de si à vida dos indivíduos. Ao referir-se a essas técnicas, Foucault (2017b, p.16) propõe que

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Articula-se o conceito estética da existência à noção de prática de liberdade em Foucault (2017c). O autor argumenta que a prática de liberdade está possibilitada uma vez que a sociedade se organiza a partir das relações de poder o que em meio ao caráter modificável e reversível das mesmas os sujeitos são capazes de produzir outras formas de conduzir a si e ao outro na sociedade. Entretanto, traz que o campo de análise das relações de poder “encontra o que se pode chamar de fatos, ou estados de dominação” (FOUCAULT, 2017c, p.260) e nessa perspectiva se torna necessária a aplicação de um grau de liberação que abra “um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2017c, p.261). A estética da existência, então, se dá nesse controle das práticas de liberdade, na criação de outras formas de vida – no caso aqui, vida docente – e refletida de uma ética, na manutenção desse “novo” conduzir a si e ao outro.

Desse modo, esta pesquisa se posiciona em defesa dessa vida docente produzida primeiro pelo movimento de conhecer quais jogos de poder à docência em EF se submete de acordo com o processo de constituição de uma docência; e segundo na formulação de saídas que possibilitem praticar a liberdade, produzindo outras formas de vida na docência, afirmando as mesmas, assumindo a existência enquanto obra e arte.

## **1.2 As ferramentas da cartógrafa docente**

---

quais mantinham os corpos continuamente exercitados, treinados e corrigidos mediante um sistema de recompensas e punições a fim de governar as formas de conduzir os sujeitos na sociedade. A disciplina atua em um plano de imanência persistente na vigilância para produzir mais e melhor e estabelece uma forte ligação entre a moral e a penalidade, visando garantir a defesa da sociedade frente aos riscos de qualquer ameaça à ordem burguesa, que se estabelecia.

Como já mencionado, a escrita cartográfica se dá por meio da apropriação e expropriação daquilo que foi acessado por mim, tanto nos espaços institucionais, acadêmicos como na escola; e ainda em ambientes não tão formais, como nas leituras do final de semana, nas conversas despreziosas com os colegas, nas horas do café com outras professoras. Assim, insisto que o exercício aqui, contaminado por essas experiências, se dá com o auxílio de ferramentas de visibilidade foucaultianas que compreendem, principalmente neste trabalho, o ver-se e o dizer-se. A utilização dessas ferramentas é entendida por Foucault (2014b) como a utilização de técnicas que têm como objetivo a subjetivação por uma verdade não no sentido de deciframento da mesma, mas de modo a controlar as representações, considerando que tanto sujeito quanto objeto são “funções do enunciado” (LARROSA, 1995, p. 64).

As máquinas óticas e as máquinas discursivas determinam uma espécie de topologia da subjetividade: aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos. Mas a consciência e a autoconsciência humana não implicam apenas uma topologia do eu, mas toda uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente (LARROSA, 1995, p. 65).

O corpo é um lugar no qual se vive intensamente as relações de poder. Penso o processo de subjetivação docente compreendido por meio das forças que submetem o sujeito professor a determinados discursos, sendo eles pedagógicos, psicológicos, médicos, jurídicos, morais e, ao mesmo tempo, pela força exercida pelo próprio sujeito sobre si mesmo.

Dotto (2018, p. 27), ao estudar a liberdade e o agonismo em Foucault nos ajuda a compreender que o poder

“[...] pode ser encarado negativamente como um terminal que está conectado com diversas linhas de poder que o normatizam, o codificam e que, em suma, o produzem. Linhas estas sempre em movimento, entrelaçadas, bifurcadas e coextensivas ao *socius*. Contudo, estas mesmas linhas (ou relações de poder) que intentam fomentar a subjetividade – governá-la com o objetivo de extrair sua docilidade-utilidade, sua submissão – podem ser subvertidas e redesenhadas em direção outras, dando margem a uma autoconstituição ética do sujeito no trabalho refletido e apurado da liberdade que este exerce sobre si mesmo.

Essa produção de poder pela própria sujeito-professora sobre suas formas de conduzir-se pressupõe uma positividade, o desenvolvimento de uma técnica que permita

com que a mesma conheça as práticas discursivas que a assujeitam à determinadas formas de ser professora. Ao reconhecer esses discursos, a docente pode ser capaz de assumir, certas formas de poder e rejeitar outras, e até mesmo tensionar a partir de outras perspectivas, praticando, assim, a liberdade.

Foucault (2014c) ressalta que a existência das relações de poder pressupõe com que todos os sujeitos envolvidos no processo sejam sujeitos de ação, tenham possibilidade, criem formas outras, formas de condução das vidas e exerçam poder. Desse modo, a liberdade produzida por um docente que se reconhece enquanto sujeito professor, não pode, de forma alguma, submeter alunos, pares, entre outros a estados de dominação nos quais os sujeitos não sejam capazes de assumir outras formas de conduzir-se que não aquelas impostas pelo sujeito da dominação.

A invenção de práticas pelos sujeitos permite o exercício de compreender os processos de construção das verdades que os constituem. Essas práticas só são possíveis por meio de um cuidado de si, que permite o conhecer-nos enquanto sujeitos em determinadas ordens discursivas. Para tratar deste conceito (cuidado de si), Foucault (2010) o encontra nos gregos antigos como um preceito sendo um dos grandes princípios da cidade, uma grande regra de conduta social. Os sujeitos precisavam conhecer-se e assim cuidar-se, governar-se para conduzirem bem a si e também a conduta dos outros. O autor não pretende trazer esse cuidado dos gregos para os tempos atuais, mas pensar a partir deles práticas que nos permitam compreender as teias de poder que nos constituem sujeitos e ao mesmo tempo possibilitar a produção de outras teias, possibilitar as práticas de liberdade.

Cada indivíduo, ao cuidar de si, é capaz de produzir técnicas que permitem a construção de outras formas de conduzir-se e conduzir a conduta do outro em determinados contextos. Estas técnicas são consideradas como estratégias as quais os sujeitos desenvolvem maneiras de encontrar-se consigo mesmo, o que foi formulado por Foucault a partir de seu estudo sobre os gregos antigos.

Segundo Foucault (2014b, p.282)

Na tradição filosófica inaugurada pelo estoicismo, a *askesis*, longe de designar a renúncia de si mesmo, implica a consideração progressiva de si, o domínio de si – um domínio ao qual se chega não renunciado à realidade, mas adquirindo e assimilando sua verdade. O objetivo final da *askesis* não é de preparar o indivíduo para outra realidade, mas permitir-lhe chegar à realidade desse mundo. Em grego, a palavra que descreve essa atitude é *paraskeuazo*(preparar-se). A *askesis* é um

conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode adquirir, assimilar a verdade e transformá-la em um princípio de ação permanente. A *aletheiase* torna o *ethos*. É um processo de intensificação da subjetividade.

Apoiada em Foucault (2017a; 2014a; 2017c; 2014b), a cartografia desta pesquisa foi desenhada, tracejada a partir de algumas técnicas de cuidado de si, algumas já mencionadas pelo autor e outras que acabaram se tornando técnicas particulares no meu processo. Como: a escrita de si; a meditação; as conversas com o orientador na intenção de sistematizar as ideias, as leituras direcionadas ao estudo, a contemplação de músicas. Todas elas atuando, intencionalmente ou não, nas pistas desta cartografia, em sensações que em um primeiro momento implodem no corpo objeto de estudos e que por meio dessas técnicas são localizados, tratados e conduzidos tanto para uma transformação nas formas de atuação docente quanto para a escrita desta dissertação.

Minha atuação como professora estava atravessada por representações hegemônicas de escola, de jovem e de realidade. Desse modo, no momento em que piso no lugar no qual atuo, faço o movimento de fixar essas representações à realidade ali instaurada – o que só é permitido dado que sou assujeitada por algumas forças dominantes presentes na escola e decorrente da modernidade<sup>12</sup>. Sobre isso, a escrita de si, a meditação e a terapia auxiliam-me a compreender essa questão, enxergando essas diferentes perspectivas sobre as construções da realidade.

Percebo-me por meio da escrita de si no decorrer do processo a partir daquilo que construí sobre mim mesma, que teve o auxílio de leituras, de conversas, do contato com o cinema, com a música e outros acessos. Para Foucault (2014b, p.146) “a prática de si implica leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago, nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para conduzir-se”. O que também implica em um processo de assimilação daquilo que se acessa.

As sociedades, de forma geral, possuem preocupações com esse exercício sobre si mesmo dos indivíduos. Pode-se dizer que os gregos antigos, por meio de algumas

---

<sup>12</sup> A modernidade é o nome dado a uma forma de organização da sociedade que possui como principal característica o antropocentrismo. “Muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o humanismo renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade a história humana, para ser compreendida e dominada” (HALL, 2015, p. 18). Foucault (2015a) chama a atenção para o olhar sobre a modernidade enquanto uma atitude, um *ethos*, uma forma de se conduzir, “uma maneira de pensar e de sentir” (p. 358).

técnicas, já citadas anteriormente, buscavam compreender a si. Para eles, a verdade sobre o sujeito seria extraída a partir da *epiméleia heautou* – cuidado de si – relacionado às questões da espiritualidade, a consulta ao oráculo, práticas de meditação. Conforme destaca Foucault (2010, p.13):

Com efeito, vemos que, a longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidado consigo mesmo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si mesmo”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si mesmo”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se ou prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. Ora, nós bem sabemos, existe uma certa tradição (ou talvez várias) que nos dissuade (a nós, agora, hoje) de conceder a todas essas formulações, a todos esses preceitos e regras, um valor positivo e, sobretudo, deles fazer o fundamento de uma moral.

O cristianismo, por meio da confissão, compelia seus seguidores a narrar seus feitos para assim dizer quem eles eram. A sociedade moderna, por meio da psicologia, também usa de uma “confissão” para conseguir que o indivíduo ou compreenda quem ele realmente é – sujeito camuflado pelas construções culturais, políticas, sociais –, ou desenvolva formas de ser a fim de esgotar o sofrimento gerado pelo fato de estar vivo (FOUCAULT, 2010). De forma a garantir o culto ao capitalismo, essa mesma sociedade cria nos indivíduos uma mentalidade para o exercício de si em prol do desenvolvimento de um sujeito preocupado com a produção e o consumo. Essa preocupação ultrapassa o espaço de trabalho e atinge o sujeito privado, da família, dos finais de semana que incorporam hábitos diários com a saúde, o intelecto a fim de se tornarem sujeito capacitados, aptos a viver na sociedade capitalista (FOUCAULT, 2008a).

Este trabalho formula sobre as possibilidades de tornar-se professora e conduzir-se a partir de um *ethos* em um constante exercício de si sobre si mesmo. Busca-se aqui, por meio dessas técnicas, compreender quais as forças que atravessam essa constituição e a quem e ao que elas servem, escancarando a capacidade produtiva do trato com o poder e ao mesmo tempo encorajando a produção de um conduzir-se docente em movimento, que escape o máximo possível de situações que predominem a dominação.

A produção de uma cartografia docente, a partir da minha experiência na docência, permite visualizar a imagem professora a partir da estrutura de um rizoma. Dessa forma, para abordar as questões trazidas nesse capítulo introdutório, esta

dissertação está organizada em mais quatro capítulos. Estão separados a partir da forma como cada um dos princípios do rizoma me ajudaram nesse processo inicial de pensar a docência fora do que são as estruturas arborescentes de construção do pensamento.

Construo o próximo capítulo, “Adentrar a escola”, evidenciando as transformações da minha docência a partir dos primeiros contatos com a instituição escolar. Nele trago, principalmente, algumas influências da racionalidade neoliberal no trabalho docente, mostrando que muitas das relações estabelecidas nesse ambiente são atravessadas por técnicas que garantem a manutenção dessa racionalidade. A partir da estrutura do rizoma, trago, o princípio de conexão para pensar essa docência construída sob efeitos de enunciados produzidos em diversos campos sociais nos quais circulam a docente/docência. Efeitos que atuam nas dimensões da vida pública e privada e que se transformam a partir das mudanças exigidas pelos enunciados recorrentes de cada tempo e espaço.

No capítulo, “A constituição docente a partir da heterogeneidade dos discursos pedagógicos”, disserto sobre a presença de alguns discursos recorrentes que transitavam nas formas como alguns dos agentes escolares representavam à docência em EF na escola onde atuei. Ao mesmo tempo, exponho o lugar de vulnerabilidade no qual me encontrava, sendo capturada por alguns desses discursos para produzir outros. Ainda pensando à docência de forma rizomática, nesse capítulo, exercito esse pensar a partir dos princípios da heterogeneidade e da multiplicidade. No primeiro menciono as diferentes representações advindas da mesma palavra: professora. Sobre essas, busco descentrar a noção de verdade de um ou de outro discurso dominante; ao trazer o princípio da multiplicidade, olho para o que são os discursos pedagógicos sobre a docência em EF, considerando o caráter múltiplo do rizoma para além de representar a ruptura com a unidade, afirmando a impossibilidade de fixação de um significado único sobre a atuação docente.

Já no capítulo “A produção de escapes pela docência”, o princípio de ruptura a-significante mobiliza uma discussão pautada na capacidade do rizoma de ser “quebrado em um lugar qualquer”(DELEUZE; GUATTARI, p. 25), e também passível de ser retomado a partir de uma outra linha que não aquela na qual se cumpriria uma linearidade. Neste capítulo, serão pensadas possíveis saídas para uma desterritorialização do que compreendo ser um território docente, aquele construído a partir dos processos de significação, por códigos que tencionam a produção de identidades. Nele utilizo de noções foucaultianas para pensar outras formas de subjetivação docente pelo próprio

sujeito professor(a) a partir do exercício ascético, o qual possibilitaria a assunção e a renúncia a determinadas formas do exercício do poder.

E, por fim, no quinto capítulo, articulo o debate por meio dos princípios de cartografia e decalque, considerando o processo de constituição da subjetividade docente próximo ao trabalho de elaboração de um mapa, que se constrói a partir da escolha dos caminhos percorridos pela pessoa que o desenha. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1995) anunciam que é próprio do mapa ser decalcado, se apresentar após o processo como uma figura pronta. Assim, tratar desses dois princípios concomitantemente, indicam a assunção do risco de atribuir à docência algumas responsabilidades oriundas da representação docente a qual me aproprio no processo de produção da prática pedagógica e da condução de atitudes no ambiente escolar. Para isso, trago nesse último capítulo denominado “Experiências de aulas no transforma-se docente” algumas narrativas de práticas descritas no diário, que considero serem efeito do exercício de minha atuação sobre a experiência de si docente, não enquanto algo a ser reproduzido, mas, como possibilidade encontrada pela docência que assumi entre tantas outras, presentes em territórios ainda não habitados da docência.

## **2. ADENTRAR À ESCOLA**

Na introdução desse texto anunciei alguns dos elementos que compõe esta pesquisa, apresentando, sobretudo, o que me levou ao objeto, o olhar dado a ele e algumas das principais ferramentas conceituais que acompanharão os próximos capítulos. A escolha da cartografia como ferramenta metodológica esteve vinculada ao uso e ao desenvolvimento do diário, que não se trata apenas de um material empírico, mas sim da própria pesquisa. O diário, dessa forma, apresenta alguns dos caminhos percorridos pelo processo de subjetivação docente e que compõe um território de disputa e transformação. O principal princípio da cartografia – aquele que Rolnik (2016) nomeia anti princípio, entendido como a não captura pela moral – me permitiu olhar para a docência não só pelas representações já significadas por grupos e sujeitos que a disputam, mas para lugares ainda não significados.

Para este capítulo, dialogo com a noção de conexão, primeiro princípio do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que indica que cada uma das ordens discursivas na qual me encontro se relacionam entre si e influenciam nas experiências vividas e nos processos de transformação docente. Ser professora de EF para a instituição escolar é uma coisa, para a atual gestão é outra, assim como para as pares de trabalho, alunos e alunas, familiares, etc. Não trato aqui das representações da Marina que estão para além da escola, mas posso garantir que as representações de mulher, aluna, filha, amiga, companheira, entre outras, também incidem sobre alguns dos processos de transformação apontados neste trabalho, assim como sofrem transformações a partir da percepção sobre a minha docência, que também se modifica durante a pesquisa. Trato, portanto, da representação docente para a escola e para gestão, atravessada pela racionalidade neoliberal e pontuo seus desdobramentos na prática cotidiana.

### **2.1 A racionalidade neoliberal e a constituição da subjetividade**

Entrei em exercício docente no dia 3 de abril de 2019. Entretanto, três semanas antes eu já havia passado pelo momento da assinatura do contrato laboral e pelo processo da atribuição de aulas. Esse último ocorreu uma semana depois da efetivação do vínculo empregatício. Cheguei à Secretaria da Educação da cidade, me direcionei ao local onde ocorreu a escolha da escola, sentei-me à mesa na qual havia dois papéis: um para mim e um para a outra professora também chamada para assumir o cargo. Ela obtivera

uma colocação acima da minha. Condição que lhe daria a oportunidade de escolher uma entre as duas opções de escola disponibilizadas e eu ficaria com a outra.

A responsável por direcionar a atribuição fez uma fala antes de iniciar o procedimento de escolha. No entanto, não consigo lembrar exatamente o que ela disse. O que a memória me traz são expressões como: “é uma rede referência no interior do estado”; “é motivo de orgulho trabalhar aqui”. Ao mesmo tempo, me lembro com facilidade do que pensava naquele momento: “São duas escolas diferentes, em dois bairros diferentes. Não faço ideia de onde ficam esses bairros e essas escolas” (fonte: diário). Não tardou para eu fazer a seguinte questão: se morei muito tempo nessa cidade e conheço quase que a totalidade das áreas mais centrais, essas escolas só podem estar em regiões periféricas, mas quão periféricas elas são? Existem dois bairros os quais aprendi a ter medo por conta dos discursos a respeito deles, que acessei ao longo da vida. No entanto, não eram aqueles que estavam escritos na minha atribuição. Preciso dizer que isso me tranquilizou.

À época, também me culpava pelo modo como representava as localidades em que iria trabalhar. Me julgava preconceituosa, ao passo que também não entendia que as representações que tinha faziam parte de uma construção social e que compreender esse processo talvez fosse a saída para produzir outros pensamentos acerca do lugar e das pessoas com os quais estabeleceria relações a partir daquele momento.

Apesar dos pensamentos que desencadeavam uma série de inseguranças, estava ansiosa para chegar à escola e fazer parte daquela grande comunidade escolar, como se fosse simples assim: chegar e pertencer. Entendia que a escola deveria ser um espaço da comunidade e que tudo na região também pertencesse à escola. Sabia que no início eu seria uma estranha, mas a partir da representação docente que construí entendia que logo eu também faria parte dessa comunidade.

Só não entendia que não era a única estrangeira<sup>13</sup> naquele lugar e que eu me relacionaria com outros estrangeiros: sujeitos que, mesmo frequentando há muito tempo aquela escola também não lhe pertenciam. Aquelas pessoas estavam ligadas àquela escola apenas pelo lugar que ocupavam na ordem discursiva que, a ela se associa— o lugar aluno, o lugar docente, o lugar gestão, o lugar de pais de alunos – o que não significa pertencer, considerando que para cada um desses grupos a escola possui um significado diferente. Sem me ater muito ao significado da escola, pois o objeto dessa pesquisa é a docência,

---

<sup>13</sup> Utilizo aqui a palavra estrangeiro como sendo o estranho, aquele que difere do contexto (HALL, 2003).

pude localizar que mesmo disputando o que a escola deve/pode ser com quase todos os agentes inseridos nesse ambiente, pertença a mesma ordem discursiva que alguns. O que indica que de certa forma muitos já me conheciam enquanto professora de EF, por meio das representações que constroem e partilham a identidade de um ser professor(a) desta área. As professoras me viam nelas mesmas, no que elas já foram um dia – professora, jovem, iniciante. As pessoas da escola, em geral, também já conheciam o trabalho com a EF. Afinal, outras(os), como eu, já passaram pela escola e deixaram marcas que se tornaram carne no meu corpo e no corpo das(os) que possuem a mesma titulação que a minha. Não só isso! A identidade docente também está nos filmes, nos livros, todos ali frequentaram a escola como alunos e alunas e participaram de aulas de EF, em contextos sociais, políticos e culturais diferentes. Não à toa, meu corpo, daquele momento em diante, passou a se tornar um campo de disputa pelo significado do ser professora. Disputa travada entre as diferentes representações da docência que habitavam o território escolar.

Vale destacar que “a identidade apenas se torna uma questão quando em crise” (HALL 2015, p.10). Ou seja, essa disputa pelo significado da docência em EF só está dada devido a impossibilidade de fixação de um único significado a ela. Ao passo que uma identidade hegemônica se encontra em ameaça, técnicas de controle e manutenção de seus significados se intensificam, principalmente por meio do recurso da linguagem, que constitui as representações.

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).

Sobre essa questão, assumo o risco da aproximação das noções de Foucault a uma vertente dos Estudos Culturais – representada por Stuart Hall– que se distancia das metanarrativas modernas, ao indicar que a saída não está no conserto de uma sociedade pensada a partir de pressupostos teleológicos, mas na produção de uma outra, que compreenda a vida cotidiana de forma flutuante e em (trans)formação. Veiga-Neto (2000), nesse exercício, pontua sobre os conceitos identidade e processos de subjetivação nos Estudos Culturais e em Michel Foucault, respectivamente, argumentando que o sujeito ao ser apresentado a uma verdade não a aceita a partir de uma justificativa racional. Ou seja, a assunção de determinados discursos pelo sujeito, segundo o autor, se dá a partir de um ato de violência visível, referente a uma situação na qual facilmente se produz resistências, ou do ato de deixar-se capturar, no qual o poder que se exerce sobre o sujeito

é tão sutil que impõe a verdade como necessária. O autor ainda pontua que essa captura/interpelação ocorre quando um enunciado penetra no sujeito de forma a conectar-se com outros enunciados que já estavam ali, operando assim tanto nas práticas discursivas como nas não-discursivas. Ao olhar para o discurso e para a forma como os sujeitos operam nos mesmos, Hall (2015) pensa a representação enquanto manifestação da identidade, entendida por ele como um dispositivo discursivo.

Por esse caminho, pode-se pensar a representação como constituinte (ou efeito) do processo de normação, caracterizado pela execução da norma. Entende-se, com Foucault (2008b), que a norma surge a partir do aparecimento de condições sociais favoráveis para determinados grupos. Os mesmos, então, a partir de determinados saberes, como os das teorias psi e os da Estatística (no caso aqui os dados estatísticos sobre o ensino, a aprendizagem, a Educação no geral e a EF), constroem discursos capazes de apresentar e caracterizar os sujeitos com possíveis deficiências (cognitivas, motoras, afetivas, morais, etc.) e solucionar as mesmas, demonstradas e validadas pelos gráficos. Discursos esses estabelecidos em meio às disputas que definem uma representação docente, que atenda demandas favoráveis aos grupos hegemônicos, vencedores (temporários) na disputa. Processo esse que pressupõe não só o agir a partir de uma determinada norma, mas a produção de estratégias de naturalização de determinados discursos que garantam a perpetuação da mesma, a qual Foucault (2008b) trata a partir do conceito de normalização.

O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. [...] não se trata mais de uma normação, mas sim, [...] de uma normalização” (p.83).

Para tratar da docência, tomo como exemplo não só os discursos pedagógicos que orientam a formulação de normas sobre o ser professor<sup>14</sup>, incorporo, também, as estratégias de normalização. Como organização burocrática:

As burocracias me incomodam; me incomoda que elas assumam um papel central no meu trabalho (fonte: diário).

---

<sup>14</sup> Os quais serão discutidos no próximo capítulo.

A burocracia<sup>15</sup> na modernidade torna-se uma tecnologia de controle, que invade o âmbito escolar e regula o que ali é produzido, ao passo que se configura no contexto moderno a partir da lógica escola/empresa. A mesma também possui finalidade na garantia da pressão pelo trabalho individual e o “bom” resultado em avaliações externas, que se torna moeda de troca do Estado por meio de bônus salariais, prêmios e destaques em matérias de jornal (individuais e da própria escola), gerando competição entre as escolas de uma mesma rede ou localidade.

Ferrarese (2016) coloca que a burocracia adentra o espaço da escola de forma a solucionar problemas gerados pelas mudanças sociais que acabam por atravessar o ambiente escolar. O trabalho burocrático, então, se caracteriza pela precisão, pela clareza, que age a partir de interesses dominantes de forma também a facilitar a fiscalização do trabalho docente, “a burocracia serve como reguladora das atividades governamentais e como organizadora das normas administrativas legais” (MELO JÚNIOR, 2010, p. 155). O que também indica a disposição de elementos que agilizam o cumprimento de objetivos da instituição, no caso a instituição escolar.

Ball (2004) discute a questão do controle com um dado sobre a configuração das políticas que se transformam de acordo com as organizações do Estado, como ocorre há alguns anos nas atividades do setor público brasileiro. O autor argumenta que o Estado como provedor, aquele que trabalha a partir de políticas de bem-estar social<sup>16</sup>, assume atividade de um Estado regulador, o que avalia resultados a partir das formas de operar do mercado, as quais invadem a escola. Ball (2004, p. 1107) define este Estado: “[...] como usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permite dirigir as atividades do setor público ‘a distância’”. Ou seja, se governa mais com menos esforço (FOUCAULT, 2008a).

---

<sup>15</sup>A emergência da modernidade, sob a lente de leitura weberiana, carrega em seu bojo o desenvolvimento de formas de organização racionais e burocratizadas. Nesse sentido, a burocratização passa a permear as diversas instituições, incluindo a escola. Foucault (2008a) entende a burocracia estatal como uma estratégia que se consolida como técnica disciplinar de vigilância, de modo a garantir que a organização de governo, pensada antes pelas políticas de bem-estar social, que com a racionalidade neoliberal passa a atender demandas de um Estado que governa mais com menos esforço e gastando menos, sendo que a ação do mercado se intensifica a partir de políticas de incentivo à privatização e fica a cargo do Estado gerenciar os números.

<sup>16</sup>Arretche (1995, p.1) define o Estado do bem-estar social como um “conjunto articulado de programas de proteção social, assegurando o direito à aposentadoria, habitação, educação, saúde, etc.”. O debate então se dá sobre a transição de um Estado preocupado em assegurar as melhores condições de vida para a população, para um Estado que terceiriza essa tarefa (o que será discutido no corpo no texto mais à frente) e passa a regular as atividades de forma a atingir metas, às quais transformam as políticas públicas em oportunidades de lucro.

Estou sempre a preencher papéis que parecem comprometer o meu trabalho. Neles, assumo não corresponder as metas de forma indireta. Volta e meia tento me convencer de que está tudo bem fracassar, mas não está (fonte: diário).

Essa mesma lógica reguladora dialoga com a construção de uma subjetividade neoliberal<sup>17</sup> a qual implementa a cultura da performatividade competitiva, o que faz desviar a atenção do trabalho em si, inserindo os docentes na lógica do ser melhor, do fazer mais para atingir os objetivos (BALL, 2004).

Para Ball (2004), a performatividade é uma estratégia política que facilita o monitoramento do Estado sobre o trabalho. No caso da escola, ela torna a constante busca por resultados desejáveis como foco do trabalho. A performatividade acompanha uma série de discursos que garantam um autogoverno dos indivíduos, como o discurso do desempenho/ competitividade, atuando diretamente sobre a cultura e na produção de subjetividade. Nas palavras de Ball (2002, p.4)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Esses fatores impactam na subjetividade docente, fragilizando sua ação política e precarizando as condições de trabalho. Ball (2002) pontua que essas questões geram nos docentes a sensação de “incerteza e instabilidade” no asseio de ser julgado de diferentes formas por diferentes pessoas. Sem contar que a lógica, os fins e os instrumentos da avaliação e os critérios de julgamento também se modificam com frequência, amplificando a insegurança da atuação docente. O autor ainda comenta sobre dois efeitos produzidos pela lógica empresarial assumida pela escola, sendo eles:

---

<sup>17</sup> Por subjetividade neoliberal entende-se o indivíduo atuando sobre si, sobre sua forma de conduzir-se em sociedade a partir de pressupostos impostos pela organização social neoliberal. Rose (1998) argumenta que na racionalidade neoliberal as capacidades subjetivas dos indivíduos são incorporadas aos objetivos do poder público. De certa forma, o neoliberalismo atua na produção de interesses pelos sujeitos fazendo com que os mesmos se autorregulem e direcionem seus comportamentos pautados em metas que findam um acúmulo de capital por alguém, por uma instituição que entrega nas mãos deste Estado a função de regulação.

Aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o "re-trabalhar" das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização (BALL, 2002, p. 9).

Individualização gerada pela já comentada competitividade, sendo que, na condição de assujeitamento pela racionalidade neoliberal, necessitamos sentirmo-nos produtivas, ou melhor, mais produtivas do que as outras, o que, muitas vezes, interrompe as tentativas de construção de vínculos laborais.

Sinto estar fracassando, caço dias produtivos na escola, não vejo produção e também já não sei mais que produção é essa a qual busco. Se já estou operando com a lógica e buscando metas ou se estou falando sobre as práticas corporais e as produções de significado – o que de fato penso ser de minha responsabilidade (fonte: diário).

De qualquer modo, nenhuma das formas de produção relatadas por mim no excerto anterior parece acontecer, pelo menos não no que tange ao sentimento cotidiano, que é representado por auto-cobranças diárias de que é preciso dar aula, preencher papéis e "vestir a camisa", "ser a escola" (termos que escuto recorrentemente).

Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele parte irredutível do desejo que o constitui. [...] não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito por completo a sua atividade profissional (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Sobre isso, Ball (2005) traz, ainda, que o conceito de performatividade caminha ao lado da noção de gerencialismo, a qual indica a atuação da forma de poder empresarial no setor público. Segundo o autor, essa condição destrói os sistemas ético-profissionais que organizavam o ambiente escolar e fazem isso a partir da figura de um gerente (gestor/gestores), que tem o papel de

incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...]. O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 545).

Outra questão imposta pelo neoliberalismo à escola é tornar o trabalho docente um produto a ser consumido e, por conseguinte, parte de uma vitrine que promove a venda de mercadoria. Ao atender à essa lógica, nós, professoras, precisamos estar “antenadas” e “dar o sangue” nas coisas que realmente chamam a atenção, como é o caso da semana de jogos e das festas.

Hoje tivemos avaliação da semana de jogos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), semana que mesmo contrariada organizei sozinha. Foi cobrado maior empenho da minha parte, me disseram que eu precisaria “vestir a camisa” e que esses momentos de descontração eram evidências de trabalho em equipe e que os alunos levam para casa tudo o que acontece (fonte: diário).

É a lógica do privado invadindo o ensino público. É como se escolas de uma mesma rede pública de ensino competissem entre si, mesmo que em termos materiais essa competição não faça sentido, já que os responsáveis pelas crianças não optam pela escola na qual irão matricula-las, elas são endereçadas a partir da localização residencial. É a produção de uma subjetividade que está em jogo, que garante que a comunidade tenha a sensação de estar consumindo um serviço de “qualidade”. Além da invenção dos docentes prestadores de serviço, inventa-se os consumidores do serviço educacional. “Essa concepção leva a uma visão da escola, pública ou privada, como uma empresa sob concorrência, que tenta atrair clientela com *ofertas* atraentes” (LAVAL, 2019, p. 113).

Eu adoro as festas! Sejam elas qual for, principalmente porque tenho a impressão que os alunos pouco passeiam, pouco saem das casas. Desse modo, não estou discutindo tê-las ou não, mas é indiscutível que, além de fazerem parte da constituição da lógica da escola/empresa, a preparação das mesmas, a organização das apresentações das crianças, assim como a organização de uma semana de jogos escolares assumem o que corresponde ao tempo de trabalho. Como ficam as aulas? Como fica o compromisso político docente? Quais são as saídas possíveis? (fonte: diário).

Essas foram algumas das questões que me deixavam e me deixam bastante desconfortável na organização do trabalho; e que me desviaram por muito tempo da construção de aulas de EF e que correspondessem a uma atuação orientada pelos princípios éticos-políticos os quais dão sentido ao meu trabalho na escola. Somado a isso, a cada seis meses recebo a avaliação do meu estágio probatório. Não por menos, ficava muito atenta. Ansiosa para saber como estava me saindo nos primeiros seis meses na

escola, me deparei com um papel que apresentava alguns critérios de avaliação. Para cada critério estava selecionado um conceito que dizia sobre minha conduta no trabalho, e nada sobre minha prática, sendo eles: muito ruim, ruim, regular, bom e muito bom. Condutas essas pautadas em critérios que contribuem com a fixação de determinada identidade docente.

Ao mirar a folha que eu deveria assinar, vi que em todos os critérios que o meu conceito era regular. Meu estômago gelou. Até na assiduidade e pontualidade meu conceito era regular? Eu não havia faltado, nunca cheguei atrasada. Fiquei alguns minutos encarando aquela folha que dizia sobre mim e que eu deveria assinar, consentindo e assumindo ser o que estava descrito ali.

Quando olhei de forma mais atenta, percebi que em todos os critérios regular é o trabalhador que cumpre suas funções, nem mais, nem menos; bom é o que faz um pouco a mais e muito bom refere-se a quem supera as expectativas da função. Tais critérios são direcionados a comportamentos gerais que servem à construção de um “ambiente agradável” de trabalho, que garanta principalmente um estado de produção máxima por parte dos indivíduos, tanto para as professoras, quanto para os (as) alunos(as).

Abaixo segue um quadro que indica os critérios e os graus de variação:

### Quadro 1: Avaliação de Estágio Probatório

<b>Produção</b>  Volume e quantidade de trabalhos executados normalmente	Muito lento.	Muito Ruim;
	Às vezes abaixo das exigências.	Ruim;
	Satisfaz as exigências.	Regular;
	Ultrapassa as exigências.	Bom;
	Muito rápido.	Muito bom.
<b>Quantidade</b>  Exatidão. Esmero e ordem no trabalho executado.	Nunca satisfatório.	Muito Ruim;
	Parcialmente satisfatório.	Ruim;
	Satisfatório	Regular;
	Às vezes superior.	Bom;
	Executa trabalhos excepcionais.	Muito bom.
<b>Responsabilidade</b>  Maneira como se dedica ao trabalho e faz o serviço dentro do prazo estipulado. Considere a fiscalização necessária para conseguir os resultados desejados.	Impossível depender dos serviços, necessitando de constante vigilância.	Muito Ruim;
	Não se pode contar sempre com os resultados desejados sem fiscalização.	Ruim;
	Pode-se depender dele exercendo uma fiscalização normal.	Regular;
	Dedica-se bem bastando uma pequena diretriz.	Bom;

	Merece máxima confiança. Não precisa de fiscalização.	Muito bom.
<b>Conhecimento do trabalho</b>  Grau de conhecimento do trabalho e adaptação ao cargo	Tem pouco conhecimento.	Muito Ruim;
	Conhece parte do trabalho, precisa de treinamento.	Ruim;
	Conhecimento suficiente, adaptado ao cargo.	Regular;
	Conhece o necessário, bem adaptado.	Bom;
	Conhece todo o necessário e aumenta sempre os conhecimentos.	Muito bom.
<b>Cooperação</b>  Pondere sobre a vontade de cooperar, o auxílio que presta aos colegas e a maneira de acatar ordens.	Pouco disposto a cooperar e demonstra constantemente falta de educação.	Muito Ruim;
	Às vezes difícil de lidar. Falta-lhe entusiasmo.	Ruim;
	Geralmente cumpre com boa vontade o que lhe é cobrado.	Regular;
	Frequentemente disposto a cooperar e ajudar os colegas.	Bom;
	Coopera ao máximo.	Muito bom.
<b>Iniciativa e Bom-senso</b>  Considere o bom-senso das decisões na ausência de instruções detalhadas ou em situações fora do comum. Leve em conta sua motivação.	Sempre toma a decisão errada.	Muito Ruim;
	Engana-se frequentemente.	Ruim;
	Demonstra razoável bom-senso em circunstâncias normais.	Regular;
	Resolve os problemas normalmente com alto grau de bom-senso.	Bom;
	Pensa rápido e logicamente em todas as situações.	Muito bom.
<b>Criatividade</b>  Engenhosidade, Capacidade de criar ideias e projetos.	Tipo rotineiro. Não tem ideias próprias.	Muito Ruim;
	Tem poucas ideias próprias.	Ruim;
	Apresenta algumas sugestões.	Regular;
	Quase sempre tem boas ideias e projetos.	Bom;
	Tem sempre ótimas ideias. Tipo criativo e original.	Muito bom.
<b>Capacidade de Realização</b>  Capacidade de efetivação de ideias, projetos e tarefas que lhe são confiadas.	Incapaz de efetivar qualquer ideia.	Muito Ruim;
	Tem dificuldade na concretização de novos projetos.	Ruim;
	Realiza e efetiva ideias novas com satisfatória habilidade.	Regular;
	Boa capacidade de concretizar ideias novas.	Bom;

	Ótima capacidade de concretizar ideias novas.	Muito bom.
<b>Compreensão de situações</b>  Grau com que aprende a essência de um problema. Capacidade de pegar situações e apanhar fatos.	Nenhuma capacidade de intuição e compreensão.	Muito Ruim;
	Pouca capacidade de intuição e compreensão.	Ruim;
	Capacidade de intuição e compreensão satisfatória.	Regular;
	Boa capacidade de compreensão e intuição.	Bom;
	Ótima capacidade de compreensão e intuição.	Muito bom.
<b>Apresentação pessoal</b>  Considere a impressão que a apresentação pessoal do servidor cria nos outros. Sua maneira de arrumar-se e sua higiene pessoal.	Relaxado. Não se cuida.	Muito Ruim;
	Às vezes descuida de sua aparência.	Ruim;
	Normalmente apresenta-se limpo e decentemente trajado.	Regular;
	Cuidadoso em sua maneira de apresentar-se.	Bom;
	Excepcionalmente bem cuidado e apresentável.	Muito bom.
<b>Pontualidade</b>  Avalie sua frequência em chegar atrasado para compromissos ou horário de trabalho.	Sempre chega atrasado.	Muito Ruim;
	Atrasa-se com bastante frequência.	Ruim;
	Cumpe seus horários normalmente e eventualmente atrasa-se.	Regular;
	Sempre pontual e eventualmente chega adiantado.	Bom;
	Sempre pontual e frequentemente chega adiantado.	Muito bom.
<b>Assiduidade</b>  Considere sua capacidade de comparecer a compromissos e horário de trabalho.	Falta demais.	Muito Ruim;
	Assiduidade precária. Deixa a desejar.	Ruim;
	Assiduidade normal, eventualmente falta.	Regular;
	Muito boa frequência, cumpre horários extra quando solicitado.	Bom;
	Ótima frequência, frequentemente cumpre horários extra sem solicitação.	Muito bom.
<b>Relacionamento com o grupo</b>  Considere o relacionamento do servidor com o grupo e sua	Péssimo relacionamento com o grupo.	Muito Ruim;
	Tem relacionamento frágil com o grupo.	Ruim;

satisfação em trabalhar na Prefeitura.	Relaciona-se bem, mas às vezes demonstra-se descontente.	Regular;
	Relaciona-se muito bem.	Bom;
	Ótimo relacionamento e tem orgulho de ser servidor público municipal.	Muito bom.

Fonte: autoria própria.

Nunes e Neira (2015), ao olharem para o ES privado, identificam processos avaliativos similares e constataam que os processos e as práticas avaliadas, além de estarem distantes do que são as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (tanto inicial como a continuada), “pouco contribuem para formularem investigações acerca do currículo que está em ação” (p.391), o que não difere do que se pode observar do quadro 1.

Os resultados dessa avaliação são direcionados a produção de um sujeito docente que dê conta de atuar dentro da lógica escola-empresa e não na efetivação de projetos pedagógicos consistentes, pois “em se tratando de formação para o exercício da docência, a avaliação do professor torna-se relevante na constituição de sujeitos em acordo com a lógica da *performatividade*” (NUNES; NEIRA, 2015, p.391). Assim, no ES, esta mesma lógica é reproduzida no que toca a Educação Básica – o campo do mercado de trabalho.

[...] o que se tem mediante esse aparato de avaliações é a organização de certa forma de regulação social na qual se desenvolve uma estratégia de governo da população centrada em uma cultura empresarial [...], que encontra no indivíduo a força motriz para constituir os interesses particulares e coletivos (NUNES; NEIRA, 2015, p. 396).

Ora, então eu havia cumprido com minhas funções? Mesmo ainda “perdida”, estava organizando as minhas aulas e desenvolvendo meu trabalho? Queria continuar assim, um pouco mais adaptada, fazendo o que eu estava fazendo. Mas, também admito que gostaria de ter visto um "muito bom", assinalado na minha avaliação.

Afinal, por que gostaria de ter esses conceitos atribuídos para mim?

As tecnologias da subjetividade existem, pois, numa espécie de relação simbiótica com aquilo que poderíamos chamar de “técnicas do eu”: as formas pelas quais nós somos capacitados, através da linguagem, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, riqueza e realização. [...] O governo da alma depende de nos reconhecermos como ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa,

do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* da administração do eu (ROSE, 1998, p. 44).

Ball (2004) argumenta sobre como a cultura da performatividade enfatiza a competição ao envolver objetivos, prêmios e sanções, operando de modo a facilitar o governo do Estado, que "governa sem esforço". Instauram-se, assim, discursos da responsabilidade, da melhoria, da qualidade e da eficiência, que subjetivam docentes, discentes e a comunidade educativa de modo a mercantilizar a docência, o conhecimento, a escola, transformando tudo e a todos em resultados pautados em níveis de desempenho pré-estabelecidos, que são traduzidos como "qualidade" (BALL, 2010).

Outro sentimento gerado por essas formas de subjetividade é o de solidão, considerando que a competitividade se estabelece dentro do próprio coletivo, da própria categoria – a docente.

Não entendo porque na escola ninguém conversa. Tudo é comunicado por meio de "recadinhos". As pessoas não se olham, culpabilizam a falta de tempo, o espaço físico da escola – que é grande – mas estou lá o dia todo, sempre no mesmo lugar. Por que as pessoas não falam comigo? (fonte: diário).

Dar aula cansa, tudo muito individualista, ninguém sabe o que eu faço e eu não sei o que as pessoas fazem, e não há oportunidade de partilha. Estamos cada uma por si, só conversamos entre uma troca ou outra de aula. Como sobreviver sozinha na escola? (fonte: diário).

Tanto o as burocracias quanto a lógica da performatividade, competitividade e gerencialismo são estratégias dessa subjetividade neoliberal que produz as angústias narradas por mim no diário. Uma das questões que me vem na escrita deste capítulo é: como rejeitar a captura pela subjetividade neoliberal? Tenho pensado que a chave talvez esteja na transformação da relação entre as professoras.

Fica como tarefa pensar o exercício de construção de uma aproximação entre as professoras, um exercício que demonstre de fato que estamos umas pelas outras, sendo que muitas questões fazem com que nos identifiquemos, como o ser mulher, professora, servidora pública, entre outras. Exercício esse, que encontrará barreiras não só por caminhar na contramão do que propõe essa Educação orientada pelo neoliberalismo, mas devido ao fato de nos encontrarmos em diferentes tempos e espaços de vivência na

Educação tais como, as diferenças entre os cursos de formação (Pedagogia, EF, Psicologia); as diferenças entre os currículos que nos subjetivaram<sup>18</sup> e as racionalidades que regularam essa formação<sup>19</sup>.

Para além da subjetividade neoliberal, que me insere na lógica da competição entre/contra meus pares, noto, a partir da minha experiência e da retomada do meu diário, as representações de professora de EF tomadas pelas minhas colegas e que muitas vezes não correspondiam ao que eu apresentava, mas, sim, às experiências anteriores que as mesmas acessaram a partir da convivência com outros professores de EF que haviam passado pela escola e pelos discursos sobre o docente de EF que permeiam a sociedade.

Em uma passagem do diário chego a utilizar o termo assombração para indicar a maneira como sentia essas formas outras de representação coladas ao meu corpo, que estão para além da comparação sob efeito da competitividade neoliberal. Nomeio os professores de EF que passaram pela escola antes de mim de "fantasmas", considerando que na maioria das vezes em que um comportamento meu não correspondia ao lugar da identidade professora de EF construída ou reforçada também por eles. Era como se os mesmos fossem "invocados" no intuito de delimitação dessa representação.

A atenção dada por mim para este tema também decorre do fato de que por mais que essas assombrações tenham sido criadas a partir da construção de uma representação pelo outro, ela se tornou minha. Por mais que houvesse tentativas racionais em recusá-las, em alguns momentos também me sentia constrangida em assumi-la de forma a me encaixar no grupo, pertencer a ele, para ser reconhecida como professora de EF. Por mais que eu aderisse a alguns discursos no intuito de estar dentro da representação de professora, um elemento sempre me jogava para fora dela: a falta de experiência, ser jovem e recém formada. Parecia haver um movimento de domesticação da minha docência. Então, se, por um lado, eu entro para dar aula com uma pesquisa de mestrado para realizar, na qual minha ferramenta metodológica pressupõe transformação dos seres de interação de estudo, por outro, a escola muito antes já tinha dado as cartas sobre quem seria transformado e quem permaneceria o mesmo.

Desse modo, sendo nós, professoras, agentes dessa instituição, como pontuado por Díaz (1998, p.15), tendo "função do discurso no interior da escola" aprendemos não só como devemos nos conduzir e conduzir a nossa prática, mas

---

<sup>18</sup> Currículo tradicional, crítico e pós crítico na Educação. Não nos interessa entrar nesse detalhamento. Para mais, consultar Silva (1999).

<sup>19</sup> Esses temas serão tratados no próximo capítulo

regulamos também, o comportamento uma das outras. O que garante uma soberania da instituição e a identificação<sup>20</sup> existente entre a mesma e os agentes que já a assumiram enquanto parte de si. Hoje, entendo que a falta de identificação da representação docente, a qual me orientava, que de certa forma representavam a instituição, intensificou o embate central que vivi no meu primeiro ano no professorado. Ao mesmo tempo em que busquei me apropriar de características que me tornassem docente aos olhos das outras colegas (mesmo contrariada), neguei o próprio território habitado, pois o mesmo se tornou para mim um representante desses discursos que não cabem nas representações as quais reivindico e que serão expostas nos próximos dois capítulos.

O processo cartográfico também chama atenção para o fato de que, com passar do tempo, a relação com os pares e com a escola mudou. Com isso, outras representações foram engendradas. Se, em um primeiro momento, anunciei que o trabalho na escola tenha perdido o sentido devido ao fato de que minhas concepções não se encaixavam no já dado, após quatro meses de docência pareço, pelos meus registros, caminhar para uma aceitação da escola como ela é, sendo plenamente necessária nos moldes pensados pela sociedade moderna, para que só depois um lugar combativo de docência seja construído de fato.

No excerto abaixo, expresso a presença dessa dualidade representada tanto pelo processo de assujeitamento como pela tentativa de irromper essas forças, que tensionam a condução docente seguindo determinados pressupostos:

Já me coloco num lugar no qual acho que sei o que é melhor para meus alunos, sou sujeita da modernidade, assujeitada por ela, chego na escola com elementos para pensar sobre o devir, sobre os acontecimentos e a experiência, mas a lógica me coloca em outro lugar, na escola não é lugar de muitas coisas, é lugar de fazer o que tem que fazer. Existem verdades sobre a escola, verdades construídas por uma modernidade que para mim fracassou e eu estou assumindo essas verdades. O que é uma aula? Como trabalhar com o devir? Meus alunos não são os mesmos em todos os espaços e na Educação Física não serão os mesmos todos os dias. E agora? Como estar na escola? Como ser da escola? (fonte: diário).

A modernidade, para Foucault (2015a), constitui uma atitude, uma maneira de agir e pensar que compõe a subjetividade dos sujeitos que vivem na atualidade, penso

---

<sup>20</sup> Na linguagem a identificação é construída a partir de origem comum, ou característica compartilhada por um grupo. A abordagem discursiva da representação vê essa identificação como processo de construção (HALL, 2004). Hall (2004) também pontua que a mesma, ao contrário do conceito de identidade que remete a algo fixo, imutável, enfatiza o processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar.

ser importante destacar aqui que o que exponho neste excerto reforça o caráter dessa sociedade já observada pelo autor. O mesmo pontua essa atitude de modernidade como uma vontade de “heroificação” do presente; uma atitude de atribuição de um alto valor ao tempo presente, e um modo de relação que necessita estabelecer-se consigo mesmo, que exige dos sujeitos a assunção de práticas de si voluntárias. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (FOUCAULT, 2015a, p. 360). O autor também pontua que esta é uma atitude advindo do movimento da *Aufklärung*, sendo o mesmo um processo que garante a saída dos indivíduos de um estado de menoridade por meio da libertação do pensamento pelo uso da razão, longe da submissão a qualquer autoridade, mas que é definida (a razão) pelo exercício da crítica que dita (na modernidade) quando a razão se torna legítima ou não (FOUCAULT, 2015a).

No mesmo texto: “O que são as luzes?”, Foucault (2015, p.361) argumenta que “essa modernidade não liberta o homem em seu ser próprio; ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo” a partir de um limite que é histórico e material determinado pela razão (como mencionado no parágrafo anterior). Limite este que compõe a constituição de uma subjetividade docente expressada pela frase:

Existem verdades sobre a escola, verdades construídas por uma modernidade [...] e eu estou assumindo essas verdades (fonte: diário).

Em contrapartida, a segunda parte do excerto, na qual começo a me fazer perguntas, demonstra um descontentamento sobre essa assunção do sujeito moderno, o que torna importante a tarefa de problematização dessas verdades. Monteiro e Mendes (2018), ao problematizarem a formulação dos currículos de formação docente e de atuação de professores de matemática, destacam a relevância do pensar a partir da construção de outras subjetividades docentes, pontuando principalmente atitudes de resistência à lógica da instituição. As autoras argumentam que: “É preciso ser outros... escapar das amarras da burocracia, é preciso resistir às capturas da instituição, dos modelos de formação das verdades instituídas. Precisamos escapar das amarras institucionais” (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 17). Ainda neste estudo, apontam a sala de aula enquanto um espaço potente de experimentação de outras formas de ser e atuar sobre as práticas discursivas da docência, na relação com os alunos. Por isso, cabe pensar a docência a partir da figura do rizoma, considerando seus vários pontos de

conexão. Ao apontarem a sala de aula enquanto espaço de escape das amarras do poder que a instituição exerce sobre a docência, Monteiro e Mendes (2018) demonstram as possibilidades de pensar este ofício para além do “traço linguístico” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), determinado pelo enunciado construído pela escola sobre o ser professora em questão e que é uma preocupação, como evidenciado pelo trecho do diário exposto.

Por fim, partindo da noção de conexão enquanto um princípio dessa prática de olhar para a docência pela lente do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), trabalhei neste capítulo com uma das fontes de produção de enunciação sobre o ser professora, a instituição escolar. Pode-se dizer que, ao olhar para o discurso, parte da escola percebe o tensionamento que nela se instaura pela produção de uma subjetividade pautada pela racionalidade neoliberal. Afinal, esta redefine as formas de atuação dos sujeitos a partir da demanda econômica de produção e consumo; inventa o indivíduo de sucesso capaz de regular seu comportamento no âmbito de vida pública e privada e visa o desenvolvimento pessoal do sujeito concomitantemente ao desenvolvimento dos meios de produção (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao atingir a escola, esses discursos também atuam na produção de uma subjetividade docente. Para tanto, as práticas discursivas e não discursivas produzem, e reproduzem outras, técnicas de consolidação e incorporação dessa subjetividade às avaliações institucionais e às burocracias, de forma a garantir que o(a) professor(a) se responsabilize inteiramente pelo cumprimento de suas funções. Em termos neoliberais, a forma como o(a) mesmo(a) às exerce determinará se ele é útil ou inútil, bom ou ruim, produtivo ou improdutivo. No entanto, como bem colocam Monteiro e Mendes (2018) o abatimento pelo inconformismo possibilita a busca pela produção de outras subjetividades. É preciso ver na própria escola saídas para a constituição de outras formas de ser docente, sendo na relação com os pares, com os alunos, com a comunidade, consigo mesmo. São essas relações e a produção de outros espaços que anuncio nos próximos capítulos.

### 3. A CONSTITUIÇÃO DOCENTE A PARTIR DA HETEROGENEIDADE DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

No capítulo anterior, argumentei acerca da produção de uma subjetividade docente pela instituição escolar pautada na racionalidade neoliberal. A partir das alegações formuladas, no presente capítulo, tenciono demonstrar como o meu trabalho na docência é atravessado por uma série de discursos pedagógicos reproduzidos diariamente no cotidiano da escola pelos demais agentes da educação. Discursos esses que se espriam nos diferentes ambientes escolares: HTPC, horários de almoço, reuniões de pais, reunião com as gestoras, murais nos corredores, registro de aulas nos semanários feitos a partir de determinadas normas; que, de certo modo, se espriam para vida fora do espaço laboral e acabam por compor tecnologias de si na docência, atuando na produção de uma subjetividade.

Para esta empreitada, trago os princípios de heterogeneidade e da multiplicidade para ilustrar a organização desses discursos tanto do campo da Educação como da EF, que influenciam minha atuação cotidiana na escola. O que se pretende é ampliar a compreensão da docência a partir da figura do rizoma.

Deleuze e Guattari (1995, p. 23) pontuam que:

[...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência.

Olhar para a docência a partir da estrutura do rizoma e sustentada no princípio de heterogeneidade, permite-me indicar que, por maior que seja a insistência da atribuição de um único discurso à prática docente, o mesmo, por estar dado pelas condições instáveis da linguagem, está em constante disputa pela definição de significados diante da influência e atravessamentos de outros discursos, que estão sempre em produção e produzindo representações.

Face a essas condições, o princípio da multiplicidade ajuda a pensar à docência em Educação Física pelo que está de fora, pela dimensão assignificada. Para Deleuze e Guattari “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23). Assim, pode-se pensar que o tensionamento entre

os discursos pedagógicos da EF e o hibridismo dos mesmos configura sempre a produção de outro discurso, um novo. A multiplicidade incide nas linhas do rizoma, demonstrando que não há um ponto de estabilização do significado, há sempre forças que tentam a consolidação das manifestações da verdade sobre a docência, linhas estas que ou produzem determinados discursos ou escapam de outros.

A partir do que foi cartografado, busco destrinchar, nos próximos parágrafos, as concepções pedagógicas da Educação e da EF que compõem discursos recorrentes na área. Esses, por sua vez, impulsionam a produção de uma docência específica e, paradoxalmente, mutante. Esses discursos são traduzidos<sup>21</sup> na formação inicial e continuada (feita no próprio ambiente escolar<sup>22</sup>), nos documentos curriculares e acrescidos pelos discursos já “sensocomunizados” da docência da EF, que são permanentemente (res)significados no transcorrer de sua história. Para tal, juntamente com o referencial teórico do campo dos estudos de currículo pós-crítico e com Michel Foucault, acrescento algumas considerações de Pérez Gómez (1998a; 1998b), autor entendido como crítico por suas análises feitas acerca da formação de professores. Essa opção se sustenta no fato desse autor formular uma crítica ao cientificismo tradicional aplicado a área da Educação, e, por extensão, para a área da Educação Física, característica comum aos demais referenciais utilizados nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que aponta de maneira nítida as racionalidades (técnica, prática e reflexiva) determinadas pela formação docente e que incidem em representações de professor(a), às quais pude localizar nos enunciados proferidos pela comunidade educativa, instituição e seus agentes pedagógicos.

---

<sup>21</sup> A noção de tradução ora utilizada se ancora em Hall (2003; 2015). O crítico jamaicano parte do pressuposto de que “não existem “culturas” inteiramente isoladas e fixadas, numa relação de determinismo histórico: “as classes inteiras – embora existam formações culturais de classe bem distintas e variáveis” (HALL, 2003, p. 262). As identidades que pertencem a essas formações “distintas e variáveis” coexistem em um constante devir e acabam por elaborar e adaptar-se a novos conceitos, realidades e formas de vida. A tradução implica tanto um sentido hermenêutico, que permite interpretar o outro quanto o “nós mesmos”, sem buscar uma origem, como o de negociação de sentidos, que se dá a partir de um entrelugar na fronteira ou encruzilhada em que as duas ou mais culturas se encontram, que, por sua vez, influencia a emergência de novas significações, logo, identidades.

<sup>22</sup> Na rede municipal na qual leciono está em vigência a Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008). Ela obriga o uso de 1/3 da carga horária de trabalho semanal para atividades extraclasse. Desse modo, onze horas por semana da minha jornada são destinadas às atividades formativas divididas em: horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); horário de estudo em local de livre escolha (HELLE); horário de atividade sem aluno – na escola (HASA); e horário pedagógico de trabalho individual (HTPI), nesse último, vez ou outra, há a convocação de todos(as) os(as) professores(as) de EF para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação (SME) com a formadora de EF. Para saber mais sobre a lei do Piso Salarial: Acessado em: 09/09/2020. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192).

Apesar de não possuírem um conteúdo próprio, os discursos pedagógicos estão sempre suscetíveis à configuração dos conjuntos de regras impostos pela instituição e têm seu fim na própria pedagogia (LOPES; MACEDO, 2011). O que acarreta diretamente na formação do(a) professor(a).

Nesse sentido, tudo o que é enunciado pelo professor – que se constitui a partir de um modo de recontextualização do saber e que é produto de tal recontextualização – é susceptível de ser pensado em sua função e em seus efeitos de instituição, na medida em que é comunicável como sistema de interpretação legítimo. É por isso que o professor surge na prática pedagógica como instituição (DÍAZ, 1998, p. 14).

Com a afirmação acima, Díaz (1998) coloca a existência do(a) professor(a)/sujeito pedagógico limitada pelo próprio espaço da escola, o que torna interessante perceber que romper com esses conjuntos de regras que determina quem é esse sujeito e como o mesmo deve agir é romper com a própria instituição. Assim, o exercício deste capítulo também se dá no reconhecimento desses discursos legitimados na cultura escolar, que influem a minha prática na escola e pelos enunciados recorrentes proferidos por outros sujeitos, que também colocam em xeque o existir professor(a) dentro desse ambiente/instituição.

Dentre os discursos que atravessam o corpo docente de EF, destaco aqueles oriundos das suas teorias pedagógicas (BRACHT, 1999) e das suas teorias curriculares (NEIRA; NUNES, 2006; 2009) que atribuem ao professor(a) promover a saúde e a qualidade de vida de seus alunos<sup>23</sup>, incentivar à prática esportiva, desenvolver habilidades motoras, a aptidão física, as funções proprioceptivas do corpo, fomentar a análise crítica da ideologia dominante presente nos esportes e nos usos inadequados do corpo etc.. Há, ainda, aqueles produzidos pelos próprios alunos no transcorrer da sua existência na escola e que, na atualidade, lhe atribuem por função promover a saúde por meio de atividades recreativas (DEVIDE, 1999; LOVISOLO, 1995).

Aos discursos da EF acrescentam-se os da Educação, como os que abordam questões da organização curricular e didático-metodológicas; concepções de aprendizagem; de aluno, etc. Há aqueles que tratam da função da escola e atribuem aos docentes à responsabilidade pela formação das novas gerações. Esses também não são uníssonos, pois se encontram tanto nos discursos que atribuem à escola a função econômica de preparação para o mercado de trabalho, como aos vinculados ao processo

---

<sup>23</sup> Os quais serão melhores aprofundados no próximo subitem.

de formação ética. Há os discursos que envolvem a formação docente em EF, que, ora os criticam por serem especialistas em um conteúdo específico, ora pela esparsa formação didático-pedagógica fornecida pelas Licenciaturas e, de modo geral, às políticas de formação docente. Aspectos que resultam em dificuldades para o enfrentamento das questões políticas, culturais, morais, éticas e sociais que perpassam o cotidiano escolar.

A seguir, farei o exercício de localização desses discursos em quatro subitens distintos. No primeiro, trago alguns acessados por mim na formação inicial de Licenciatura em Educação Física, os quais "carreguei" da faculdade para escola sem ter, em um primeiro momento, a compreensão de quais representações de educação e sociedade esses discursos produzem, se ancoram e a quem servem. No segundo, localizo os discursos recorrentes no ambiente escolar que evidenciam, principalmente, formas esperadas de uma conduta moral docente.

Em seguida, destino os dois subitens finais para a EF. No primeiro, trago as diferentes representações da área e como elas também se transformam em discursos pedagógicos que marcam as práticas docente e são incorporados às falas do senso comum em diferentes tempos e espaços. No segundo, no qual trato especificamente a representação de EF a qual assumo em minha prática e que me inquieta, por não localizar nela uma preocupação com as pistas para o desenvolvimento de uma docência que rompa com a lógica hegemônica da professora "institucionalizada". O que também gerou nesses quase três anos na docência algumas formas de sofrimento e também possibilidades de pensar escapes na construção de outras formas de conduzir-me professora.

### **3.1 A formação inicial**

Ao olhar para a minha formação na Licenciatura em EF, composta 70% por um núcleo comum entre licenciatura e bacharelado e 30% por disciplinas específicas da licenciatura, por um lado, nota-se a produção discursiva e não discursiva de estratégias que tentam aproximar campos distintos de atuação, logo saberes, por meio de algo que é tratado em seu projeto pedagógico como comum a ambos os campos: a intervenção (pedagógica) sobre o corpo, o que indica a luta pelo controle da representação de EF. Por outro, percebe-se uma quantidade considerável de disciplinas das ciências do esporte derivadas de áreas-mães das ciências humanas e da Filosofia. Dentre elas: Antropologia, História da EF e do Esporte, Sociologia do Esporte, Teorias do Conhecimento, Teorias de EF, Teorias de Lazer. Além delas, há as que pautam aspectos específicos da

licenciatura, como estágio supervisionado<sup>24</sup> e três que versam a respeito da relação da EF com os níveis de ensino infantil, fundamental e médio<sup>25</sup>, que pela própria nomenclatura expressa as forças que determinam a organização curricular. As mesmas apresentam ementas que direcionam o estudo da EF a serviço de uma realidade social específica, na qual o(a) professor(a) que será formado deverá atuar no sentido de transformar essa realidade, considerando principalmente que as camadas subjugadas da população deverão superar sua condição de dominação, acessando conhecimentos universais, específicos, que são reforçados no Projeto Pedagógico da faculdade sob a alcunha “conhecimentos clássicos da EF”<sup>26</sup>. O que corrobora com que Pérez Gómez (1998a) apresenta enquanto formação do(a) professor(a) para uma perspectiva de ensino de reflexão na prática para a reconstrução social.

O autor coloca que nessa perspectiva forma-se o professor

como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor(a) é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos(as) o interesse e compromisso crítico como os problemas coletivos, [...] (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 374).

No mesmo currículo estão presentes disciplinas com caráter técnico-instrumental, as quais visam o ensino de determinadas práticas corporais com maior ênfase em esportes hegemônicos como: basquetebol, handebol, voleibol, futsal, futebol de campo, natação, atletismo. Dentre o universo infinito das práticas corporais há disciplinas de lutas, nado, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, esportes coletivos que demonstram o caráter contestado do currículo, pois são disciplinas que versam sobre algumas modalidades dessas categorias.

Em geral, essas disciplinas apresentam metodologias que não correspondem à perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, mas, por meio da aprendizagem das regras e da própria lógica do jogo, objetivam desenvolver habilidades

---

<sup>24</sup> Há quatro disciplinas de supervisão de estágio sendo: duas ofertadas pela Faculdade de Educação e duas pela própria Faculdade de Educação Física. Nas primeiras, o estágio é conduzido por professores com formações diversas, nem sempre especialistas em práticas de ensino ou didática e propõem estágios também em áreas não escolares. Por sua vez, as da EF dividem-se em observação e participação.

<sup>25</sup> São elas: Educação Física na Educação Infantil; Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Física no Ensino Médio.

<sup>26</sup> Projeto Pedagógico da Faculdade em questão. Acessado em: 09/09/2020. Disponível em: <[https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/2018-02-16\\_projeto\\_pedagogico\\_fef-unicamp.pdf](https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/2018-02-16_projeto_pedagogico_fef-unicamp.pdf)>.

específicas requeridas pela modalidade estudada, o que também implica na confusão de fronteiras de suas funções, entre o ensinar e o aprender (NUNES, 2011a). É preciso destacar que em algumas delas há manifestações discursivas da preocupação com aspectos formativos globais, sem, no entanto, oferecer condições de aprendizagem para tal.

Pérez Gómez (1998a) compreende essa forma de ensino a partir da perspectiva técnica e aponta que “o docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar; por isso, sua formação não requer um currículo mais dilatado, nem um nível superior de preparação” (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 358). Para além da formação inicial, é possível localizar a presença dessa racionalidade ao notarmos o considerável número de cursos oferecidos por plataformas da Educação e dentro na própria universidade que tratam de temas específicos como: Lutas na EF escolar; Jogos e brincadeiras na EF escolar; Ginástica na EF escolar; Circo na EF escolar. Formações que abordam aspectos específicos do fazer de cada uma dessas modalidades, atribuindo a elas um trato pedagogizado, pensado dentro do debate acadêmico sobre a melhor forma de ensinar e aprender.

É curioso pensar que nesse mesmo espaço coexistem diferentes formas de olhar para a formação desse(a) professor(a), e que uma produz a crítica a outra. Por exemplo, autores que reivindicam a hegemonia das práticas reflexivas apontam críticas a essa racionalidade técnica pela redução da intervenção pedagógica a uma atividade instrumental e pela aceitação das situações como dadas, permitindo que metas/ objetivos de ensino sejam traçados por especialistas externos à escola.

Acrescido a isso, nesse mesmo currículo também estão presentes as disciplinas: Anatomia Humana I e II, Fisiologia I e II, Primeiros Socorros, Bioquímica, Crescimento e Desenvolvimento, Biomecânica, Estatística Aplicada à Educação Física, Adaptações dos Sistemas Orgânicos, Fundamentos Neurofuncionais do Movimento Humano, Psicologia da Educação Física, Treinamento e Preparação do Desempenho, Processo de Envelhecimento e Educação Física, Fundamentos de Nutrição e Gestão em Esporte. Disciplinas que abordam o conhecimento formulado a partir das ciências-mãe e transmitidos aos modos da racionalidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998a)

Pérez Gómez (1998a) menciona que nessa perspectiva de formação “confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas, não se distingue com clareza entre saber e saber ensinar, dando-se pouca importância tanto a formação

didática da própria disciplina, como à formação pedagógica do docente” (p.355). É a representação de um docente que se apresenta enquanto intelectual que pauta sua prática na aquisição do conhecimento científico, mas não se preocupa com as formas de transmissão do mesmo. Há de se destacar também um paradoxo: o modo como se apresentam no currículo as disciplinas do campo das Ciências Médicas e Biológicas reforçam a hierarquia de saberes entre disciplinas teóricas e práticas, entre corpo e mente, condição criticada pela própria área (BRACHT, 1999b; 2003).

Pérez Gómez (1998a) ainda ressalta que essa é uma característica bastante evidente dos professores das universidades e daqueles que lecionam no ensino médio. É fazendo a crítica a essa racionalidade e a racionalidade técnica, na qual o professor resolve seus problemas, aplicando rigorosamente as teorias científicas, que a racionalidade prática e prática reflexiva ganham força, reivindicando a escola enquanto um espaço de produção de conhecimento sobre o que ela é. Este tema será melhor elaborado no próximo subitem.

Com relação à formação inicial, ainda é importante pontuar sobre as disciplinas realizadas na faculdade de Educação da Unicamp sendo elas: Escola e Cultura, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação e dois estágios supervisionados obrigatórios. Disciplinas estas também ministradas no sentido da produção de uma docência sob enfoque da perspectiva da prática reflexiva para a reconstrução social, o que permite inferir uma hegemonia do pensamento crítico.

Na época em que cursei boa parte dessas disciplinas, participava na FEF de um grupo de estudos sobre Educação Física Escolar, que trata a área a partir da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani<sup>27</sup>. Lembro-me de que concomitante ao momento de escolha dos horários e dos docentes que ministrariam a disciplina que eu iria realizar, estava lendo em um período o livro *Escola e Democracia* e, em outro, *A Pedagogia Histórico Crítica*, ambas de Saviani, o que torna inegável a influência dessas na minha formação.

Durante a graduação, também participei de dois grupos de estudos que pensavam a pedagogia do esporte, no mesmo período em que fui técnica de basquetebol em equipes universitárias e ministrava aulas de basquetebol para adultos e iniciação

---

<sup>27</sup> Bracht (1999) pontua que Dermeval Saviani foi a ponte entre as teorias marxistas e a EF, pois ao adentrar o território universitário brasileiro, ela acaba por incorporar as discussões pedagógicas da época (1970-1980).

esportiva para crianças no projeto de extensão da Faculdade. O que também reforçou em minha formação aspectos da perspectiva técnica.

Em 2016, iniciei minha participação no grupo Transgressão, o qual frequento até os dias de hoje. Esse trata a EF a partir da vertente pós-crítica de currículo e busca formular/pesquisar uma proposta denominada Currículo Cultural. Tal vertente, ao distanciar-se das concepções centradas no conhecimento e no aluno, pauta-se na centralidade da cultura. Toma a educação escolar e a cultura corporal<sup>28</sup> como territórios contestados, nos quais se disputam forças que tanto problematizam a uniformização dos modos de ser a partir de uma cultura hegemônica, como também produzem a intensificação dos debates por uma sociedade menos desigual e a afirmação de outras formas de conduzir-se em sociedade (NEIRA; NUNES, 2006; 2009).

Essa perspectiva, apesar de construída e formulada a partir também do fazer pedagógico dos(as) professores(as), não corresponde às racionalidades pontuadas por Pérez Gómez (1998a). O currículo cultural se constrói a partir do que são as teorias pós-críticas de currículo, as quais ainda apontam os limites da racionalidade crítica para a reconstrução social, que constrói o currículo, a partir de ideários totalizantes de sociedade e de sujeitos, pautados nas metanarrativas da superação da relação opressora entre classes e da emancipação do sujeito por meio do despertar da consciência.

Tais discursos circulam em diferentes contextos e produzem o sujeito da docência nas diferentes ordens discursivas, que manifestam verdades sobre esses corpos. As instituições de formação em EF<sup>29</sup>, por exemplo, produzem os professores para atender demandas sociais de ordem mundial; demandas hoje referentes ao projeto de sociedade vigente, que corrobora com a organização social neoliberal, como é caso da produção de um sujeito que investe em si mesmo, sendo assim, autorregula seu comportamento para com as questões da produtividade e do consumo (NUNES; NEIRA, 2014; 2015, 2017, 2018a 2018b). As mesmas, associadas às formações que ocorrem no cotidiano da labuta docente nas escolas da educação básica reforçam esses discursos e também produzem professores a partir de demandas locais – estaduais, municipais, comunitárias, que

---

<sup>28</sup> Este conceito será melhor abordado no próximo subitem, mas adianto desde já que cultura corporal foi e é utilizado por diferentes autores na EF que trabalham a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Desse modo, apesar de localizarmos em diferentes concepções de EF esse mesmo objeto, a noção de cultura é trabalhada nessas concepções a partir de diferentes autores e por diferentes campos da Antropologia e da Sociologia.

<sup>29</sup> Nos referimos àquelas responsáveis pela formação inicial e continuada, que inclui cursos de capacitação, especialização e os próprios momentos formativos que correspondem a carga horária das professoras na escola, como HTPC e HTPI.

buscam inserir esses contextos na ordem global, a fim de atingir índices de desempenho também específicos. Demandas essas que são criadas por grupos de interesses diversos, tais como as agências do Estado, órgãos supranacionais, instituições financeiras, etc. (BALL, 2002; 2004; 2010), e que influem diretamente na construção de representações sobre a docência que, por sua vez, invadem as escolas e compõe enunciados recorrentes sobre a mesma por meio de documentos curriculares e cursos de formação continuada.

### **3.2 O cotidiano escolar**

Outras instituições como a família, os meios de comunicação, a Igreja, também se preocupam em produzir discursos sobre a docência no intuito de defender determinadas concepções de mundo, de sociedade, de educação, de escola e de sujeito. Discursos que por serem heterogêneos produzem também críticas à escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Para elucidar o exposto, trago alguns exemplos mediante à forma como filmes e desenhos retratam a docência e a instituição escola. “Escritores da Liberdade”, “O Sorriso de Mona Lisa”, “Sociedade dos Poetas Mortos”, “Ao Mestre com Carinho”, “Como Estrelas na Terra” entre tantos outros, representam uma docência capaz de extrair dos alunos suas maiores potencialidades ao ponto de salvar-lhes de uma vida medíocre, ou da violência, ou de uma família abusiva, mostrando aos alunos que eles podem ser para além do que é o círculo social no qual os personagens se encontram por meio da escola. O(A) professor(a) que atua na periferia urbana nesses filmes deve salvar os discentes do tráfico, da violência, mostrando que com o esforço, os mesmos podem chegar a lugares no qual eles nunca imaginaram, inclusive que eles nem conhecem. Já os que trabalham nas camadas mais favorecidas são representados como aqueles que devem indicar para os alunos que eles não precisam se cobrar tanto para que sejam aquilo que se espera deles. Esse professor(a) deve mostrar que a vida pode ser mais simples e ainda por cima convencer as famílias de que comportamentos abusivos devem ser evitados. É um(a) professor(a) que atua diretamente na vida em casa dos alunos, junto aos responsáveis e que, ao mesmo tempo, acolhe seus alunos em sua própria casa. Prevalece aqui a representação de um(a) professor(a) crítico às perspectivas técnicas de ensino e que estão sempre a buscar metodologias inovadoras; e que despertam o interesse do(as) aluno(as) pelo conhecimento a ser adquirido.

Por outro lado, ao tomarmos para exemplo filmes como “Matilda” e desenhos como “Irmão do Jorel” – produções direcionadas ao público infantil, a professora tem um papel um tanto secundário, até mesmo deslocado da escola. Nesse filme e nessa série animada, o foco é a instituição escola, que é representada como lugar da disciplina, responsável principalmente pela docilização dos corpos. Nessas produções para a TV, mesmo à docência não executando o papel daquele que exerce o poder disciplinar<sup>30</sup>, o(a) agente pedagógico em destaque é a diretora, que faz valer a representação de um(a) professor(a) ora equivalente à instituição, ora coadjuvante no processo de escolarização, que precisa sempre desse outro poderoso para convalidar seu trabalho.

Como último exemplo, mesmo compreendendo a extensão da lista, trago: “Um tira no jardim de infância” e o desenho “Mini Beat Power Rockers” – bastante conhecido entre as crianças pequenas nos dias atuais. Essas produções fílmicas apresentam dois sujeitos – um policial e uma babá – atuando como agentes pedagógicos em instituições de Educação Infantil. Nos dois exemplos, os personagens passam por situações bastante constrangedoras por não conseguirem executar a função de cuidadores, ao mesmo tempo em que tratam com desleixo o trabalho docente. Fatos esses que não os impedem de, no final das contas, terem o carinho das crianças e se demonstrarem aptos e capazes da função. Por efeito, geram uma noção de que é um trabalho facilmente desenvolvido e passível de ser aprendido no próprio ambiente escolar, o que de certa forma reforça a racionalidade prática da formação docente a partir de um enfoque tradicional, o qual sofre muitas críticas de teóricos críticos na área de formação de professores por conceber uma prática que não necessita de um suporte teórico para ação educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

Esses discursos, que constroem as práticas docentes, se dão em diversos aspectos, sendo um deles o aspecto moral, o qual atravessa tempo e espaço na tentativa de manter tradições sociais na maior parte das vezes conservadoras. Tem-se como exemplo falas que ao longo do tempo incorporaram-se ao senso comum e se apresentam como enunciados recorrentes nas escolas onde atuou:

“O professor deve impor respeito”; “Deve ser exemplo”; “Deve apresentar-se adequadamente no trabalho” (roupas, acessórios, gestos,

---

<sup>30</sup>Foucault (2008a) elabora que quando o governo dos corpos se torna de responsabilidade do Estado, após os períodos de monarquia, a partir de suas instituições (escola, hospitais, manicômios, igrejas, prisões, meios de comunicação) o mesmo cria técnicas de disciplinamento que vão garantir a produção de corpos que atendam às demandas sociais vigentes de trabalho e de comportamento em sociedade.

falas); “Tem que ser a autoridade”; “Nos anos iniciais a professora deve ser afetuosa, deve cuidar das crianças”; etc. (fonte: diário).

Tais falas instauram determinadas formas de comportamento no ambiente escolar que se misturam aos aspectos instrucionais dos discursos referentes à prática pedagógica do(a) professor(a). O que mais uma vez reivindica uma norma para a atuação docente a partir do estabelecimento de “códigos morais”, entendidos por Foucault (2017b) como um conjunto de regras e valores de caráter prescritivo aos quais os sujeitos “se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição” (FOUCAULT, 2017b, p. 32). Essa explicação colabora para que se entenda os discursos pedagógicos como um conjunto de regras que:

(...) engloba e combina dois discursos: o *discurso instrucional* (DI), que é técnico e serve para veicular competências especializadas, conceitos e suas relações, e o *discurso regulativo* (DR), que é moral e serve para criar ordem, relações e identidade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 102, grifo das autoras).

Lopes e Macedo (2011) ainda advertem para o exercício de dominação do discurso regulativo, impossibilitando a separação de ambos, o que produz a existência de apenas um discurso, o pedagógico. Por mais que muitas vezes as narrativas nos levem a pensar que o discurso instrucional predomine, quando tratamos aqui de como os discursos pedagógicos da Educação e EF impactam a constituição da docência, localizamos a regulação de um comportamento docente predeterminado pela lógica da própria pedagogia que se propõe. Como exemplo disso, trago escritos do diário que demarcam essa construção moral do discurso vestida de caráter instrucional.

Hoje fui chamada para uma conversa, os trânsitos da aula estão incomodando, me parece que meus alunos estão fazendo muito barulho para beber água e descer para a quadra. A escola é toda aberta, são alambrados que separam o pátio e a quadra da rua, me pediram para ficar atenta pois os vizinhos da escola observam toda a bagunça da minha aula (fonte: diário).

Hoje na aula passaria um trecho de um filme para conversarmos, não consegui, os alunos fizeram uma algazarra, e deixei para continuar essa atividade na aula seguinte. Fui chamada pela direção que me disse que eu não poderia punir os alunos com ausência da aula de EF. Como se não dar aulas na quadra fosse uma forma de punição e eu não pudesse usar outros espaços (fonte: diário).

Nos casos exemplificados, nota-se a presença de uma força de manutenção dos dispositivos<sup>31</sup> que garantirão a ordem e a normalização de padrões de comportamento docente para que os mesmos sejam sujeitos de manutenção da ordem social, independente das transformações sofridas pelas teorias da Educação (Física). Teorias estas que também produzem discursos pedagógicos sobre a docência, como já apresentados. Sobre a EF que ocorre nas instituições escolares de ciclo I do ensino fundamental, localizo no diário exemplos para pensar sobre a presença da professora especialista na escola.

Semana passada teve acidente na aula, um aluno do primeiro ano caiu. Estava sentado na fita de *slackline* e caiu de costas, cortou a região occipital da cabeça. Fiquei muito angustiada, mas conseguimos resolver tudo rapidamente. Sou responsável pelas crianças e o acidente de fato é de minha responsabilidade, mas naquele momento também precisei lidar com dura repressão pelo meu aparente comportamento negligente. Hoje fui chamada para conversar sobre o ocorrido, apresentar meu planejamento e organização das aulas, justificar a queda do aluno. E por fim ouvi que apesar de saber muito de Educação Física, eu não entendia de crianças e de prática de ensino, que eu deveria estudar mais sobre (fonte: diário).

Esse é o único exemplo do diário que demonstra a percepção sobre o professor de EF como aquele que domina o saber específico sobre aquilo que deve ensinar, mas não necessariamente sabe como fazer. Discurso que reforça a crítica a racionalidade técnica e o tensionamento gerado pelo caráter prático, pois, neste caso, o saber docente aparenta ser mais importante no cotidiano da escola.

A perspectiva prática entende que o ensino é uma ação que se desenvolve de forma única em cada contexto, e, por isso, este(a) professor(a) deve considerar a produção também de conflitos e resultados imprevisíveis (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). É desta visão que é produzida a propalada expressão: “a teoria não funciona na prática”. Pérez Gómez (1998a) aborda a perspectiva prática sob dois enfoques: tradicional e reflexivo sobre a prática. No primeiro, “concebe-se o ensino como uma atividade artesanal. [...], originando

---

<sup>31</sup> Como outras noções, a de dispositivo se modifica/amplia/retrai/avança ao longo dos escritos de Foucault, que se expressam em várias modalidades (disciplinares, carcerário, de sexualidade, de aliança, de poder; de saber; de subjetividade, de verdade). Castro (2009) nos mostra que essa noção pode ser delimitada em 5 definições. A mais corrente na literatura é a que Foucault (2008b) conceitua o dispositivo como o conhecimento que produz o discurso e visa a responder a determinada urgência social, uma função estratégica dominante. O dispositivo compreende toda a complexa organização que fundamenta a verdade sobre algo. Segundo Foucault, a noção de dispositivo amplia a noção de episteme. “[...] o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc...” (FOUCAULT, 1986, p. 139).

uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor(a) experiente” (p. 363). Esse enfoque recebe algumas críticas, considerando que sem o suporte teórico e conceitual dessa ação pedagógica, são reproduzidos facilmente os preconceitos, vícios e dificuldades de construção de pontes entre a prática e outros saberes. Sobre o isso o autor ressalta:

É curioso comprovar como vai se modificado de forma acelerada o pensamento pedagógico dos professores(as) novatos no sentido que determina a influência dos colegas, a rotina da escola ou as exigências da ideologia dominante sobre o ensino e a educação. [...]. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 364).

Nesse enfoque, o que se tem é a reprodução de uma cultura pedagógica dominante pautada em determinada forma de pensar a educação, que representa um comportamento automático/mecânico por parte da docência que não problematiza a produção de efeitos dessa pedagogia.

No enfoque reflexivo, Pérez Gómez (1998a) deixa claro que na literatura acadêmica o conceito de reflexão recebe diferentes significados e para pensar a perspectiva prática o autor traz três deles, pensados por Grimmett (1989): “a reflexão como ação mediatizada instrumentalmente; a reflexão como processo de deliberação entre diversas, e com frequência, confrontadas orientações de ensino; e a reflexão como reconstrução da experiência” (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p.372).

Vou me ater agora na primeira, considerando que a mesma caracteriza as experiências em reuniões pedagógicas coletivas vividas por mim na escola e narradas no diário.

Agora no HTPC só se fala da base. Devemos atender as competências específicas de cada disciplina, desenvolver as habilidades socioemocionais, e conduzir os alunos para a aquisição das habilidades essenciais. É comum a fala da coordenadora de que são coisas que já estávamos fazendo, só precisaremos fazer uns ajustes nas nossas estratégias de aula. Mas não são as mesmas coisas, na Educação Física pelo menos não é (fonte: diário).

Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente indica que essa reflexão irá direcionar os agentes da educação para uma prática considerada eficaz por meio de

investigações científicas, ou seja, a preocupação maior está na elaboração e consolidação de métodos específicos que garantam o aprendizado dos alunos. É nessa perspectiva que aos discursos pedagógicos são incorporados os discursos produzidos por práticas de ensino como: pedagogias ativa, pedagogia de projetos de trabalho na escola, os quais trazem elementos da Escola Nova<sup>32</sup> e reforçam o discurso da abertura da mesma para os conhecimentos da cultura dos alunos, além de promover o professor como facilitador da aprendizagem e a individualização do plano de trabalho dos alunos como um instrumento para sua autodireção. O que todos esses discursos pedagógicos têm em comum é que eles se justificam na escolarização por produzir o aspecto político da ação docente. Políticos desde que todos eles intentem conduzir determinadas formas de comporta-se no ambiente escolar, e contribuam para a produção de determinada representação e são manifestados por meio dos currículos.

Silva (1995), ao tratar do currículo como um documento que se articula a partir da intencionalidade de produzir sujeitos/ discentes particulares e interessantes à ordem social, pontua que:

E não são apenas os corpos discentes que são objeto detalhado e cuidadoso de governo no currículo. Tende-se a esquecer o quanto os corpos docentes estão submetidos a um processo similar de disciplinamento, domesticação e sujeição. A separação entre mente e corpo – central ao processo educacional e ao currículo – implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e desencarnamento (SILVA, 1995, p. 175).

Ao longo da formação dos professores e professoras, os mesmos acessam esses discursos e assumem a posição de sujeito da docência, identificando-se com a dada ordem discursiva, o que constrói e transforma a forma como se conduzem, as verdades que eles tomam para si sobre a docência e especificamente sobre o si professor. No caso da construção do si docente desta pesquisa, notamos a presença de alguns desses discursos no processo de subjetivação, unidos a discursos que compõe outra ordem e produzem também a docente jovem, inexperiente, imatura. Como indicado no trecho abaixo:

---

<sup>32</sup> Escola Nova é o nome dado a um movimento da Educação, propagado no início do século XX, o qual tem como ideário de contribuição a noção de uma Educação como forma de “democratização da sociedade” (ARANHA, 1989, p. 203). Aranha (1989) ainda pontua que o objetivo do movimento seria insistir na superação das escolas tradicionais. “[...] a partir da Revolução Industrial, a burguesia precisava de um tipo de escola mais realista, que melhor se adequasse ao mundo em constante transformação. Isso exigia métodos ativos que dessem maior ênfase aos *processos* do conhecimento do que propriamente ao *produto*. Por isso as atividades são centradas nos alunos, com a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida” (ARANHA, 1989, p. 204).

Hoje escutei uma coisa muito engraçada. Estou estudando o pipa com os alunos do segundo ano, e toda aula pra descer com os pipas e subir com os pipas é uma doidera, cai pipa, e pisa na rabiola e xinga porque um arreventou a rabiola do outro e porque não quer dividir o carretel de linha e já vem o que ficou pra trás correndo e gritando: “PROF, ARRUMA MEU PIPA”. E eu andei percebendo uns olhares negativos nesses momentos de deslocamento, não é de hoje que isso é um problema. Mas no HTPC da manhã surgiu a oportunidade do comentário, pois estava conversado com as professoras do segundo para que pensássemos algo em conjunto e uma colega que estava do lado apenas ouvindo me disse que eu seria muito boa um dia mas que tinha que crescer um pouco. Minha bagunça não deve ser coisa de professora adulta (fonte: diário).

Espaços e tempos específicos constituem o ser docente e suas formas de atuação. Essa questão produz discursos sobre a docência, sendo os mesmos condições de existência do sujeito professor, o que permite que ele fale de um lugar, o lugar da docência. Ao me tornar professora, assumi outra forma de me relacionar com o mundo, outra forma de me compreender no mundo, compreender a prática pedagógica. É nesse processo que se escancara o jogo que constitui à docência, em termos foucaultianos, entre práticas de assujeitamento à determinados saberes, às formas de normatividade e formas de subjetividade e é o corpo que está em negociação. Se por um lado preciso estar assujeitada à determinadas condições de existência da identidade professora, para que haja um processo de identificação com o discurso, de outro, outras forças tencionam a constituição do meu corpo docente, a resistência e a produção de outros modos de ser.

Certa vez, ouvi a pergunta: então é preciso ser aquilo que não concorda? No meu ponto de vista, a pergunta é outra: como lidar com esse espaço da negociação, considerando que essa outra/nova produção pode não se legitimar por outros corpos que partilham dessa identidade, fazendo com que o mesmo te tire do lugar da docência? Como lidar com esse cenário incerto produzido por esse esfacelamento da identidade, pela insegurança? Hall (2003) adverte que o pensamento crítico só pode vislumbrar o futuro tornando-se nômade, aceitando o caminho da diáspora. Ou seja, assumir a incerteza enquanto condição da vida, por mais sofrido que isso pareça. E, ao mesmo tempo, tirar proveito dessa impossibilidade de fixação.

Ao reler o diário, nota-se a presença de fortes angústias e frustrações produzidas por situações nas quais a representação de docente reproduzida pela escola contraria a representação a qual buscava assumir. Depois de alguns meses dessa narrativa

repetitiva, parei de escrever, interrompi a cartografia que desenvolvia. Não abri meu diário por três meses. Era dolorido viver todos os momentos da escola no momento da escrita, mesmo que alguns, mais constrangedores fossem apagados pela memória (intencionalmente). Nos primeiros dias, sentava à frente do computador e desistia da tarefa, até que o ato da escrita do diário parou de fazer parte da rotina.

Retomei a escrita por necessidade, ao mesmo tempo em que me sentia mais à vontade com os embates oriundo dos choques entre as representações. Início essa nova escrita da seguinte forma:

Esse último HTPC foi bem legal, são bons os momentos os quais a escola deixa que cheguemos perto umas das outras (professoras), pena que eles são raros. Também pude conhecer um pouco nesse dia a história das mulheres que trabalham comigo, a gente não costuma muito falar de coisas pessoais, como houve nesse dia. Percebi que compartilhamos de algumas mesmas fragilidades. Todas nós ficamos presas na maquinaria da escola[...]. Precisamos lembrar que não somos só professoras. Queria ajudar minhas colegas, mas não sei como, acho que começo a conseguir me ajudar (fonte: diário).

Ao dizer que estava começando a conseguir me ajudar, penso que me referia à aceitação a um processo de assujeitamento, assumindo algumas das representações impostas pela escola, o que de fato torna a vida docente mais simples em alguns momentos. O que não significa que eu estava me ajudando. Ocorre que os dias na escola começaram a ficar menos conturbados, e as experiências de tensão haviam diminuído consideravelmente. Até que não demorou muito para que eu identificasse que adentrar a lógica não garantiria a paz, pois alguns dos comportamentos os quais assumi me distanciavam da docência militante, da transformação, construída por meio da minha formação inicial. Chego a expor no diário um entrave dirigido às formas como me conduzia na escola:

Meu problema, no fim, não se refere às crianças. Meu problema tem sido eu mesma. Preciso pensar antes no meu existir docente, mas não sei como fazer isso (fonte: diário).

A escola soava para mim como tirania (FOUCAULT, 2017c): um espaço onde o exercício da dominação me impedia de produzir condutas sobre meu existir professora. Mas a pergunta que me fazia o tempo todo era:

se as crianças conseguem tensionar a lógica que escola impõe a elas, pelo menos por um período, com ou sem minha ajuda, porque eu não consigo atuar sobre a produção da docência? (fonte: diário).

Na época, iniciava minhas leituras mais aprofundadas de Foucault e cheguei a formular que talvez estar assujeitada pela lógica que determina a escola fosse um primeiro passo para que eu conseguisse também exercer poder sobre a ordem discursiva da docência no meu contexto. Pensava também que talvez assumir e reconhecer meu assujeitamento fosse outro passo. Cheguei a pensar que a prática de liberdade pudesse ser um movimento interno ao passo que eu produzo para mim mesma um discurso sobre minha docência. Essa última não se sustentou por muito tempo. Sempre vinha em minhas leituras que praticar a liberdade em Foucault (2017c) é um ato político, também em defesa do outro, refletido de uma ética, ou seja, não basta inventar a minha docência e rejeitar outras.

Até aqui, este capítulo contribui para traçar algumas das linhas que constituem o sujeito professora, demonstrando o caráter heterogêneo na forma de pensar à docência. Caráter esse que também impede o movimento de rejeição desse outro do discurso o qual problematizo enquanto verdade. Os próximos subitens estarão organizados também de modo a traçar outras linhas que versam sobre a constituição docente, especificamente no campo da EF.

### **3.3 Os discursos pedagógicos a partir dos objetos de conhecimento da Educação Física**

A EF no campo acadêmico se constrói a partir dos pressupostos modernos, o que significa que ela surge em um contexto no qual a racionalidade científica afirma-se enquanto verdade sobre as formas de ver o mundo e as sociedades. Especialmente nos anos 1980, dentro do campo acadêmico também houve uma pressão para uma cientifização da EF dirigida pelo que se conhece como Ciências do Esporte. Essa tensão, gerada dentro da área, permitiu com que a EF deixasse de ser reconhecida meramente como prática em que se aplica o conhecimento científico na forma das atividades físicas, como fora em seus primórdios, pautada pelos denominados métodos ginásticos, e após o segundo pós-guerra, pelo Esporte. Esse debate, possibilitou uma abertura da área para a análise a partir de outras ciências mãe, momento em que passa a receber influências das ciências humanas e sociais. Ainda assim, mesmo que os profissionais que passaram a

atuar nos diferentes campos que compõe a EF fossem de fato formados na área<sup>33</sup> a mesma “não é capaz de oferecer/ fornecer uma identidade epistemológica própria para suas pesquisas” (BRACHT, 2003, p. 32). Por outro lado, grupos de intelectuais, ao compreenderem que a EF não poderia ser considerada uma ciência, atribuíram a ela o caráter de prática de intervenção (CRISÓRIO, 2003).

Enquanto prática de intervenção, precisou-se formular um objeto, o que movimentou outras disputas e gerou a chamada crise de identidade da EF. A mesma, entendida durante muito tempo, como falta de definição de um objeto e falta de definição de uma especificidade. Crise que atuou e atua consideravelmente na formação dos(as) professores(as) de EF, considerando que a mesma permite olhar para esse corpo a partir de diferentes perspectivas

A EF possui, em suas diferentes perspectivas, objetos de estudos diferentes, tais como: a aptidão física ou físico-esportiva, a promoção da saúde, o movimento (em duas diferentes vertentes), a cultura corporal (também em diferentes vertentes) e a cultura corporal de movimento (BRACHT, 2003). Cada um desses produz diferentes formas de intervenção no tocante às práticas pedagógicas, logo, formas de organização no percurso escolar, isto é seu currículo. Diante disso, pressupõe-se diferentes formas de ser docente tanto dado pela forma que ela é tratada na formação inicial como pelo que se acessa dela no cotidiano escolar nos enunciados recorrentes.

A partir de cada um desses objetos e currículos, faço o exercício de localizar como eles me afetam, me atravessam e constituem a docente que me torno, e/ou que esperam que eu me torne. Com isso, trato essas formas de representar à docência não como pontos de estabilidade, mas como forças/ linhas que atuam na constituição de corpos atravessados pelas mesmas e que se chocam, se anulam, se sobrepõem e produzem outras linhas/ escapes.

Se o objeto de estudos é a aptidão físico-esportiva e o objetivo é melhorar a capacidade física dos alunos, que incide em formar corpos dóceis e disciplinados (SOARES, 1996; BRACHT, 1999), pressupõe-se a intervenção de um ser docente que tenha conhecimentos ancorados na Biologia, Fisiologia e Biomecânica. Esse(a) professor(a) deve também apresentar uma postura muitas vezes autoritária e hierárquica no que tange à relação com o conhecimento, considerando que aqui o docente o detém e

---

<sup>33</sup> Antes desse período eram apenas biólogos, médicos, fisiologistas, sociólogos, psicólogos que assumiam os debates que traziam o Esporte como tema central (BRACHT, 2003).

o aplica a partir do que é pré-estabelecido nas comunidades epistêmicas<sup>34</sup>. É importante ressaltar que no momento da "crise" esses eram o objeto e o objetivo hegemônicos na área, para não dizer únicos. À época, a formação em EF (licenciatura plena) estava voltada apenas para a escola e quem atuava em outros campos das práticas corporais (academias, clubes etc..) não possuíam a formação específica em EF, assim como parte dos docentes que formavam professores, como já mencionado nos primeiros parágrafos deste subitem.

A partir de 1980, os chamados movimentos renovadores da Educação Física<sup>35</sup>, composto por pesquisadores comprometidos com mudanças para a área e com interesse em formular propostas para a EF na escola, ancorados nas concepções de Educação, apresentam outros objetos de estudo para a área e contribuem para a elaboração de outros currículos sendo eles: o desenvolvimentista, o psicomotor, o crítico superador, o crítico-emancipatório. Na esteira desse movimento, nos anos 1990 emergiu o currículo da saúde renovada e, nos anos 2000, o currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006).

A perspectiva desenvolvimentista de EF, a qual Neira e Nunes (2006) compreendem enquanto um currículo<sup>36</sup>, possui como objeto o movimento humano, tomando-o como resultado de conexões neurais, e com o objetivo desenvolver habilidades motoras fundamentais<sup>37</sup> nos alunos, nas séries iniciais, combiná-las, de forma gradual e em complexidade, a partir do ensino fundamental, a fim de utilizá-las para uso pessoal em atividades motoras específicas na vida adulta. Trata-se de um currículo formulado em um contexto de sociedade que valoriza a formação para o trabalho, a produção. Este currículo pressupõe um docente com conhecimentos na biologia, na fisiologia, na psicologia e na biomecânica. O mesmo também se apresenta como figura principal no processo de ensino-aprendizagem sendo aquele que detém o conhecimento e o transmite

---

<sup>34</sup> As comunidades epistêmicas constituem uma rede de especialistas com legitimidade para tratar de determinados assuntos, legitimidade essa que pode se dar devido ao conhecimento científico adquirido e/ou advindo de influências políticas (BALL, 1998).

<sup>35</sup> Os movimentos renovadores da Educação Física surgem das décadas de 1970 e 1980 contrapondo a concepção dualista de homem (corpo e mente), sendo os que se destacam: Psicomotricidade, orientada pela Psicocinética de Le Boulch (1977) e outra que diz fazer parte do "movimento humanista" da pedagogia, o qual incorpora as ciências humanas e filosofia ao debate da Educação Física (SOARES, et. al., 1992).

<sup>36</sup> Ao dialogar com Silva (1999) compreende-se currículo como algo que busca modificar os sujeitos os quais optam por "segui-lo". Para o autor, o currículo atua sobre a subjetividade dos sujeitos a fim de tensionar a construção de identidades desejáveis. Dessa forma, Neira e Nunes (2006) consideram todas essas perspectivas de EF que possuem objetos de estudo específicos e atuam a partir de uma representação de sujeito específica, como proposições curriculares.

<sup>37</sup> Habilidades de locomoção (correr, saltar, saltitar, deslizar, etc.), manipulação (chutar, arremessar, agarrar, voar, etc.) e estabilização (ficar em pé, sentar, levantar, agachar, girar, etc.)

para os alunos. Ou seja, o que interessa é um docente que domine e controle o método, o ambiente da sala de aula, as condições para a aprendizagem.

No currículo psicomotor, o professor deve ser aquele que possui conhecimento sobre as teorias biopsicossociais e tem por objetivo desenvolver as funções proprioceptivas dos educandos, a saber: a estrutura corporal, a orientação espacial e a orientação temporal<sup>38</sup>. O objeto de estudo da psicomotricidade é o movimento humano, na perspectiva de educar o corpo por meio dele em seus domínios motores, cognitivos e afetivos. Esse currículo é criticado principalmente por não ter uma especificidade da EF, pois suas metas também são alvos de outros campos e podem ser trabalhadas por outras disciplinas escolares. Na EF, esse currículo tornou-se dominante na educação infantil e séries iniciais por apresentar os jogos com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, concentração, melhorar o processo de alfabetização, e favorecer a reeducação motora decorrentes de problemas como a disortografia, a dislexia e a discalculia. Assim como na proposta anterior, nessa, o centro da prática é o movimento. Para tanto, o professor deve garantir que as experiências anteriores dos alunos com o mundo sejam organizadas de modo a facilitar o alcance dos estágios mais elevados do desenvolvimento, o que possibilita a construção do conhecimento científico.

Nessas duas perspectivas citadas acima, fala-se das diversas combinações motoras básicas e complexas para o desenvolvimento das habilidades motoras “com repercussão sobre os domínios cognitivo e afetivo-social. Ambas as propostas não superam a perspectiva da psicologia, o que para a questão pedagógica é problemático (BRACHT, 2003, p. 44). Bracht (2003) defende que a psicologização da educação caracteriza uma despolitização da mesma. Ao pensar nesses pontos, volto para a construção do discurso sobre a docência. Pode-se dizer que os objetos de estudos nessas perspectivas não são entendidos enquanto constructo social. São tidos como elementos naturais e universais, o que intensifica a formulação de uma prática docente que traça como meta algo já dado que não é passível de modificação. Isso me permite considerar, novamente, o que Pérez Gómez (1998a) chama de perspectiva técnica de atuação docente.

Cheguei na escola dia 4 de abril de 2018, 20 dias depois já tenho que dar notas, não sei nem o nome dos alunos. Me foi sugerido por uma colega sentar com eles na quadra e chamar um por vez solicitando que

---

<sup>38</sup> Respectivamente: o domínio do corpo no geral e segmentado, o domínio do corpo no espaço e o domínio do corpo em relação aos objetos em movimento no espaço.

o mesmo realizasse um chute, e caso o chute fosse o bom a nota seria boa, caso não eu poderia dar uma nota ruim (fonte: diário).

Penso que provavelmente minha colega não acessou as teorias desenvolvimentistas ou psicomotoras de forma sistematizada e aprofundada, muito menos seus protocolos de avaliação. No entanto, está evidente que acessou seus discursos, que, por serem hegemônicos na área, em determinado momento habitou seu contexto quando aluna, ou na universidade em uma disciplina ou outra, quiçá, em algum documento curricular de acessou quando a mesma iniciou sua carreira. Enfim, não se trata nesse trabalho de fazer alguma genealogia da vida docente, apenas demarco que esses discursos se tornam presentes, evidenciando mais uma representação sobre a docência.

Como menciono anteriormente, durante boa parte da minha formação tomei contato com conhecimentos que orientassem para o desenvolvimento de uma intervenção pautada na racionalidade técnica, conforme a definida por Pérez Gómez, (1998a), tanto por meio de grupos de estudos que debatiam a pedagogia do esporte como por meio da minha intervenção nos projetos de extensão. O que consolidou a representação de que, o trabalho com objetos específicos, que não se modificam por obedecerem a uma lei natural de desenvolvimento do sujeito, teriam mais chances de “sucesso”. Noção que me permitiu em momentos de desespero cogitar elaborar as aulas nessa perspectiva, esquecendo que caminho com a representação de que o sujeito se constitui socialmente, e que a depender dos sujeitos que compusessem a minha aula, eu estaria produzindo outro tipo de fracasso.

Não vou mentir, tenho vontade de dar aulas de estafeta: não é tão ruim para as crianças, elas até se divertem; as professoras acham bacana. É balela isso de achar que eles brigam na fila porque têm que esperar, é só fazer várias filas e deixar com que eles repitam os movimentos várias vezes. E a aula dificilmente foge do controle. Só quando um se machuca ou quando quem não consegue fica chateado, ou quando as diferenças são escancaradas, não são problematizadas e, conseqüentemente, marginalizadas pelos considerados não diferentes. Mesmo assim eu não teria tantos problemas, é horrível pensar nisso, mas as crianças acostumadas a estar à margem, dificilmente reivindicam o centro (fonte: diário).

Ancorado no movimento internacional pela saúde, decorrente da Carta de Otawa<sup>39</sup>, a educação para saúde ou o currículo saudável ou da saúde renovada tem por

---

<sup>39</sup> Carta elaborada em 1986 na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Foi pensada principalmente a partir das discussões centradas nos países industrializados em resposta a uma expectativa

objetivo principal, informar e promover a prática sistemática de exercícios com a finalidade de promover a saúde (GUEDES; GUEDES, 1998; MATTOS; NEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2004). Nesse currículo, o professor deve possuir conhecimento na biologia, fisiologia, anatomia, biomecânica, medidas de avaliação, crescimento e desenvolvimento, comportamento motor, treinamento esportivo e nutrição, organizados segundo sua complexidade para a realização de atividades físicas não-excludentes (NEIRA; NUNES, 2006). Nessa proposta, a EF não visa à garantir em suas aulas que os alunos se exercitem e sejam saudáveis (como em tempos anteriores a década de 1980), mas deve, para além disso, criar nos mesmos a consciência da importância da atividade física para a promoção de um estilo de vida ativo e assim garantir com que os mesmos se autorregulem para a prática no que tange à vida diária, reproduzindo uma representação de corpo que atenda às demandas da vida cotidiana, que se quer neoliberal. Corpos que produzem e que consomem práticas corporais, como o *crossfit*, que engloba não apenas ir a um *box* para treinar, mas todo um estilo de vida consumista, como uma alimentação específica, vestimentas específicas, competições. Representação esta que se articula ao que é a presença da racionalidade neoliberal na escola e nas aulas de EF (NUNES, 2011).

Apesar da preocupação da escola com a saúde aparecer no diário, ela não está dada nesses moldes – exceto uma vez por ano no dia do desafio<sup>40</sup>, no qual me é solicitado fazer uma atividade no pátio com todo os alunos, visando o incentivo à atividade física. O que se tem são falas que atribuem ao momento da aula a função essencial de expor os alunos e alunas à prática de atividades físicas consideradas importantes para lógica da própria instituição, e ao mesmo tempo, por considerar que fora da mesma não se sabe de fato se as crianças têm condições para sua execução. Faz-se aqui com que a escola adquira um caráter compensatório. Pérez Gómez (1998b) nos atentam para a inviabilidade dessas políticas de compensação: “[...] não se pode compensar as diferenças que uma sociedade de livre mercado provoca, dividida em classes ou grupos com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais, bem desiguais na prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b).

---

de elaboração de uma nova saúde pública, que atendesse às demandas desses países que estava reconfigurando suas formas de trabalho e governo pautados na racionalidade neoliberal.

Para saber mais: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/carta\\_ottawa.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/carta_ottawa.pdf)

<sup>40</sup> O dia do desafio é uma campanha mundial de incentivo a prática de atividades físicas para todos os públicos. A ideia dessa campanha se originou no Canadá em 1983 e em 1995 o SESC (Serviço Social do Comércio) São Paulo trouxe-a para o Brasil pela primeira vez, o que se tornou uma iniciativa nacional de incentivo, capturando também as escolas que organizam uma vez por ano no mês de maio meia hora de atividade física que envolva toda a escola. Disponível em: <<https://www.diadodesafio.org.br/>>. Acessado em: 09/09/2020.

Dentre as perspectivas críticas da EF encontram-se a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. A primeira tem como objeto de estudo a cultura corporal, entendendo a mesma como práticas corporais historicamente sistematizadas. O objetivo aqui é garantir o desenvolvimento nos alunos da consciência de classes e das condições de dominação às quais as classes trabalhadoras e pobres são submetidas. O professor que assume esse currículo é aquele que promove em suas aulas situações de diálogo para que ocorra a tomada de consciência da condição social em que os alunos vivem, ao mesmo tempo em que apresenta aos alunos práticas corporais consideradas de conhecimento universal, dando a eles ferramentas para a superação da condição de subordinação. Nessa, os professores devem possuir conhecimentos específicos da EF relativos ao universo simbólico das: lutas, dança, ginástica, esporte e jogos, além dos conhecimentos produzidos nas ciências humanas e na filosofia.

Essa perspectiva em específico se tornou muito presente na minha formação inicial, considerando que dois dos seis autores que desenvolveram essa proposta lecionaram e lecionam na FEF há muito tempo. Sem contar que o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES, et al, 1992)<sup>41</sup> se tornou um marco na área por ser a primeira proposta sistematizada de intervenção ancorada nas ciências humanas, tendo como base epistemológica a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (BRACHT, 1999). Não tenho elementos para dizer se minha organização de aulas de EF é atravessada de forma tão direta por essa proposta, mas não são raros os momentos em que transformo as “broncas” em falas panfletárias, considerando que a escola onde dou aulas está na periferia da cidade e que meus alunos fazem parte das estatísticas que dizem sobre as taxas de pobreza e violência, o que os tornam um risco permanente para a sociedade.

Está muito difícil dar aulas, tem uma sala de quinto ano que não pode me ver eles sobem na mesa começam a batucar um funk e xingar uns aos outros bem alto. Não consigo ganhar, sou uma em uma sala de 33 alunos, são 55 minutos esperando brechas do silêncio para falar. Hoje, assim que meu tempo acabou pedi licença para a professora e chamei um por um para conversar, tentei ressaltar a escola como um direito o qual eles e os familiares pagam, via impostos, para usufruir e que eles tem que aproveitar aqueles conhecimentos, porque o conhecimento muda a vida das pessoas (fonte: diário).

Quando no excerto do diário me refiro à aquisição de conhecimento como algo que muda a vida me refiro ao conhecimento escolar, considerado universal e

---

<sup>41</sup> Livro que divulga a proposta.

verdadeiro. Importante pontuar aqui que os discursos de caráter crítico, apesar de considerarem a historicidade dos acontecimentos para sua formulação, reivindicam também o lugar de verdadeiro, do universal e totalizante pautados na construção dos ideais iluministas (RIBEIRO, 2019). Foucault (2015a), ao tratar da *Aufklärung* de Kant, referindo-se ao movimento iluminista, descreve-a como uma proposta de momento no qual a humanidade agirá a partir da própria razão, como uma libertação do pensamento das formas autoritárias por meio do uso da crítica. Segundo o autor, “A Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica” (FOUCAULT, 2015a, p. 357).

Esse processo de atravessamento pela luz, cujo destino culminaria na celebração do conhecimento ou do encontro com a verdade, exige instaurar um território ao mesmo tempo diverso e comum, no qual o Mesmo e o Outro possam partilhar suas condições como sujeitos. Por essa razão as abordagens educacionais críticas conferem importância central ao professor, esse sujeito que estrategicamente promove a mediação entre as trevas e a luz, entre o falso e o verdadeiro, historicamente produzidos. Também por essa razão a educação é tomada como um dos lugares estratégicos de mudança histórica, *lócus* de resistência diante das forças de conservação (RIBEIRO, 2019, p. 25).

Essas perspectivas pedagógicas tanto na área da Educação como da Educação Física, apresentadas anteriormente, constroem-se a partir do tripé da modernidade (NIETZSCHE, 2006)<sup>42</sup>: a dúvida (por que), a explicação (racional às dúvidas) e a totalidade (as concepções pedagógicas modernas partem do indivisível). Em específico, na teoria da Educação Física crítico-superadora assumem-se três dimensões do ensino, a diagnóstica – identificação daquilo que constrói a realidade –, a judicativa – explicação daquilo que foi diagnosticado e o julgamento das estratégias de ação – e a teleológica – que pressupõe uma meta a ser atingida por meio dessas ações, no caso desta vertente pedagógica voltada para o que é a superação das condições de classe (SOARES, et. al., 1992).

No caso do currículo crítico-emancipatório, o objeto é a cultura corporal de movimento<sup>43</sup>. O professor também deve possuir conhecimentos específicos da EF e pautar

---

<sup>42</sup> Nietzsche em “O Crepúsculo dos Ídolos” menciona a construção da modernidade a partir da tríade socrática representada pelo sentido/ origem; pela moral; e pela razão. Segundo o autor esses três pilares se modulam sobre a construção da dúvida, da explicação e da totalidade como uma estratégia de preservação dessa sociedade moderna, atribuindo a mesma, a falsa ilusão das certezas sobre sua própria existência; e a existência de seus sujeitos.

<sup>43</sup> A diferença do termo movimento na proposta crítico emancipatória se difere das anteriores, sendo que nesta o termo não está vinculado às questões biológicas de desenvolvimento de habilidades motoras ou de

seu trabalho nas ciências humanas e na filosofia. Entretanto, esta perspectiva de currículo se ancora nas teorias críticas da Educação de matrizes fenomenológicas. Dessa forma, busca resgatar no sujeito sua essência camuflada pelas construções culturais, sociais, biológicas. Prioriza o movimentar do sujeito como uma essência, como uma forma individual de comunicação – o que o autor, Elenor Kunz (2004), pautado na fenomenologia do pensador francês Merleau-Ponty e seus seguidores, conceitua a partir do termo “Se-movimentar”. O que propõe é valorizar o movimento de acordo com aquilo que o sujeito tem a oferecer, não mais buscando a aprendizagem do movimento sistematizado historicamente ou o movimento mais eficiente. O professor aqui intervém de forma a extrair do sujeito suas possibilidades de experiência com o mundo, o emancipando das amarras culturais, sociais e políticas que o submetem às condições de submissão promovidas pela sociedade capitalista<sup>44</sup>.

Percebo que esta representação se faz presente principalmente nos momentos formativos de área que ocorrem na rede municipal na qual leciono. Por vezes somos orientados à práticas de auto-reflexão do que fazemos na escola a fim de acessar, se nossas intervenções pautam-se em pressupostos críticos que levem os alunos a formular aquilo que desejam em seu âmago; se nossas práticas são capazes de despertar neles uma força de emancipação das amarras impostas pelas práticas corporais já institucionalizadas, como o esporte. Permitindo com que as crianças brinquem, explorem esse corpo, mas compreendo esse movimento enquanto um ato de rebeldia após a aquisição da consciência do que os impendem de significar as práticas de forma individual a partir da subjetividade, entendida nessa perspectiva como algo essencial do sujeito, natural do indivíduo e que ao passo que a criança cresce essa subjetividade se perde em meio a um processo de “objetivação instrumentalizada” (KUNZ, 2004, p112).

[...] ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade

---

competências motoras e cognitivas, como no caso das concepções desenvolvimentista e psicomotor. O movimento aqui se constrói no âmbito da cultura que é modificada pelo sujeito, diferente também da crítico superadora que se refere às práticas da cultura corporal socialmente sistematizada/ hegemonicamente sistematizadas.

<sup>44</sup> Cabe destacar o caráter contestado do currículo, logo da formação inicial. O movimento de aproximação da EF com a fenomenologia se deu de forma intensa na FEF/Unicamp no transcorrer dos anos 1990 e "concorria" com a perspectiva histórico-crítica. Com a aposentadoria dos professores a ela associados, esse debate filosófico se esvaiu na faculdade a ponto de saber disso por meio de leituras fora dela.

e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja esclarecimento e emancipação (KUNZ, 2004, p. 36).

Outra demonstração aparente de influência de discursos orientados nessa perspectiva ocorre como colocados no diário:

São comuns as falas como: “nossas crianças aqui do bairro viram adultas muito cedo, elas têm muitas preocupações já”, “é importante resgatarmos com elas o que é ser criança”, “temos que ensiná-las a brincar, porque elas só conhecem futebol e jogos de celular” (fonte: diário).

Apesar de compreender as diferenças entre as concepções e ter claro que algumas são hegemônicas em relação a outras, algumas falas das minhas colegas me incomodam. Ao passo que elas me impõem determinada forma de existir docente de EF, negam o que apresento como parte da ordem discursiva da docência, negam a minha presença enquanto um agente pedagógico. Os sentimentos que descreverei nas linhas abaixo se dão muito mais como uma recusa e indignação dessa situação (em um processo um pouco anterior ao de assujeitamento) do que como uma imposição de uma verdade sobre a docência na EF (não que hoje eu não faça esse exercício dentro no ambiente escolar, compreendendo que a docência seja um campo de disputa de significados).

Uma professora me pediu que separasse algumas brincadeiras para que ela passasse para os alunos para que os mesmos ficassem sentados. Eu não compreendia de onde vinha aquilo, por quais razões ela acharia que eu deveria conhecer essas brincadeiras? Qual a relação que ela faz disso com a disciplina que eu leciono? (fonte: diário).

Disciplinar o corpo em algumas concepções pedagógicas faz parte do objetivo da EF (de toda a Educação). Também faz parte de algumas concepções de EF partir das experiências brincantes<sup>45</sup> dos alunos para ensinar o que quer se seja “bom” para o convívio dos mesmos em sociedade, com é o caso do currículo psicomotor desenvolvido por João Batista Freire em seu livro “Educação de Corpo Inteiro”<sup>46</sup>, e como é o caso também do currículo crítico emancipatório, como visto anteriormente (a depender da ordem discursiva na qual esse enunciado circula).

---

<sup>45</sup> Experiências estas também ensinadas pela própria família, pelas professoras da Educação Infantil e por outras instituições responsáveis por cuidar das crianças e outros sujeitos como a própria Igreja, meios de comunicação entre outros lugares.

<sup>46</sup> FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

Até momento apresentei cinco representações de EF que considero aqui, apoiada em Silva (1999) e Neira e Nunes (2006), teorias de currículo de EF por contemplarem objetos de estudo específicos, proporem a organização e sistematização da prática pedagógica e concepções de sujeito os quais os mesmos pretendem formar. No próximo item, explanarei o currículo cultural da EF o qual corresponde a perspectiva assumida por mim em minhas aulas de EF no Ensino Fundamental.

### **3.4 A professora de Educação Física do currículo cultural**

O currículo cultural de EF representa nessa pesquisa mais uma das linhas do rizoma que nos faz pensar a minha docência. Deleuze e Guattari (1995) chamam atenção para o caráter de aliança que comporta o rizoma: “A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido de conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48).

Penso ser importante dizer que o currículo cultural emerge do encontro entre professores da educação básica e superior em diversos cursos de formação continuada, no início deste século. Esses professores demonstravam descontentamento com os currículos da EF, cujas propostas não davam conta da heterogeneidade que compunha as salas de aula, promovidas pelos efeitos da Constituição de 1988 e da LDB 9.394/1996, à época recém instaurada. Em busca de possíveis ferramentas para operarem seus problemas e dúvidas, esses professores passaram a se encontrar para o estudo das teorias pós-críticas de currículo e a experimentar na prática o que estudavam e debatiam: uma proposta que o priorizasse “[...] uma vida digna (para alunos, docentes, comunidade). Ou seja, viver sem serem classificados, selecionados, hierarquizados” (NEIRA: NUNES, 2018, p. 173). Essas propostas foram posteriormente sistematizadas academicamente por Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b).

Sem a intenção de fazer a genealogia do Currículo Cultural, é importante demarcar que seu processo de constituição também determina a forma como o acessei e o incorporei ao meu exercício diário na docência, sendo assim, ponto que o mesmo é formulado em um primeiro momento a partir de duas frentes. Uma com base no multiculturalismo crítico e outra tomando como base os estudos culturais. A base no multiculturalismo crítico deve considerar que o mesmo, segundo Candau (2008) se formula pelo atravessamento “acadêmico e o social, a produção de conhecimento, a militância e as políticas públicas” (p. 18). A autora ainda ressalta que multiculturalismo

não é um conceito formulado dentro das universidades, mas são lutas de grupos subjugados, de movimentos sociais que se articulam a partir de políticas de igualdade e de identidade. E manifesta, principalmente em sua vertente crítica, o reconhecimento da outra cultura (CANDAUI, 2011). A partir dos estudos culturais pensa-se as relações que se estabelecem dentro da própria cultura e entre culturas, o que permite com que ela seja codificada de determinada forma e não de outra. Pontuando que luta por significação não acontece apenas entre uma cultura e outra. Também ocorrem dentro da própria cultura (HALL, 2003). Por essa via, os estudos culturais se aproximam da noção de poder de Michel Foucault, considerando que mesmo sendo o poder aplicado por alguém e exercido sobre outro alguém, ambos os sujeitos envolvidos são passíveis de ação, dessa forma o poder é considerado móvel, com variações de intensidade.

Borges (2019), em sua tese de doutorado, ao estudar as manifestações da verdade que constituem o currículo cultural da EF a partir de toda produção acadêmica publicada e de suas técnicas de manutenção do discurso<sup>47</sup>, ressalta que o mesmo é formulado a partir de bases epistemológicas das teorias críticas e das teorias pós críticas. Principalmente no que tange a formulação de seus princípios ético-políticos<sup>48</sup> e de seus encaminhamentos didático-pedagógicos<sup>49</sup>. O autor ainda pontua a coexistência de uma intencionalidade deste currículo que se efetiva por meio da não fixação de significados permanentes às práticas da cultural corporal e, ao mesmo tempo, tenciona uma exigência de que seus agentes pedagógicos ajam a partir de determinada ordem do discurso e que “devem estar em acordo com a “vontade de verdade” desse dispositivo pedagógico, cuja

---

<sup>47</sup> Presentes na produção e publicação de relatos de prática.

<sup>48</sup> O princípios são: a justiça curricular, que indica que os docentes atuantes desse currículo devem pensar na elaboração e disponibilização de situações que envolvam múltiplas linguagens (com destaque para a multiplicidade de práticas corporais) e possibilidades de diferentes formas de comunicação por parte dos alunos; a ancoragem social dos saberes, que representa a iniciativa por potencialização da compreensão das forças que moldam determinadas realidades de certa forma e não de outras; evitar o daltonismo cultural, ou seja evitar a atribuição de padrões normativos estabelecidos pela cultura, possibilitando que os alunos interajam de diferentes formas com a prática; e ligada a tudo isso a articulação do que pretende com o projeto político da escola e o reconhecimento do patrimônio cultural dos alunos (NEIRA; NUNES, 2006; 2009). Mais adiante, Nunes (2018) subtrai este último por entender que reconhecer impossibilita a variação aberta de significações e promove o princípio de afirmação da diferença. Borges (2019) ainda pontua que “[...] os conceitos de justiça curricular, ancoragem social dos conhecimentos, evitar o daltonismo cultural, mapeamento, ressignificação, problematização, ampliação, aprofundamento e tematização [...] advêm de autores cujos escritos se aproximam, em maior ou menor dimensão, daquilo que se convencionou denominar teorias curriculares críticas, como Stephen Stoer e Luiza Cortesão, Henry Giroux, Raewyn Connell, Paulo Freire, Peter McLaren” (p. 77).

<sup>49</sup> Os encaminhamentos didático-pedagógicos descritos pelo currículo cultural são: Mapeamento, ressignificação, ampliação, aprofundamento, avaliação e registro. Todos articulados pela tematização e pela problematização (NEIRA; NUNES, 2006; 2009; 2020, NUNES, 2018)

formação discursiva remete a enunciados das teorizações curriculares críticas e pós-críticas (BORGES, 2019, p. 80). E que Nunes (2016, p. 62) explica:

É a diferença que incita o currículo cultural a usar com reserva algumas contribuições das pedagogias críticas. É ela também que o empurra com força para as pedagogias pós-críticas. A diferença autoriza a se apropriar de termos como ancoragem social de conteúdos, daltonismo cultural, justiça curricular, descolonização do currículo, etnografia, mapeamento, ressignificação, ampliação e aprofundamento sem, no entanto, fechá-los em uma identidade unívoca. Ela lhe permite a crítica a outros currículos por meio da criação de noções conceituais como a pedagogia açucarada do faz-de-conta, multiculturalismo inócuo, currículo Frankenstein, professor Ben 10. É a potência da diferença que questiona permanentemente o currículo cultural e o instiga a abrir-se para novas pesquisas e significações.

Propõe-se que o(a) professor(a) do currículo cultural mantenha-se atento ao modo com que os alunos veem o mundo e ao mesmo tempo é responsável por tencioná-las, apresentar outras formas de vê-lo, e, também, possibilitar condições de produção de outras representações acerca dele. Esse currículo tem como objeto de estudo a cultura corporal. No entanto, toma a cultura como um campo de disputa pelo controle do significado, logo do que venha a ser a realidade. Dessa forma, a cultura, ao mesmo tempo em que produz e modifica os sujeitos, é modificada por eles mediante um processo determinado por relações de poder.

Relações de poder estas compreendidas a partir, de um primeiro momento via Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, que entende o poder com Foucault: uma força móvel que coloca aquele no qual o poder se exerce também em um lugar passível de produção de outras forças e não em uma relação estanque de dominação. E, em um segundo momento, dialogando diretamente com Michel Foucault que aponta que

Desse poder, deve-se distinguir primeiro o que se exerce sobre as coisas e que dá a capacidade de modifica-las, utilizá-las, consumi-las, destruí-las – um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais. [...] o “poder” que se trata de analisar aqui é o que coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos) (FOUCAULT, 2014c, p. 129).

Assim, no currículo cultural o objetivo é compreender que os significados das práticas são decorrentes de jogos de força, de lutas entre grupos e sujeitos, o que indica que apesar do esforço depositado na fixidez desses significados, eles são passíveis de

ressignificação. O que implica afirmar que há a possibilidade de resistir às formas de dominação que insistem na fixação das identidades das coisas/pessoas do mundo.

No ambiente escolar convivem sujeitos formados a partir de diferentes visões de mundo proporcionadas pelas famílias, instituições religiosas, meios de comunicação etc., os quais estes sujeitos acessam. O currículo cultural atua no meio disso de forma intencional, como promotor do encontro de culturas e sujeitos – ao passo que, nesse acontecimento pode contribuir com a compreensão do que constitui determinadas formas de ver o mundo, a fim de potencializar possibilidades de mudanças.

A proposta do currículo cultural da EF (NEIRA; NUNES, 2006; 2009) surge ancorada às questões que suscitam da própria prática pedagógica e dos encontros entre essas várias produções das identidades, que se dão nos limites desestabilizados pela diferença (NUNES, 2016). Diferença, essa entendida como todo o sistema de símbolos que compreende a identificação (temporária) do que é ser determinada coisa, como o docente. Só identificamos o significado da docência quando compreendemos os limites da sua significação. É importante destacar que o limite é positivo por si mesmo. Ele não depende da significação. A diferença entre os signos não permite a identificação definitiva de um signo, pois o limite também não pode ser identificado. Apenas é possível rastrear os efeitos da significação, que tenta fixar uma identidade ao significante (HALL, 2003). Enquanto processo de diferenciação entre signos, a diferença torna o signo um processo de variações abertas. Ser docente é também não ser tudo que é deixado de fora do limite no momento da significação (da tentativa do fechamento de sua identidade), como por exemplo: aluno, diretora, coordenadora, mãe/pai de aluno, secretário, que também não podem ser fixados; é não ser uma cadeia infinita de coisas. Como se observa, não se trata de diferença entre coisas identificáveis. Cabe dizer que se trata da diferença em sua positividade, ao contrário do pensamento moderno que a nega e lhe atribui a característica de desvio da norma. Tampouco, trata-se da diferença como diversidade, sequer individualidade, mas sim como condição de existência.

O currículo cultural apresenta a diferença como a positividade que constitui as identidades e expõe os mecanismos que tentam mantê-las estáveis e que, ao mesmo tempo, tentam afastar de si os riscos de sua presença. [...]. Ele potencializa a diferença como condição de ser e possibilidade do sujeito de libertar-se de uma história que o prendeu em uma identidade de sujeito determinada e viver outras, inventadas [...] (NUNES, 2016, p. 62).

Este currículo considera o pensamento derridiano<sup>50</sup> no qual o significado de um elemento básico da comunicação não é uma essência que traz consigo uma identidade que lhe é originária. A comunicação se dá por meio de representações que se estabelecem em meio às relações de poder que produzem os elementos da cultura. Dessa luta pelo controle do que venha a ser a realidade decorre processos de exclusão e reconhecimento de sujeitos, grupos e práticas culturais (SILVA, 2004) e, com isso, as práticas corporais.

As práticas culturais corporais sofreram um longo processo de transformação desde seu surgimento e são reconhecidas de diferentes formas por diferentes grupos culturais – como é o caso do pular corda, que pode ser uma brincadeira da rua, cantada ou não, uma prática de emagrecimento na academia, um esporte, e que em outros tempos servia para espantar bruxas (BRUHNS, 1993). Com esses pressupostos, a perspectiva cultural da EF valorizará, em um primeiro momento, no decorrer das aulas, a possibilidade de experimentar as formas com as quais determinadas práticas aparecem para o entorno escolar em questão ou no universo representacional dos discentes. Bem como desenvolver estudos sobre: possibilidades do como praticar; os personagens que compõe os diferentes cenários da prática; e os locais e contextos histórico, social e político onde a mesma se encontra no cenário social. Contudo, não basta experimentar e reconstruir práticas corporais e cenários ao longo do ano letivo. O currículo cultural afirma que os alunos precisam ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca do tema estudado. Nesse processo, escancara-se e é colocado em disputa posicionamentos, concepções e visões de mundo distintos acerca de uma mesma prática da cultura corporal. São esses caminhos que darão para os alunos a possibilidade de perceberem o caráter construtivo (discursivo) e incerto das práticas corporais e, por assim serem, de construir outros significados para o objeto de estudo e, com isso, perceberemos jogos de força que caracterizam a cultura (NEIRA; NUNES, 2009), e, por conseguinte, a si mesmos (NUNES, 2016; 2018).

A fim de contribuir com a elucidação das formas de organização das práticas pedagógicas, professores e professoras, membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física da Universidade de São Paulo (GPEF-USP), passam a redigir relatos de suas práticas orientadas pelo currículo cultural e acabam por disponibilizá-las em um *site*

---

<sup>50</sup> Nunes (2016) chama atenção para a crítica feita por Derrida (1973) ao conceito de diferença sob a ótica estruturalista a qual aparece sempre em oposição a noção da identidade, demarcando uma estrutura binária de organização do pensamento. Assim, o pensamento derridiano considera que essa estrutura, que representa a identidade só existe em relação ao que está de fora da mesma. Derrida questiona todo o processo de significação que utiliza da linguagem para dizer o que as coisas são ou não são (NUNES, 2016).

mantido pelo grupo<sup>51</sup>. Essa prática torna visível a toda a comunidade acadêmica e escolar “as intenções e os modos pelos quais as atividades de ensino foram (re)planejadas, os fundamentos epistemológicos e as orientações didático-metodológicas que ancoram seus fazeres pedagógicos, suas reflexões, inquietações e convicções [...]” (BORGES, 2019, p. 92). Borges (2019) também sugere, ao ler os relatos presentes no *site*, a existência de uma padronização das sequências de aula proposta pelos professores, afirmando que:

[...] parece viável impetrar que, ao efetuar o registro do trabalho pedagógico, o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está anexado a procedimentos de manifestação da verdade, a uma técnica de enunciação do eu que se propõe à constituição e à transformação da subjetividade. [...], ao registrar, narrar e refletir sobre a sua ação pedagógica, enumerar os eventuais pontos positivos e/ou negativos, o docente torna-se ainda o próprio objeto da aleturgia. Temos, então, o ato de verdade, o procedimento pelo qual a verdade apresenta-se graças ao papel ativo do sujeito da pedagogia cultural. [...] Trata-se, em síntese, de um conjunto de procedimentos de constituição subjetiva, uma verdade que incita o sujeito a efetuar certas operações de autointervenção sobre si mesmo e, além disso, reivindica o reconhecimento e o compromisso de enunciar as ações que pratica, um ato de verdade portanto (BORGES, 2019, p. 103/104).

A noção de aleturgia, mencionada no excerto citado, é trabalhada por Foucault no Curso de 1980, denominado “Do Governo dos Vivos” (2014d). Ela indica a existência de um conjunto de procedimentos possíveis pelos quais se revela o que é dado como verdade em oposição ao falso. Ela manifesta uma verdade; e, ao mesmo tempo é prerrogativa para que determinada forma de poder se exerça. Para ilustrar melhor, o autor traz que “o círculo da aleturgia só estará completo quando houverem pessoas que possam dizer “eu” - pelos olhos, pelas mãos, pela memória, pelo testemunho” (FOUCAULT, 2014d, p.55). Ou seja, uma verdade que se manifesta em forma de subjetividade, sendo o sujeito capaz de produzir sobre si mesmo a partir da forma como se vê, se narra, se julga.

Ao compreender essa questão, pode-se dizer que ao redigir os relatos, assumindo determinadas estruturas e não outras, os(as) docentes do currículo cultural constroem também discursos que garantem com que os mesmos se identifiquem como docentes nessa perspectiva ou não. Neste sentido, muitas foram as minhas dificuldades encontradas ao trabalhar a partir do currículo cultural, aos modos como esse se constituiu em tempos e espaços específicos. Enquanto docente iniciante, as forças que tencionavam a produção de um corpo que atendesse às demandas institucionais se exerciam com

---

<sup>51</sup> Acesso em: 12 out. de 2020. Disponível em: <[www.gpef.usp.br](http://www.gpef.usp.br)>

intensidade de forma a impossibilitar a organização de uma prática construída a partir do que estava dado pelos relatos e referências. E, nesse momento, a busca pela constituição de uma experiência de si docente aos modos do currículo cultural também tencionavam a produção de uma subjetividade que não poderia corresponder aos modos docentes produzidos pela própria instituição. Era uma sensação de duplo fracasso, efeito das cobranças da escola e efeito das cobranças exercidas por mim, por minha busca.

Tenho dificuldades com esta concepção de EF que assumi. Pensei várias vezes que talvez ela tenha se preocupado tanto com os alunos e a construção dos significados da prática, que os professores ficaram esquecidos (fonte: diário).

Deu-se significativa importância pelos pesquisadores(as) e professores(as) que sistematizaram e sistematizam o Currículo Cultural, para sua consolidação na área, com vistas à disputa por um lugar no debate curricular da EF em território nacional<sup>52</sup>. Mas, em que pese a contribuição do Currículo Cultural, tanto para as lutas que permeiam os temas da cultura corporal, como para os acontecimentos dos momentos de aula, o que o excerto acima denota é que a questão do exercício da docência parece ter ficado à revelia das pesquisas e, até mesmo, das suas elaborações. Pois ao se tratar da instituição escolar, os princípios e encaminhamentos desse currículo, por caminhar em sentido oposto à incisiva prática de assujeitamento à docência proposta pela instituição a qual faço parte, é inviabilizado em alguns momentos do trabalho, provocando dúvidas, insatisfações.

Não habito este espaço para dar aula e ir embora. Quero exercer poder sobre o significado da docência, lutar por melhores condições de trabalho, pelas crianças, quero atuar coletivamente, compartilhar experiências (fonte: diário).

Já faz um mês que as aulas começaram e não consegui dar uma aula para um dos quintos anos, não sei de fato o que acontece, é uma turma nova eles mal sabem o meu nome. Solicitei ajuda da minha equipe e a coordenadora pediu que eu pensasse em uma atividade em roda que ela participaria da aula pois outras coisas estavam acontecendo naquela sala. Organizei uma atividade de conversa franca com as crianças na qual conversaríamos sobre as aulas, sobre os sentimentos, sobre as relações internas entre os colegas e as professoras. Quando chegou o momento da aula, minha barriga estava gelada, mas estava contente

---

<sup>52</sup> Isso se evidencia diante do aumento da presença de produções diversas acerca do currículo cultural em congressos e artigos científicos, cursos de formação, propostas curriculares oficiais, editais para contratação docente, referências em disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, reportagens, canal no *youtube*, *lives etc.*, tanto para as lutas que permeiam os temas da cultura corporal, como para os acontecimentos dos momentos de aula.

com o suporte e com a atividade que havia planejado. Só que os planos mudaram, um orientador bateu na sala e disse que ficaria com a turma e mencionou que a coordenadora estava me esperando na sala dela, a conversa não era mais com as crianças, era entre mim as líderes da equipe. Nesse dia os alunos não tiveram aula, fiquei 25 minutos sentada ouvindo a descrição de uma representação docente favorável a qual deveria assumir, ao mesmo tempo em que algumas características observadas em minha docência foram apontadas enquanto inadequadas e ineficientes (fonte: diário).

Será que na minha prática eu não estou tentando exigir que as crianças se sintam parte da escola? Não é isso que eu quero, gostaria de mudar a escola, gostaria que ela aceitasse e afirmasse as crianças e não que encaixasse os alunos nos seus moldes. Mas eles não podem chegar lá e fazerem o que quiserem de qualquer modo, bem porque o querer de um pode diminuir o querer do outro e vice versa, como afirmar tudo? Que difícil, se eu estivesse fazendo jus ao currículo cultural... mas não consigo, parece que esqueci tudo. As vezes me pergunto se eu não estou me preocupando com coisas demais e esquecendo de fazer meu trabalho que é dar aula de Educação Física, talvez seja isso, bem porque o único jeito de eu fazer o que quero é dando aula de Educação Física (fonte: diário).

O espaço da escola não é habitado pela docência apenas no instante das aulas. Há também as horas de planejamento e as reuniões pedagógicas, realizadas entre pares; e que são espaços propícios a eclosão das tensões que compõem a disputa pelo controle da ordem discursiva da docência. Sem contar que a representação professora nos acompanha para fora das grades da escola. Ela constitui a experiência de si do sujeito e passa a atuar na forma como nós olhamos para as coisas do mundo e da sociedade, para as crianças, para nós mesmas – não à toa quando é solicitada alguma apresentação desses sujeitos em espaços para além da escola é comum que se inicie por: “Marina Contarini Boscariol, professora na educação básica em uma rede municipal de ensino”.

Os três excertos acima trazem uma expressão da vontade pelo controle do significado da docência. É nesse momento que ressalto que o que eu havia acessado do currículo cultural até o momento transparecia determinado modo de elaboração das práticas e indicava a assunção de determinados discursos a constituição do processo de subjetivação. Nisso tudo, algumas questões se impuseram na produção dessa experiência de si docente. Considerando que os processos de subjetivação/ experiência são compostos pelos elementos: práticas de assujeitamento; desenvolvimento de tecnologias de manutenção dos discursos que sustentam essas práticas de assujeitamento; e a subjetividade, ou seja, o quanto o próprio indivíduo exerce de poder sobre a constituição de si mesmo (FOUCAULT, 2017b), me perguntava: quanto esse currículo cultural

possibilita ao sujeito professor exercer poder e produzir uma experiência de fato singular na docência?

O terceiro elemento, a subjetividade, também pressupõe a elaboração e/ou aplicação pelo próprio sujeito de práticas de si, as quais estão sempre presentes na constituição dos indivíduos, independente das técnicas pelas quais elas se consolidam. Silva (1998) ressalta ainda, pensando com Foucault, que a subjetividade é um efeito sobre os sujeitos das relações que os mesmos estabelecem, ela é o que o determina enquanto um sujeito, é o que o sujeito valida sobre si mesmo. E ela se engendra por meio de dispositivos, como o currículo; a pedagogia, que contam com técnicas que vão garantir a produção de determinados efeitos sobre o sujeito. Levando em questão essas técnicas que (re)organizam as práticas de si, o quanto o currículo cultural possibilita ao docente que o assume pensá-las, formulá-las (as técnicas)? É sobre essas duas questões que o próximo capítulo se debruça, tratando, principalmente, nas possibilidades de atuação na formulação de técnicas de si na docência que consolidem práticas de si, pautadas no cuidado de si, aos modos de Michel Foucault.

#### **4. A PRODUÇÃO DE ESCAPES PELA DOCÊNCIA**

Até o momento, essa dissertação tratou de algumas práticas discursivas que tencionam a constituição de uma docência em EF. Práticas estas que constroem um ser professora que atue, como narrado no capítulo dois deste texto, a partir da organização neoliberal de sociedade, e, que faz uso de técnicas específicas para consolidação do caráter da performatividade e do gerencialismo. Ambos combinados de modo a incutir no sujeito professor(a) uma necessidade de constante busca por resultados desejáveis pré determinados pela instituição comprometida com os ideais neoliberais (BALL, 2002; 2004; 2005; 2010). Em seguida, trouxe práticas discursivas que dizem sobre a intervenção docente na escola, tanto a partir da ótica dos enunciados recorrentes que versam sobre o campo da Educação, como do campo da EF. Sublinho que esses se fazem presentes desde antes de minha formação inicial até a atuação como professora no ensino básico em uma rede municipal.

A partir desses vários discursos, que compõem a formulação de técnicas na produção de subjetividades docentes, também faço o exercício de pensar o ser professora a partir da figura do rizoma, o que nos impede de compreender as representações como pontos estáveis de ação sobre o sujeito. Ainda assim, levando em conta que cada uma dessas linhas do rizoma, que constroem determinados discursos, atuam diretamente sobre a subjetividade, torna-se importante pontuar e dedicar este próximo capítulo às regiões ainda por vir; à traços que nos permitam pensar o ser professora de outras formas, fora das ordens discursivas já dadas anteriormente pelo encontro com a escola, com minhas colegas professoras, com meus alunos e alunas, com a EF e com a comunidade na qual atuo.

Inicio pensando a partir do princípio de ruptura a-significante, o qual pontua no rizoma a característica de uma estrutura que não se assujeita aos processos de significação permanente, e como tenho demonstrado neste texto; o ser docente de Educação Física também se constitui na imanência. Não apenas no que tange ao jogo de produção de subjetividades e singularidades nos sujeitos professores, mas dentro também do que é a constituição da própria área. Bracht (2003) e Crisório (2003), por exemplo, argumentam sobre as condições que levam a uma crise de identidade da Educação Física a partir de duas questões principais: a dispersão das práticas, sendo que a área se mostra em constante mudança quanto ao objeto de conhecimento e em relação aos campos em

que é exercida, como a educação, o esporte, o lazer, a saúde coletiva; e a alienação de seu saber aos discurso da ciência, demonstrado tanto pela insistência em construir uma teoria da Educação Física quanto pela tentativa de montagem de um campo interdisciplinar, tendo como referência o esporte. Ambas atuam diretamente na construção da subjetividade docente por meio dos currículos de formação inicial.

Esse princípio também nos leva a pensar sobre às práticas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização cunhados por Deleuze e Guatarri (2012) que tratam a noção de território como algo que

comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. Ele tem uma zona interior de domicílio ou de abrigo, uma zona exterior de domínio, limites ou membranas mais ou menos retráteis, zonas intermediárias ou até mesmo neutralidades, reservadas ou anexos energéticos” (DELEUZE; GATARRI, 2012, p. 127).

Tais autores não só compreendem o que são territórios físicos, mas o que chamamos aqui de imaginados, construídos a partir das vontades projetadas pelos sujeitos. Vontades estas que produzem toda uma cadeia de significados que compõe ordens discursivas e territórios “estáveis”. Por exemplo, a vontade do uso do apito na docência em EF vem acompanhada da vontade de que os alunos ao escutarem o soar do mesmo, obedeçam ao estímulo do som, criando um território de aula composto por códigos de representação dos discentes, dos docentes e da própria aula (HAESBAERT; BRUCE, 2002). Para Deleuze e Guatarri (2012) esta noção vem acompanhada de mais dois conceitos, o de desterritorialização e o de reterritorialização.

Desterritorilizar e reterritorializar são caracterizados pelas mudanças de elementos que compõe o território, nas palavras dos autores “a formação de novos agenciamentos no agenciamento territorial” (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p.142). Ao passo que o território é construído pelas pessoas que o habitam, pelos encontros que se dão no mesmo, novas presenças propiciam novos/outros encontros e por assim dizer a modificação dos elementos que constituem um território. Tomando o mesmo exemplo como ilustração, na escola onde leciona a professora que faz o uso do apito habitam várias outras, as quais também atuam sobre esta produção do ser docente de EF daquele território e que conduzem suas aulas e maneiras de ser docente a partir de outros regimes de verdade que dizem sobre o que é ser professora, e o que é a aula. A desterritorialização acontece na produção e transformação dessas formas de ser professora. Por fim, a

reterritorialização, que assim como a desterritorialização, impede o território de se manter o mesmo. Mas essa precisa primeiro que a desterritorialização aconteça para que assim possa se pensar na produção de desfixação e fixação de diferentes formas de conduzir-se docente, expropriando significados e colando-os em outras ordens a partir de um fluxo de interesses. Aqui a ideia é de que o sujeito se mantenha em constante transformação, atendendo às demandas de uma sociedade caracterizada pela sua condição multicultural, resultante de fenômenos diversos tais como a globalização, a compressão espaço-tempo, o intenso fluxo migratório de pessoas, que por sua vez impactam os modos de ser e estar no mundo (HALL, 2003)

Tendo em vista essas noções, trato, principalmente, da impossibilidade de fixação de um único significado sobre a docência, retomando de forma mais geral a luta pelo controle da verdade sobre o ser docente de Educação Física. E, articulando essa luta à elaboração de maneiras de condução da docência pelo(a) próprio(a) professor(a) pelas ferramentas foucaultianas de prática de si, cuidado de si e técnica de si. O que busco é que as mesmas ajudem na constituição de um devir professora que rompa com a vontade de busca por uma docência já dada, no caso dessa pesquisa, pelo currículo cultural de EF e também pelos outros que tencionaram a produção do si professora em questão.

Nesse capítulo, não trago trechos do diário desenvolvido pela cartografia, pois, por muito tempo e ainda hoje, muitos são os limites pessoais que barram o desenvolvimento de práticas que me permitam assumir a docente do tempo presente, da experiência. Limites estes que me impediram de escrever sobre isso em um primeiro momento, por considerar que eu só poderia escrever sobre o que via e materializava. Entretanto, ao considerar este um tema caro à pesquisa, dedico as próximas linhas a alguns pensamentos formulados a partir do acesso à literatura acadêmica estudada, e que me possibilitam produzir outra forma de ser docente na instituição escolar da atualidade.

Foucault (2017e), em uma entrevista dada em 1982, denominada “Verdade, Poder e Si mesmo”, publicada em 1988, encerra sua fala apontando as seguintes questões:

Os problemas que estudei são os três problemas tradicionais. 1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos? 2) Que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, 3) quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? Gostaria de concluir a entrevista com uma pergunta: o que haveria de mais clássico do que essas questões e de

mais sistemático do que passar da questão um à questão dois e à questão três para voltar a questão um? (FOUCAULT, 2017e, p. 293).

Ao ler essa entrevista pela primeira vez, esse excerto me saltou aos olhos. Identifiquei meu problema próximo ao que Foucault coloca como sua terceira questão: pensar as relações entre a constituição das verdades sobre a docência, compreender as técnicas de controle dessa verdade e por fim pensar nas possibilidades do sujeito docente atuar sobre si mesmo, sobre essas verdades instituídas. Isso porque nos primeiros meses de atuação na educação básica me sentia muito suscetível à incorporação dos enunciados recorrentes de dentro do ambiente escolar, mesmo compreendendo que muitos deles não correspondiam à representação de professora a qual eu gostaria de assumir. Assim, pensar a possibilidade de atuação sobre minha docência e o desenvolvimento de formas de recusa a determinados discursos souo libertador.

Desse modo, durante esse tempo no mestrado me apropriei de noções foucaultianas elaboradas nos últimos trabalhos Foucault ao observar as diferentes formas de ascese desenvolvidas pelos sujeitos e instituições em diferentes tempos; e, como as mesmas atuam no processo de constituição dos indivíduos, “convencendo-os” a validar determinado saberes sobre si mesmo.

Esse meu estudo foi acompanhado pelo desejo de tornar-me professora do currículo cultural aos modos como meus colegas professores o faziam, o que também limitou até determinado momento a minha compreensão evidente do que seria esse atuar sobre si mesmo; e desenvolver técnicas de si que me permitissem compreender as verdades que atuam sobre minha subjetividade docente.

Para considerar a subjetividade do sujeito o foco de atuação do poder precisa-se compreender primeiro que esse poder, para Foucault (2014c), se estabelece na relação entre indivíduos, grupos. O autor ainda acrescenta que para que haja uma relação de poder é indispensável que aquele sobre o qual o poder se exerce seja reconhecido também como “sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2014c, p. 133). O que pressupõe uma dimensão positiva na qual o sujeito de alguma forma seja capaz de atuar sobre sua própria subjetividade.

Nesse mesmo texto<sup>53</sup>, Foucault chama atenção para o fato de que estar sob a influência de uma relação de poder não representa a renúncia a uma liberdade; ela pode advir de uma prática de consentimento anterior ou permanente, a qual já regula determinada ordem discursiva anterior a atuação de determinado sujeito, a relação de poder não significa a expressão legítima de um consenso. A partir dessa referência, duas questões se apresentam: quais as práticas de si docente me permitem irromper com essa força produzida a partir desse consentimento permanente sobre as representações docentes recorrentes? E a partir dessa ruptura, produzir práticas a fim de atuar sobre a ordem discursiva da docência sem que outras professoras sejam submetidas à novas práticas de consentimento, na verdade consentidas apenas por determinados grupos?

Toma-se aqui, a prática ascética, como uma saída para pensar nessas questões, considerando que a mesma em Nietzsche (2016) é uma prática de transição para outra forma de existência. O filósofo alemão pontua a ascese enquanto um exercício que o sujeito faz sobre si mesmo, independente a qual discurso o mesmo serve. Nesse sentido, ele coloca que ascetismo em determinados períodos de tempo esteve ligado à fraqueza do homem, sendo esta, caracterizada por Nietzsche (1999) pela condição na qual o sujeito se vê ausente de escolha. Fraco, para o autor, é aquele que é compelido a ser o que é, subserviente à lógica da modernidade, sendo essa, uma ascese que permite ao sujeito acessar uma verdade sobre si mesmo, como fez o ascetismo cristão por meio das práticas de confissão. Ou como fez a psiquiatria no século XIX, a qual pensava que a partir do momento em que o sujeito se reconhecesse louco o mesmo estaria curado. Não por menos, desenvolveu-se uma série de técnicas que objetivavam o momento do dizer-se um sujeito da loucura (FOUCAULT, 1993). Nietzsche (2016) também formula sobre a possibilidade de produção de um ascetismo forte, estando o mesmo relacionado ao resgate dos impulsos encobertos pelo sentimento moral. Seguindo a lógica do que tratei até aqui, seria produzir uma ascese capaz de desprender o sujeito dos pressupostos da razão fundantes da modernidade e validadas enquanto verdade legitimamente intrínsecas sobre os mesmos.

É pensando nessas práticas de acesso à verdade que Foucault (2010) passa a problematizar a moral a partir da observação dos exercícios espirituais<sup>54</sup> desenvolvidos

---

<sup>53</sup> FOUCAULT, Michel. Sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

<sup>54</sup> Entende-se com Foucault (2010) espiritualidade como a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo e se constituem a partir de suas experiências.

pelos gregos antigos, chegando à noção de cuidado de si, a qual o autor discute a partir de três momentos:

O momento socrático-platônico, de surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica; em segundo lugar, o período da idade de ouro da cultura de si, da cultura de si mesmo, do cuidado de si mesmo, que pode ser situado nos dois primeiros séculos de nossa era; e depois a passagem aos séculos IV-V, passagem, genericamente, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Me atentando ao primeiro momento, faço uso da *epiméleia heautoû* (cuidado de si) para pensar uma prática de atuação docente pautada na possibilidade da escolha. Escolha do que assumir enquanto subjetividade, do que recusar e da possibilidade de criar. O cuidado de si para os gregos antigos, segundo Foucault (2010), seria uma forma de acessar a verdade sobre as vontades dos sujeitos, permitindo-lhes compreender se aquilo de fato compunha uma forma de conduta ética, adequada, que levasse também em consideração a relação com os outros. Dessa maneira, o cuidado de si dos gregos pressupunha um posterior conheça-te a ti mesmo, permitindo que os sujeitos atuassem sobre essas formulações que os subjetivavam enquanto indivíduos de determinadas verdades. Atuação esta que não significava libertar-se de todas as formas de poder, mas de assumir que nenhum poder possui essencialmente uma legitimidade.

Em Foucault (2014d), não existe a possibilidade de estar fora dos usos do poder, mas pode-se sempre colocá-lo em questão. A partir daí, constato uma impossibilidade de imparcialidade no trato com as produções discursivas da docência. No momento em que assumo o currículo cultural, enquanto um regime de verdade que determinará a constituição de determinada subjetividade docente, e, a partir dela, coloco em xeque os dizeres sobre a docência que circulam dentro da escola, pratico uma vontade de verdade. Insisto, assim, a partir da tese elaborada por Borges (2019), que o currículo cultural captura a prática docente ao estabelecer, principalmente, os encaminhamentos didático pedagógicos que direcionam as intervenções e os princípios ético-políticos que direcionam as condutas. O que, ao mesmo tempo, não significa que o currículo cultural não seja resistência à ordem da instituição, que como vimos servem à um modelo de sociedade determinado principalmente pela economia política neoliberal e suas tecnologias de governo das almas.

A assunção e a recusa à determinadas formas de poder precedem um exercício de si sobre si mesmo organizado pelos sujeitos por meio de técnicas, apropriadas ao longo

do tempo por instituições interessadas na produção de sujeitos a partir de determinados pressupostos (FOUCAULT, 2014d). Um exemplo é o cristianismo, que parte do ato de dizer a verdade sobre si mesmo por meio de um exercício da confissão que irá determinar qual a forma de conduta que o sujeito deve assumir para acessar a salvação, a vida eterna. O que leva o sujeito a uma prática de renúncia de si (FOUCAULT, 1993). Foucault (1993), ao final de uma conferência<sup>55</sup>, ministrada em 1980, pontua:

Talvez o problema consista hoje em mudar essas tecnologias, ou talvez em livrarmo-nos delas, e então, em vermo-nos livres do sacrifício que está ligado a elas. Neste caso, um dos principais problemas seria, no mais estrito da palavra política – a política de nós próprios (FOUCAULT, 1993, p. 223).

Quatro anos mais tarde, em 1984, o autor concedeu uma entrevista que recebe o título para a publicação de “A ética do cuidado de si como prática de liberdade”<sup>56</sup>, na qual ele nos apresenta de forma breve o percurso pelo qual percorreu em seus estudos e afirma que seu problema sempre foi a subjetividade e a verdade. E que naquele momento sua preocupação se dava em torno de pensar uma ascese. “[...] dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2017c, p. 259).

Modos estes, os quais os sujeitos a partir da observação de si mesmos sejam capazes de se conduzir eticamente para assim praticar a liberdade. Para o filósofo, essa prática não é da ordem da liberação, do liberta-se a determinada relação de dominação. Trata-se de assumir práticas de governo de si, que compreendam uma ética em relação ao outro, ou seja, que mantenham o outro enquanto um sujeito também de ação, considerando as relações de poder na qual os indivíduos se encontram. A prática de liberdade, portanto, é uma prática política, na qual se exige um cuidado de si para além da preocupação com a verdade, um cuidado de si que se articule com um processo de conhecer-se, conhecer os regimes de verdade os quais atuam sobre a subjetividade (FOUCAULT, 2017c).

---

<sup>55</sup>FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

<sup>56</sup>FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017c.

Ao pensar sobre a prática docente, tem-se, como evidenciado por essa pesquisa, inúmeras relações estabelecidas, por exemplo: professora-professoras; professora-escola; professora-discentes; e professora-EF sendo todas elas permeadas por formas distintas de exercer poder. Assumir uma conduta ética na docência, implica então manter esse campo, no qual coexistem diferentes ordens discursivas sobre a docência, ativo, móvel, passível de modificação e produção de outras formas de conduta. Para esta pesquisa, o cuidado de si docente deve permitir ao sujeito professor(a) manter-se em transformação, tanto no que tange à orientação de sua prática pedagógica quanto no que diz respeito ao que o(a) mesmo(a) assume enquanto comportamento moral.

Durante o período da pesquisa, arrisco dizer que consigo localizar algumas estratégias que me permitiram perceber a existência de outras possibilidades de conduzir-me professora, que, não descreverei como técnicas, pois as mesmas não foram sistematizadas com a finalidade de um cuidado de si e um conhecer-se a si mesmo na docência, elas apenas colocaram em meus caminhos pessoas e exercícios de outros mundos, que não aquele no qual eu habitava. Algumas dessas práticas foram mencionadas neste texto, como: a prática da leitura, as conversas de orientação e os encontros com o grupo de estudos. Outras são: a amizade que criei com algumas professoras, às quais partilhei muitos dos trechos do meu diário, tendo o prazer de tê-lo comentado por elas; a meditação, a qual possibilitou o exercício de experimentação do hoje, do agora, do instante; e a terapia, orientada pela psicanálise lacaniana, que me permite, até um limite, problematizar a minha existência.

A seguir vou me ater um pouco mais à amizade como técnica para um cuidado de si, que, de certa forma foi proposta por Foucault (1981) em uma entrevista publicada sob o título de “Da amizade como modo de vida”. Na mesma, o filósofo aprofunda sobre às tensões produzidas pelas formas homossexuais de se estabelecer relações, entendendo-as como formas outras de olhar para os afetos e prazeres que não estão dados apenas pelo ato sexual, como demonstraram relações institucionalizadas/ heteronormativas. Nessa entrevista, Foucault ousa dizer que o jogo de sedução entre dois jovens é o que concede a eles o espaço da homossexualidade, sendo essa uma imagem comum, mas que

anula o que pode nesse encontro vir a inquietar no afeto, carinho, amizade, fidelidade, coleguismo, companheirismo, aos quais uma sociedade um pouco destrutiva não pode ceder espaço sem temer que se formem alianças. [...] que os indivíduos comecem a se amar: aí está o problema (FOUCAULT, 1981, p. 2).

Atenta a essa formulação de Foucault e a partir das linhas traçadas até o momento, pensar uma relação entre mim e os outros da escola para além do que é permitido pelos códigos da instituição me parece ser uma saída na construção de novos territórios para a docência. Considerando ainda, que o cuidado de si para a prática de liberdade se estabelece a partir da relação para com o outro. É nesse sentido que Ortega (1999) constrói que uma relação de amizade, partindo dos pressupostos de Foucault, deve mobilizar transformações. “Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (ORTEGA, 1999, p. 157). É viver com o outro, permitindo que aja entrelaço de afeto e amor ao invés de códigos, leis e hábitos.

Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (FOUCAULT, 1981, p. 3).

Relação esta que remete principalmente a que pude estabelecer com algumas das minhas colegas de trabalho e que deixaram de ser colegas de trabalho ao passo que construímos formas outras de partilhar projetos escolares e angústias para além daquelas de interesse da instituição. Posso dizer também, que essas relações escancaram alguns dos limites da docência que me assujeitavam/ assujeitam por meio de conversas francas, que se deram na própria escola, por mensagens de celular, bares e vídeo chamadas.

Essas práticas, acopladas à noção de que não é possível sermos alheios às relações de poder; e que é a prática de assujeitamento à determinada ordem discursiva que nos permite, enquanto sujeitos da mesma, atuar sobre ela<sup>57</sup>, me possibilitou pensar à docência a partir de algumas atitudes pontuais, que possam desestabilizar as representações que teimam a fixidez (CARVALHO, 2010). E que possam coexistir com as práticas institucionais, como também sugeriu Gallo (2015), demonstrado em outras passagens dessa pesquisa.

---

<sup>57</sup> Foucault (2014d) nos traz que são as práticas de assujeitamento que permitem o indivíduo tornar-se sujeito de determinada realidade e, é ao passo que se adentra determinada realidade que nos tornamos capazes de atuar sobre ela, produzir outros discursos, se conduzir de outras formas. Tomemos à docência como exemplo: ser reconhecida professora é o que me permite compreender os regimes de verdade que atuam sobre a docência e a partir do exercício cotidiano dentro da instituição de ensino sou capaz de transformá-las, ou assumi-las, ou recusá-las. Ao mesmo tempo em que não posso atuar sobre as representações que constituem os corpos das enfermeiras, ou das advogadas, ou das mães. É nesse sentido que trago para o texto, de forma incisiva e até mesmo bastante literal, a importância das práticas de sujeição para a produção de outras maneiras de ser professora.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne com à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um ponto, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos* (FOUCAULT, 2015a, p. 358).

Atitudes às quais equiparo às práticas pontuais de liberdade, sendo elas produzidas no exercício da crítica. Assumo aqui a noção de crítica a partir de Foucault (2017f), que a aponta como um instrumento transformador. A crítica é tomada pelo autor em seu sentido de problematização de uma verdade estabelecida, no caso aqui, sobre os sujeitos docentes, e não no sentido da negação de um saber para a afirmação e de outro absolutamente verdadeiro. Desse modo, como uma primeira atitude crítica, tenciona-se olhar com desconfiança para o que se diz plenamente verdade; e identificar os discursos sobre a docência que constituem a subjetividade.

Apoiado nas formulações de Foucault, Carvalho (2010) enfatiza que uma atitude crítica da função educador possui três frentes: a arte de não se deixar ser governado ou conduzido; a “insubmissão voluntária; e a crítica como atitude na criação de processos de dessujeição” (p. 121), o que caracteriza a crítica como um ato de resistência, de interrupção da força exercida por determinado tipo de poder para assim criar outras. O autor ainda assinala que o movimento de resistir deve reivindicar uma insistente dissolução dos regimes de verdade unívocos que compõe processos de normalização, sem que ela imponha uma nova lei. Partindo desta questão, Carvalho (2010) acentua a urgência de pensar a função-educador como uma estratégia de possibilitar as experiências que transitam no campo educacional, identificando principalmente os limites de significação os quais impõe a produção de determinada subjetividade.

Ao encarar a experiência, a partir de Larrosa (2002), também leitor de Foucault, pontuo que a mesma “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28). Desse modo, abrir-se à experiência da docência caminha na contra-mão da busca pela assunção a determinadas formas de poder. Ela se dá *a priori*, num campo pré significado movido mais por sensações do que representações. A experiência de si na docência perpassa um primeiro deixar-se atravessar pelos acontecimentos cotidianos, não no sentido de estar

suscetível ao apego a cada um deles, mas no sentido de estar aberto o suficiente para permitir-se a si mesmo ser transformado por eles.

Larrosa (2002) ainda toma duas notas sobre a noção de um saber de experiência: a primeira delas, entende que a mesma estabelece no sujeito sua relação com a própria existência, que é singular em cada um, e, se constrói e destrói durante a própria prática do viver. A segunda, ressalta a diferenciação entre experiência e experimento, pontuando que se na lógica do experimento produz-se um consenso, na lógica da experiência produz-se multiplicidade, diferença. “Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez” (LARROSA, 2002, p. 28) e, que afeta diferentemente cada um dos sujeitos que se expõe a determinado acontecimento (mesmo que seja um mesmo acontecimento atravessando diferentes indivíduos).

Se olhamos menos para a instituição escolar e mais para os momentos cotidianos em sala de aula, arrisco dizer que as saídas para viver de fato a construção de uma experiência docente aos modos como propõe Larrosa se tornam menos distantes. É nas aulas, com os alunos que se torna possível percorrer do “caminho das incertezas, as multiplicidades *de trocar a zona controlada pela zona das trincheiras*” (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 20). E é nesse sentido que o próximo capítulo é pensado. A partir da construção de uma subjetividade docente dada pela relação estabelecida entre professora-aulas-alunos(as), conduzida pelos princípios ético-político do currículo cultural.

Se neste capítulo, com a ajuda do princípio de ruptura a-significante, pontou-se possíveis olhares para a abertura a novos territórios ainda não habitados pela docência, principalmente referente à relação entre os pares, no próximo, por meio de algumas narrativas que deram sentido a constituição da minha subjetividade docente, tenciono percorrer alguns desses territórios.

## 5. EXPERIÊNCIAS DE AULAS NO TRANSFORMAR-SE DOCENTE

No capítulo anterior, pontuei a impossibilidade de fixação de significados sobre a docência, expondo por meio da figura do rizoma, o caráter potente de se manter em transformação a partir de um exercício ascético que possibilita ao sujeito uma constante reelaboração de si mesmo. Tratarei neste último capítulo dos dois últimos princípios: o de cartografia (que aqui recorro como ferramenta conceitual) e o princípio de decalcomania (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A cartografia indica que embora o rizoma se constitua como um mapa, ele é sempre um rascunho de um mapa, um esboço temporário. Não se pensa no mapa pronto e acabado, mas, sim, no seu processo de construção. Este princípio nos faz pensar sobre a impossibilidade da construção de um produto final da docência, ela está em constante movimento visto que as relações que a constituem são compostas de forças moventes, permitindo a abertura máxima desse processo de construção do mapa ao plano da experiência, no caso aqui, a experiência do ser professora de Educação Física.

Larrosa (2002, p. 24) atenta que essa experiência

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O autor ainda pontua que o sujeito da experiência, no caso aqui docente, é um território de passagem e não um território permanente. A experiência antecede a ação, ela é a exposição do sujeito, ela permite com que o sujeito se observe em um movimento anterior ao dizer sobre si mesmo.

Foucault (2015a, p. 368) ainda assinala que “é preciso considerar uma ontologia crítica de nós mesmos”, entendendo a mesma como uma análise histórica do sujeito por ele mesmo a fim de compreender os limites dados pelos códigos que determinam sua existência em uma ordem discursiva. E, ao mesmo tempo, nessa experiência de percepção dos limites, indica, também, a “prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2015a, p. 368). Foi sobre essa ultrapassagem que o capítulo

quatro desse trabalho dissertou, e, neste, farei o exercício de apresentação de alguns dos traços que constituíram uma subjetividade docente para além daquela dada pelas instituições e pelas orientações curriculares das práticas de ensino.

No entanto, o princípio de decalque indica que é próprio do mapa ser traduzido em imagem:

O decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. [...] O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Penso que a partir do momento no qual eu escrevo/ narro as experiências que constituem minha subjetividade docente, talvez, eu já às tenha fixado enquanto conduta. O que não indica que o exercício dessa pesquisa se dê em torno da produção de um novo regime de verdade sobre a docência. Cogito que cada um dos caminhos os quais escolhi percorrer para a construção de uma subjetividade docente, que me orgulho ao assumir, abrem para outras infinitas possibilidades do ser professora desde que as mesmas se apresentem a partir de pressupostos éticos, os quais mantêm ativos os campos de força que desestabilizam as relações de poder, garantindo a todos os envolvidos a participação enquanto sujeitos de ação.

A opção por trazer esses dois princípios conjuntamente alerta para a questão posta pelos próprios autores (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de que não se trata de um dualismo entre mapa e decalque, sendo que uma característica do mapa, em certa medida, é ser decalcado. Ademais, Silva (1995, p. 176) reforça que

As narrativas são cruzadas pelas linhas do poder, mas elas não existem num campo tranquilo de imposições. Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Entretanto, as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significação flutuantes. [...] Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Por exemplo, o processo de constituição da minha experiência de si docente se depara por diversas vezes, como narrado anteriormente, com representações de docência as quais resisto em assumir. Os limites impostos por certas formas de representação me impedem de percorrer determinados caminhos, fazendo com que eu

explore outras possibilidades de constituir-me professora. Outro exemplo se dá no momento em que opto por assumir determinada representação docente, advinda da perspectiva do currículo cultural da Educação Física, no exercício de construir outras formas de conduzir-me na escola. Representação esta que, apesar de ser consolidada epistemologicamente por um campo que também entende à docência em movimento, produzida pelos acontecimentos da escola, atribui a ela certos princípios ético-políticos imprescindíveis para a elaboração da prática pedagógica.

É nesse jogo que a cartografia e o decalque se emaranham.

No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. A contabilidade e a burocracia procedem por decalques: elas podem, no entanto, começa brotar, a lançar hastes de rizoma, como um romance de Kafka. Um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é recolocada em questão (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.33/34).

Há uma passagem interessante no diário, que talvez não represente tão bem como eu gostaria o que estou querendo dizer, mas é a que melhor se assemelha:

Hoje me chamaram para conversar sobre minha roupa, disseram que eu deveria usar tênis, pois sandálias são propícias a acidentes de trabalho. Ora, todas as professoras usam, porque só eu corro riscos? Não comentaram sobre minhas calças, mas olharam para elas, que eram amplas, e disseram que outras vestimentas que apresentassem o mesmo risco deveriam ser repensadas (fonte: diário).

É comum reconhecermos o professor ou a professora de Educação Física quando entramos em uma escola, pois é praticamente a única categoria de professores que faz uso de “uniforme”: calça esportiva; camiseta larga; meia e tênis; e muitas vezes apito no pescoço. Tem-se que o uso desse tipo de roupa esportiva constitua, junto com outros discursos pedagógicos e morais uma representação de docente da EF, decalcada naquele espaço escolar. Com minhas roupas, represento outro, escancarando esse campo movente de forças que dizem sobre o que é ou não ser professora de EF. Ao ser orientada a mudar a forma de vestir-me, percebe-se que há uma força sendo exercida sobre meu corpo no sentido de capturar para decalque aquilo que não cabe na representação. Uma semana após essa conversa narrei a seguinte experiência:

Eu não tinha mais tênis e até comprei um, estava a três dias usando calças abafadas, camisetas quentes e tênis. Mas não deu. Hoje voltei a usar a calça que gosto, mas um pouco mais curta caso a outra indicasse uma pequena chance de tropeço, troquei o tênis por um sapato meio aberto, meio fechado. Quando cheguei na escola até senti alguns olhares, mas fingi que não era comigo. Agora a pouco, no último horário, quando deu calor, tirei os sapatos (fonte: diário).

A atitude de acatar a orientação sobre a vestimenta e, ao mesmo tempo, escapar de um dos aspectos da representação de professora de EF desenhada por aquela escola, se dá, pelo que indica o princípio da cartografia tanto no que diz respeito a tensão exercida sobre a representação docente, previamente instituída, como no que tange à produção de um processo de subjetivação. Assim, penso que o exercício de formulação da docência não pode se dar de forma linear, ou gerativa. Pensar à docência implica escavar a organização dos discursos que dizem o que pode ou não, o que é ou não, o ser docente (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Desde que entrei na escola, tenho como referência práticas de liberdade exercidas pelos meus alunos e alunas. É certo como eles são brilhantes em romper condutas, produzirem outras formas de se conduzir discentes, e, apesar de sofrerem uma série de interdições (castigos, repressões verbais) continuam a rompê-las. Está para além da desobediência, da indisciplina, arrisco dizer que as crianças operam por meio de heterotopias, termo cunhado por Foucault (2015b) que nos indica, ao buscar a etimologia da palavra (hetero o qual nos traz a ideia de outro; e topia como lugar, outro lugar) que se trata de pensar de outros modos sobre diferentes lugares os quais habitam aqueles que foram institucionalizados para ser algo fixo. Por exemplo, a quadra da escola naquela brincadeira de polícia e ladrão não representava mais ser a quadra da escola, poderia ser a rua e outros tantos lugares. Giglio e Nunes (2018, p.600), ao trabalharem com essa ferramenta foucaultiana para observarem aulas de EF, apontam que “A quadra, especialmente elaborada para a prática esportiva e a transmissão de seus valores de eficiência, respeito, competição, mérito, etc., também é uma heterotopia quando tomada para outra coisa”. É como se ela permitisse outras formas de experiência, e segundo os autores torna-se o “lugar da vida intensa” (p. 601), com prazo de validade determinado pelos cortes da professora e pelo final da aula. Muito se aprende ao olhar para os discentes, que, mesmo estando representados por modelos hegemônicos que dizem o que é ser aluno

e aluna, produzem em algumas situações maneiras de se conduzir na escola, que superam os enunciados recorrentes, mas não o apagam.

Abordo, nesse sentido, a figura do(a) professor(a). Enquanto ofício, sua prática corresponde a uma expectativa social a qual o torna um sujeito da instituição. Mas, assim como os estudantes, são passíveis de produção de maneiras outras, que possam coexistir as representações hegemônicas. Gallo (2015) argumenta que a produção de heterotopias no ambiente escolar possa ser a chave de ruptura com a escola moderna. O autor em nenhum momento propõe abandoná-la, acabando com a ideia de oposição entre o espaço instituído e o espaço heterotópico, mas propõe a coexistência de ambos, considerando que:

Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente [...]. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave (GALLO, 2015, p.86).

O autor ainda nos dá a pista sobre o trabalho com as micropolíticas para a transformação do que se tem por escola, movimentando por dentro da instituição, não de forma desajeitada, mas a partir de estratégias, da construção de outros mecanismos, podendo ser estes a desestabilização dessas verdades sobre a docência. Gallo (2015) também explica, conversando com Foucault e Deleuze, que as heterotopias são lugares de passagem que ultrapassam a lógica de tempo linear (Cronos), de sucessão entre passado, presente e futuro. Atitudes que compreendem heterotopias docentes agem a partir de Aion, que como explica o autor, é o tempo no qual “vale o instante, em sua eternidade” (GALLO, 2015, p. 78) é a expressão de um acontecimento que permite ao professor atuar sobre sua subjetividade. Diante dessa questão, chamo atenção para um ponto levantado por Monteiro e Mendes (2018), que afirmam que a formação docente (sendo a inicial ou a continuada em serviço que se dá em espaços restritos às professoras ou dentro da própria sala de aula) pode ser pensada como uma

*composição*<sup>58</sup> [...], com variações que possibilitem muitas improvisações [...]. Trata-se de considerar a docência como uma experiência de sensibilidade e de pensamento que se compõe no coletivo diferente da imagem daquele que apenas professa uma verdade” (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 16).

---

<sup>58</sup> As autoras, com esse termo, referem-se a uma composição musical.

Ao pensar o par cartografia e decalque, nos subitens que seguem, narro algumas experiências com alunos e alunas que marcaram a constituição de minha subjetividade enquanto professora. E, que mesmo compondo os momentos dentro da sala de aula, me trazem pensamentos a respeito da assunção de atitudes que extrapolem o trato pedagógico dos temas estudados na EF. Nesse sentido, entendendo também que o ofício na docência deve intensificar as rupturas sobre as ordens discursivas, e atuar na composição de novas áreas da subjetividade humana (CARVALHO, 2010).

A partir das narrativas que trago, não intento me colocar no centro de um processo “do despertar de si mesmo” no viés crítico. Acentuo um distanciamento de qualquer indício que pontue mudanças dadas pelas relações de causa e efeito. Mas também posso dizer que identifico transformações geradas pelas minhas escolhas por certas formas de atuar. Por exemplo, se em um primeiro momento as crianças sempre questionavam as opções dos temas estudados e os espaços da escola onde a aula aconteceria, hoje isso é menos recorrente. Ainda assim, o significado que a aula de EF recebe ou não, não deve ser o objeto do olhar nas narrativas apresentadas.

Saliento que muitas foram às práticas que desenvolvi nas escolas por onde passei, assumindo o currículo cultural enquanto prática curricular de resistência às imposições da escola, como: um projeto de parkour, com primeiros anos; outro de malabares, com segundos anos, no qual aprofundamos, principalmente sobre dois tipos de corpos praticantes (artistas de circo x artistas de rua); um projeto de kung fu, com os terceiros anos: um de corda, com os quartos; de boxe, com quintos anos, entre outros. Mas não tratei nenhum deles descritos sequencialmente aos modos de relatos de experiência, como os analisados por Borges (2019). Opto por trazer momentos das aulas que foram para mim intensos e potentes na produção de outras formas de ser docente e discente. Momentos de aula que compuseram também o processo de me tornar professora do currículo cultural da EF a partir da minha leitura de como fazê-lo. Dessa forma, não haverá narrativas acabadas que indiquem de fato uma prática orientada por esse currículo. Todas as narrativas trazidas abaixo compreendem sujeitos construindo experiências, narrando-se a partir da construção de uma subjetividade, o que, como vimos, pode ser um primeiro passo para a produção de um exercício outro do sujeito sobre si mesmo.

### **5.1 “Mas eu posso dar aula de parque?”**

A rede municipal na qual atuo, é responsável por quase todas as escolas de Ensino Fundamental I na cidade, com exceção de alguns bairros, nos quais o município assume apenas a Educação Infantil e o governo do estado se responsabilizam pelo Ensino Fundamental. No entanto, para que não ocorra uma transição brusca de uma escola pequena para uma escola maior, que atende a todos os níveis de ensino da Educação Básica, a prefeitura disponibiliza salas de primeiros anos nas escolas de Educação Infantil desses bairros. Essas recebem o nome de salas vinculadas, pois as mesmas estão vinculadas às escolas municipais de outros bairros, responsáveis pela gestão das turmas e pelas professoras(es) encaminhadas para essas unidades.

O trabalho nas salas vinculadas é uma quebra na rotina considerável, se consideramos que nós, professoras e professores de Educação Física, atuamos na maior parte do tempo em escolas com quadras, salas de vídeo e de leitura, pátios com tamanhos consideravelmente grandes. Vez ou outra, nos são atribuídas horas/aulas para essas salas. Nessas condições, obedecemos a rotina da Educação Infantil (para hora de lanche e intervalo) e temos disponíveis um espaço de parque (com terra ou areia) ou um solário que comporta de 10 a 15 crianças, dependendo do tamanho das mesmas, o que torna o trabalho, nesse espaço, inviabilizado, considerando que as salas vinculadas chegam a 30 crianças matriculadas.

No meu primeiro ano na rede municipal, no processo de atribuição, fiquei encarregada de duas salas de primeiro ano, localizadas em uma mesma escola de Educação Infantil. Nessa, o parque me parecia ser o único espaço adequado para a realização de nossas práticas. Ao chegar nesse espaço com as crianças, todos e todas corriam em direção aos brinquedos. Fizemos diferentes tipos de acordo, tentamos aulas no solário, na própria sala de aula, mas não fazia sentido não ir ao parque, simplesmente porque as crianças corriam para os brinquedos. Tentei, mais de uma vez, conversar com eles, explicar quem eu era, qual era o meu trabalho ali – pois a figura da “professora da EF” não existia para eles na escola até então – e o porquê os mesmo não poderiam fazer o que quisessem a qualquer hora. Até que uma das meninas - chamarei ela aqui de Bianca, muito inconformada com a minha tentativa de “proibição” do uso do parque me disse franzindo a testa e gesticulando muito com as mãos: mas, Marina, a gente nunca mais usou o parque, a gente sente saudades do parque.

Eu sei que o primeiro ano é sofrido para eles, mas o problema das “saudades do parque” não poderia ser resolvido apenas por mim e tentei explicar isso a eles naquele momento, pontuando que minhas aulas também precisariam acontecer, assim como as

outras. Novamente, a Bianca, porta voz da turma, pediu a palavra: mas você não entende que quando a gente vem aqui não dá pra controlar não ir no balanço? As crianças estavam irredutíveis e eu poderia muito bem naquele momento ter dito que eles precisariam aprender a se controlar e que quem mandava ali era eu. Mas a saudades do parque continuaria e eu ainda precisaria gritar para que um ou outro saísse do balanço em cada uma das duas aulas semanais.

Sai da escola naquele dia e fui direto para a UNICAMP, pois estava cursando uma disciplina com meu orientador, que sempre me perguntava como andavam as coisas, o que eu estava fazendo. E, como estava muito incomodada com aquela situação, contei a ele o ocorrido acrescido de algumas percepções: “A impressão que tenho é que eles não me ouvem, não me escutam, não entendem o que eu falo, não sei mais o que fazer”. Lembro que ele apenas sorriu, balançou a cabeça, fazendo um sinal de afirmativo e me perguntou: e você, os escuta? Na hora, eu não respondi, fiquei um pouco pensativa, mas estava certa: sim, eu os escutava. Eu nem ao menos impus a eles a proibição. No entanto, se meu orientador, após ouvir tudo o que eu tinha pra dizer me fez essa pergunta, não tinha como ignorá-lo.

Fui para a escola na semana seguinte disposta a negociar com as crianças, conversamos e determinamos então que nos últimos dez minutos de aula eles poderiam brincar do que quisessem e todos concordaram. Separei os materiais e estávamos descendo para o espaço da aula. Quando nos aproximamos do parque todos saíram correndo em direção aos brinquedos. Fiquei enfurecida aquele dia, reuni a todos e no intuito de castigá-los, retornei para a sala de aula, entreguei uma folha para cada um e pedi que fizessem um desenho do que eles mais brincavam fora da escola. Ao passo que eles foram terminando, entregavam e descreviam para mim o que continha no desenho. Apareceram inúmeras brincadeiras já conhecidas, inventadas por eles, representadas a partir de jogos de celular ou vídeo game. Todas elas sendo realizadas em diferentes parques da cidade nos quais eles costumavam passear ou no próprio parque da escola, resgatando lembranças da Educação Infantil. Foi quando decidimos o que estudaríamos daquele momento em diante: as brincadeiras de parque e os diferentes usos desse espaço.

Após o ocorrido, passei algumas semanas pensando como eu não havia chegado nisso antes? E fiz algumas suposições no intuito de responder a essa pergunta. Talvez a dificuldade tenha sido no sentido de legitimar o parque enquanto um espaço da aula de EF, que hegemonicamente reivindica a quadra; penso também que por mais que eu propusesse o debate sobre o uso do parque, o que estava sendo negociado por mim não

era de fato o uso do parque, mas o significado da “minha” aula, que não é aula de brincadeira, que não é aula de parque, e, que na verdade poderia ser aula de qualquer coisa que compusesse o universo de práticas da cultura corporal, mas que naquele momento os limites impostos pela subjetividade incorporada não me permitiam acessar.

Esse acontecimento em específico permitiu que eu olhasse para a minha constituição docente, principalmente no sentido de alinhar a forma com a qual eu orientava a prática pedagógica aos princípios ético-políticos do currículo cultural. Primeiramente, buscava tencionar a prática docente na escola a partir do mesmo, assumindo-os enquanto elementos que constituem minha subjetividade docente. Secundariamente, tentava compreender que essa escolha me abriria outras inúmeras possibilidades de pensar a conduta docente ao assumir o risco de exposição à experiência.

## **5.2 Qual a aula possível para a bagunceira?**

No primeiro ano como professora na rede de ensino onde hoje leciono, me atribuíram aulas para 11 turmas, sendo quatro turmas de terceiros anos, cinco turmas de quartos anos e duas turmas de primeiros anos. Dentre muitas dificuldades encontradas ao encaminhar minhas aulas, uma das turmas de terceiro ano se destacava. Buscava-os na sala às terças e quartas feiras no horário de 14h20, conforme indicação escolar, coincidindo 25 minutos de aula com o intervalo dos primeiros anos, o que reduzia a possibilidade de uso dos espaços “abertos” da escola. Desse modo, sempre organizava essa aula em específico com um momento na sala de aula ou sala de leitura e de vídeo, e, ao final do intervalo, nos deslocávamos para a quadra. Como já anunciado em capítulos anteriores, o deslocamento quase sempre gera “desacordo” entre mim e a gestão da escola, e com essa turma haviam quatro deslocamentos.

Não só isso, foi uma turma que demorei alguns meses para criar vínculos com as crianças, particularmente quatro delas que me davam dor de estômago. As denominarei de Luan, Ana, Luciana e Lucas, todos nomes fictícios. Eram crianças que sempre estavam juntas, eram amigos, se davam muito bem, e por vezes arrumavam confusão com as outras, o que fazia com que tivéssemos momentos bastante calorosos ou que me colocavam em confusão com outros agentes da escola. Em certa ocasião, Luciana e Lucas, durante uma atividade, se esconderam atrás da mureta da quadra (que dá pra rua/vizinhança) e se beijaram na boca. Não demorou muito pra que batessem na porta da escola, denunciando o ocorrido. Deles todos, a que eu encontrava maior dificuldade em

conversar era a Luciana. Ela me irritava em vários sentidos: a forma como ela tratava os colegas me irritava; a forma como ela elevava o tom de voz me irritava; ela nunca se posicionava de frente para mim, sempre de costas, durante as explicações da aula, durante as conversas de meio da aula, durante as minhas broncas. Mas, enfim! Certo dia, Luan, Ana e Luciana brigaram entre si aos socos. Até hoje não sei o que aconteceu, mas foi o suficiente para encerrarmos as atividades sobre o Kung Fu e sentarmos para conversar, já era perto do final da aula e como estávamos muito agitados, a conversa não foi lá essas coisas. Desse modo, pensei que para a próxima aula precisaria preparar outra atividade para os três. Não dava para manter as aulas conturbadas como estavam. Assim, na aula seguinte, antes de descer para a quadra, pedi que Luciana, Luan e Ana levassem um lápis e uma folha de papel e sentassem um em cada canto da quadra e me esperassem passar a atividade para os colegas e, em seguida, instruí-los sobre o que fariam.

Chamei os três. A fim de conhecê-los um pouco mais, pedi que desenhassem ou escrevessem na folha algo que eles desejavam muito. Na hora não sabia o que faria com aquela informação, só gostaria de entender porque minha aula parecia não os envolver. Dei um tempo para que pensassem enquanto mantinha os outros colegas em um circuito de golpes de Kung Fu. Me aproximei primeiro da Ana e perguntei o que ela havia feito na folha. Disse-me que o que mais queria naquele momento era participar da aula com os outros. Nesse momento, eu não me segurei. Assumi o lugar da agente de correção. Perguntei a ela por que achava que essa vontade não estava sendo exercida. E ela me respondeu exatamente o que eu queria ouvir: “porque eu aprontei na aula passada, né prof!”. Continuei a conversa, perguntando a ela se a mesma compreendia que alguns comportamentos impossibilitavam o andamento da aula e prejudicavam todos os amigos e amigas e o que ela achava que poderia ser feito para que as coisas melhorassem. Ela me respondeu que deveria parar de bagunçar. Sem saber muito o que fazer depois disso e assumindo que o ato de se confessar da menina levaria a mesma a uma mudança de comportamento naquela aula, indiquei que se fosse da vontade dela, ela poderia se juntar a turma.

O ofício da docência como aquele que garante a ordem da instituição por meio da produção de um ser discente específico que atenda demandas sociais interessadas fez com que eu tivesse criado uma estratégia de confissão. Ao passo que a Ana se assumiu bagunceira a mesma estava curada/ salva, e retornou para seus afazeres de aula. Não era sobre isso que eu estava pensando quando determinei este exercício. Na verdade o propus

apenas para que eles pensassem sobre suas condutas nas aulas, ou até como forma de puni-los, considerando que para os mesmos conversar comigo representava um castigo.

Matutei durante um tempo a forma como conduzi o exercício da Ana, o que me fez perceber de fato a condição de coexistência dos discursos que determinam a função professora. Naquele momento, eu precisava garantir a aula para os meus alunos, e a conduta da Ana, da Luciana e do Luan não estava sendo ética desde que os mesmos submetiam todos os outros alunos e alunas às suas vontades quando determinavam o fim da aula. Ao mesmo tempo em que eu não sabia como conduzir o meu comportamento nessa situação sem exercer a tirania sobre os três, pois não era assim que os levaria a condutas éticas.

Em seguida, me dirigi ao Luan. Fiz a ele a mesma pergunta. Ele ficou apenas me encarando. Perguntei a ele se ele havia pensado, pelo menos. Sinalizou que sim, com a cabeça. Perguntei se ele não gostaria de me dizer algo. Com a cabeça, sinalizou que não. Queria que tivesse sido “fácil” como foi com a Ana, mas, não! Pedi a ele, então, que continuasse pensando se essa vontade estava próxima de se concretizar ou se estava distante e o porquê. Complementei que assim que ele tivesse feito o exercício poderia se juntar aos colegas.

Em seguida, me dirigi à Luciana, que já me esperava virada de costas para a quadra e de frente para a parede. Agachei ao lado dela. Perguntei o que havia desenhado. Sem me dizer nada, me mostrou o desenho. O papel continha a forma de uma mulher, de um cachorro e tinha um texto, o qual não consegui identificar e perguntei: o que está escrito aqui? Ela respondeu: veterinária, quero ser veterinária! Fiquei espantada! Primeiro, porque de início não tinha a intenção que eles pensassem sobre o futuro. Segundo, porque justo a mais bagunceira me trouxe a resposta menos esperada para uma criança que vive em condições precárias e que é muito pouco encorajada pelos meios nos quais ela circula em assumir esse desejo, o qual, requereria dela ultrapassar inúmeros limites impostos pela condição de sua existência.

Eu não sabia como proceder, pois, seguir na mesma linha de questões como fiz com outros trariam respostas óbvias que não me serviriam, como: porque ainda sou criança! Também não queria cair na fala: “quem estuda, consegue”. Enfim, não tinha muito tempo para pensar e acabei perguntando qual caminho ela achava que deveria seguir pra conseguir e ela balançou os ombros. Eu insisti para que ela me respondesse e ela disse: não sei, eu não vou conseguir. Mais uma vez, perguntei: por quê? E a menina, em um tom de voz elevado respondeu: porque sou uma inútil e eu não presto pra nada!

Aquilo ecoou na minha cabeça e sem pensar, perguntei: você acredita nisso? E ela, chorando, sinalizou com a cabeça que sim. Em seguida, eu disse que eu não acreditava naquilo, foi quando senti a mãozinha do Luan nos meus ombros, dizendo que já tinha pensado. Perguntei se ele gostaria de compartilhar comigo, ele disse que não. Pedi então que acompanhasse a Luciana até o banheiro para lavar o rosto e que os dois poderiam retornar e assumir o lugar na atividade. Eles conseguiram participar de 15 minutos da aula dos colegas, que teria sequência na semana seguinte.

Daquele momento em diante, as aulas não ganharam nenhum novo adjetivo. Elas não se tornaram organizadas, minhas dificuldades com os usos do espaço ainda existiam, as crianças não ficaram menos bagunceiras, me desentendi inúmeras vezes com o Luan, a Luciana, a Ana e o Lucas até o último dia do ano. Ao mesmo tempo em que perceber nas crianças a constituição de uma subjetividade tão moldada pela instituição escolar e pelo lugar da sociedade no qual eles ocupam, conduzi-me a outros modos de problematização, os quais me fizessem pensar em maneiras de possibilitar aos alunos também atuar sobre sua subjetividade no que tange à ordem do ser discente. Naquele momento, passei a pensar de forma mais intensa do que antes na produção de uma docência preocupada com o ato de governar o outro a partir de uma ética que garanta ao aluno(a) produzir práticas de si não pelo que está dado pela instituição, mas no acontecimento-aula, nas suas experiências, disponibilizando a eles o acesso a práticas do cuidado de si.

### **5.3 A convidada da aula de Kung Fu**

Ainda trabalhando com o Kung Fu nos terceiros anos, havia um menino que desde a primeira aula me perguntava quando eu iria ensinar um *Kati* – uma sequência de movimentos de luta para aplicação em combate. Por não conhecer nenhum dos *Katis* do Kung fu e porque ainda tínhamos muitos temas dentro da modalidade para tratar (os quais foram surgindo em aulas na tarefa de problematização), como: Por que os estilos tinham nome de animais? Os ninjas existiram? Quem são os monges? Eles não acreditavam em Deus? O que precisamos aprender pra lutar Kung Fu? Eles tinham armas?

Ao mesmo tempo que isso acontecia, comecei a frequentar algumas aulas de defesa pessoal com uma professora de Kung Fu. Aprendi algumas sequências de movimentos para levar para as crianças. Mas aquilo não era o suficiente, o mesmo menino ainda queria aprender um *Kati*. Foi quando convidei a professora, a qual vou dar o nome

aqui de Bárbara, para ir à escola conversar com as crianças, apresentar alguns *Kati* e, se fosse possível, passar a eles o passo a passo de algum. Ela não precisou de um segundo para pensar e se disponibilizou na data e horário que eu havia sugerido. Conversei com a gestão e rapidamente foi autorizada a presença da professora de Kung Fu. Marquei com ela então o dia e o horário para buscá-la. Ao chegar à porta da casa dela, ela estava com uma roupa característica da modalidade e uma sacola com todas as armas, às quais havíamos visto nas aulas apenas por fotos e vídeos, e muitas outras. Me senti muito feliz naquele momento, mas ao mesmo tempo um pouco “perdida” e receosa como o andamento daquela experiência de aula poderia escapar do meu controle. Coisas da subjetividade docente. No carro, conversei um pouco com ela sobre como as aulas estavam acontecendo e pedi para que, se coubesse dentro dos planos dela, que fossem separados pelo menos uns 15 minutos para perguntas, porque eles sempre têm muitas.

Chegamos na escola, levei-a para a quadra e deixei que ela preparasse o espaço, enquanto eu buscava a primeira turma. Quando chegamos na quadra, ela estava posicionada no centro da quadra e as armas estavam todas arrumadas em meia lua atrás dela. Quando as crianças olharam aquilo, ficaram em silêncio; e diminuíram o ritmo dos passos. Nesse dia, não precisei pedir nada a elas. As crianças foram chegando, se colocando em meia lua na frente da Bárbara; alguns brigaram pelo lugar bem na frente, outros brigaram pelo lugar perto das armas, mas não precisei dizer nada. Apenas um aluno me perguntou se poderia mexer e a professora de Kung fu rapidamente respondeu: “Por enquanto não, vamos esperar um pouco”. Me coloquei ao lado dela, fiz uma apresentação muito rápida e passei a palavra.

Primeiro, ela mencionou que era praticante de Kung Fu há 18 anos e que dava aulas fazia quatro anos e que soube que havia gente ali curiosa para aprender uma sequência de *Kati*. Iniciou retomando algumas posições bases no Kung Fu, alguns chutes e socos e uma parte do primeiro *Kati* do *Shaolin do Norte* – o Kung Fu possui dois estilos “mãe”, o *Shaolin do Norte* e o *Shaolin do Sul* e cada um deles apresenta outros estilos, que levam em consideração as condições territoriais e culturais em cada uma das regiões sul e norte na época em que o Kung Fu começou a ser praticado.

Após a experiência com os movimentos específicos do Kung Fu, ela falou um pouco a respeito das armas. Algumas, ela permitiu que segurassem, como: o leque, a flauta, o *nunchaku*, o bastão e o *San Ti Kwân* – um bastão de três partes ligadas por correntes. Outras, de pontas afiadas, como a lança e o facão, ela preferiu segurar para que apenas olhassem. As crianças queriam muito vê-la executar um *Kati* com algumas das

armas, assim ela pediu que eles escolhessem três delas que ela o faria: eles escolheram o leque, o facão e o *San Ti Kwân*. E eu, como também estava muito empolgada, pedi que ela manuseasse um pouco da flauta, pois também não havíamos passado por ela em aulas anteriores.

Por fim, sentamos juntos em canto da quadra com sombra. Deixamos as crianças à vontade para as perguntas, surgiram muitas, dentre elas: “Você já bateu em alguém?”, o que deu abertura para uma conversa sobre o caráter espiritual da prática do Kung Fu e sobre o código de ética *Shaolin*; também emergiram perguntas que giravam em torno da carga de treino, até que uma das crianças perguntou: “Como que o Kung Fu chegou na França?” e ela disse que não sabia responder essa pergunta porque ela aprendeu no Brasil, e a criança insistiu para mim, que estava ao seu lado: “Mas, ela não é francesa, prof?”, eu respondi que não. Fiquei curiosa do porquê ele havia perguntado isso e acrescentei: “Está dizendo isso por causa da aparência dela?” e ele disse: “Não, prof, você não reparou o jeito que ela fala? Todo enrolado.

A Bárbara tem um sotaque paulistano bastante carregado, que muito difere tanto na entonação das palavras, do sotaque pronunciado na região da escola, como na pronúncia da letra “R”. Rapidamente, expliquei isso a ele. A aula terminou e todos nos cumprimentamos; as crianças se despediram da Bárbara e levei eles de volta para a sala de aula, enquanto ela novamente arrumava o espaço para receber a segunda turma do terceiro ano.

Nessa época, penso começava a assumir alguns dos discursos que subjetivam o ser professora do currículo cultural. Me lembro que acordava com as aulas organizadas na cabeça e no papel, mas a barriga gelada indicava que estava ciente que elas poderiam ir para outros lugares, inimaginados. Entendia, a partir do meu ofício, estava dado pela escola, que deveria garantir a aula a partir de alguns pressupostos que rodeavam o tema de estudo, no caso o Kung Fu, mas não havia como ter o controle das problematizações. E até o momento via aí uma abertura à construção de novos territórios para o exercício docente.

As péssimas noites de sono – nas quais ficava matutando “n” possibilidades de condução das situações, exercitando o controle – foram na maioria dos dias substituídas por noites de sono profundo e cafés da manhã não digeridos devido a uma certa angústia promovida pela incerteza. Observar e ouvir passaram a ser objetos dos meus exercícios na docência. A voz já era menos rouca, falava menos, e quando falava

podia ser por meio de outras linguagens. Tudo parecia possível quando eu estava entre as crianças.

Pensando sobre essas possibilidades e curiosa pela pergunta que um dos alunos havia feito para mim – mencionada em um dos parágrafos anteriores – na aula seguinte separei algumas imagens que representavam praticantes de Kung Fu, em uma delas tinha a Bárbara. Preparei a partir destas imagens uma atividade em grupos nas quais selecionaríamos algumas das características desses praticantes, que apresentavam diferentes corpos. Rapidamente, reconheceram a Bárbara. E começaram a descrevê-la enquanto lutadora de Kung Fu: “Ela é forte”, “Ela usa uma roupa estranha”, “mas, ela é mulher”, “uma mulher muito linda”, “dá medo ver fazendo os movimentos”, “ela gritava as vezes quando parecia fazer força”. As crianças trouxeram elementos que determinam a existência dessa modalidade de luta ao observarem uma só praticante, além de outros comentários que demonstrassem argumentos contraditórios, conceitos sobre a presença, por exemplo, de mulheres na luta. Em seguida, o menino novamente comentou: “Ela fala estranho”, e a sala toda concordou. Rapidamente, outra menina perguntou: “De onde ela é, prof?” E as crianças iniciaram uma conversa paralela nesse sentido: “Eu acho que ela é de Minas, todos que vem de Minas fala diferente assim!”, “que nada, eu vim de Minas, eu não falo assim não<sup>59</sup>”. Perguntei a eles se eles sabiam que em cada canto do Brasil havia formas diferentes de pronunciar as palavras e ainda perguntei se eles sabiam o porquê nosso “R” tinha aquela pronúncia específica. Eles também responderam que não sabia. Conteí de forma breve sobre a guerra de secessão dos Estados Unidos e sobre a imigração de muitos americanos para as cidades da região onde morávamos e como eles influenciaram nosso modo de falar. Ainda acrescentei que não precisava ir muito longe para vivenciar essas mudanças na pronuncia, bastava dar uma volta nas lojas do centro e conversar com algumas pessoas, vendedoras.

Foi aí que muitas das crianças mencionaram nunca terem saído das redondezas da escola. Conversamos um pouco sobre o valor da passagem de ônibus, sobre a impossibilidade dos mesmos de se aventurarem nas bicicletas e ficou para uma próxima pensar esses outros espaços na escola. Voltamos então para o Kung Fu e seus praticantes.

#### **5.4 As aulas de pipa e o diário secreto do 2ºB**

---

<sup>59</sup> Essa escola onde atuei por dois anos recebia muitos alunos que vinham com as famílias do estado de Minas Gerais, vinham para procurar emprego, ou atrás de outros parentes.

No meu segundo ano na escola, fui atribuída para maior carga horária no período da tarde. Por conta disso, fiquei responsável por todas as turmas de primeiros e segundos anos e apenas algumas de terceiros e quartos. Nesse momento, já mais habituada à rotina escolar, me sobrava mais tempo de estudo para me inteirar das práticas comunitárias que ocorriam aos finais de semana, das quais muitos dos meus alunos participavam. Uma delas era o “pipa combate”, que acontecia aos domingos à tarde do mês de junho/julho. Essa prática gerava muitos comentários na escola das crianças que iam assistir aos pais, irmãos e amigos exibirem suas habilidades na arte da pipa. Outra parte das crianças também olhavam o “pipa combate”, enquanto um espaço proibido, pois a polícia sempre estava presente para impedir o uso de linhas cortantes como o cerol e a chilena, o que por vezes gerava discussões e muitos deles presenciavam cenas de violência. Optei então por estudar com os alunos o tema “pipa”/ “pipa combate”.

Quando criança, eu nunca havia sido uma brincante de pipa. Não sabia onde procurá-las, não sabia construí-las, não sabia colocá-las no ar, não sabia chegar no local onde ocorria pipa combate para pelo menos fazer um estudo da prática. Assim, a primeira coisa que fiz foi acessar os relatos de experiência expostos do *site* do GPEF-USP, a fim de procurar um relato de pipa para ter orientação do que eu poderia levar para os meus alunos, sabendo que dentro desse tema muitos deles sabiam mais do que eu. Não vou me ater aos detalhes dos encaminhamentos das aulas, descreverei de forma breve algumas das primeiras estratégias que utilizei em uma das salas de segundo ano para chegar ao ponto de interesse.

Após ler um dos relatos e certa de que meus alunos(as) conheciam muito sobre o tema, optei por fazer uma primeira aula de conversa sobre as formas como iríamos proceder, nos organizar e estabelecer alguns acordos. Na primeira aula, ficamos na sala e pedi que eles formassem grupos e fizessem uma lista de tudo que o grupo sabia sobre pipa e de que forma eles haviam tido o contato com essa prática para depois cada um deles apresentar o que conversaram. Os grupos não aconteceram. Ao invés de somarem na lista suas experiências, começaram a discutir a existência de falsas ou verdadeiras experiências dos colegas com o pipa, o que me fez desmanchar os grupos e organizar as falas para que assim eu mesma construísse a lista na lousa. Apareceram muitas coisas, desde palavras específicas dessa manifestação corporal até histórias vividas por eles(as). Também

surgiram muitas perguntas, como: posso trazer meu pipa<sup>60</sup> aula que vem prof? Prof, a gente vai fazer pipa? Eu sei fazer! Meu pai faz com saco de lixo prof. Você vai comprar prof?

Solicitei que um grupo de estudantes, que haviam manifestado a vontade de construir o pipa, anotasse em uma folha uma lista de materiais necessários para que eu solicitasse a compra para a próxima aula. Durante quase o mês todo, construímos os pipas, que tinham várias formas. Depois de colocá-las no ar em diferentes espaços da escola, percebemos que a prática do pipa se dava de forma muito limitada, pois caso ela se perdesse ou enroscasse em uma árvore, não tínhamos a chance de recuperá-la. Ação que faz com que parte da emoção do soltar pipa, que é correr atrás dela, ficasse impossibilitada. Decidimos trabalhar com ela de outras formas e uma das coisas que propus – retirada de um relato lido – foi construir um dicionário com os termos específicos da prática do pipa. Assim poderíamos encaderná-lo e disponibilizá-lo na biblioteca da escola para quem quisesse conhecer um pouco mais sobre o tema. Essa ideia não os agradou, inclusive naquele momento os mesmos demonstraram até um descontentamento exagerado e elevaram o tom da voz, bateram na mesa, iniciaram conversas paralelas nas quais diziam uns para os outros: “eu não vou fazer!”, “oloco, prof”. Precisei nesse momento fazer uma intervenção mais dura e dizer a eles que o espaço da aula de fato é de todos, mas que se não houvesse acordo a última palavra ainda era a minha.

Até que o João (nome fictício) levantou a mão e sugeriu então que fizéssemos um diário secreto, no qual só "a gente do 2ºB" poderia ler. Eu adorei a ideia, mas para não me dar por vencida, sugeri uma votação entre diário e dicionário, e não preciso dizer que o diário venceu. Combinamos, então, que toda aula sortearíamos alguém para levar o diário para casa e que essa pessoa deveria escrever nele todos os acontecimentos daquela aula que considerou importante, e, como ela se sentiu em relação a eles. Escolhemos iniciar pelo João, que foi quem havia sugerido o diário.

De início, o registro do diário aconteceu de maneira tímida. Eles(as) registravam em casa e antes de sairmos da sala, a criança que fez o registro lia para a turma. Até que chegou um momento em que o diário se tornou um espaço de desabafo coletivo de alguns dos desentendimentos ocasionados na aula anterior e, conseqüentemente, um espaço de constrangimento para alguns colegas que a cada semana

---

<sup>60</sup> Opto aqui por manter a palavra pipa enquanto um substantivo masculino, considerando que todas as crianças da turma do 2º ano B diziam dessa forma, e sendo os mesmos brincantes de pipa e eu não, penso ser coerente manter desse modo.

recebia uma acusação diferente. O que em alguns momentos possibilitava um retorno ao assunto de modo a pensar saídas para o entendimento do ocorrido; e, em outros momentos, gerava mais desentendimento. Acordamos que como o diário é um espaço de escrever sobre nós mesmos, não deveríamos falar sobre os outros nele, que cada um, na sua vez, falaria sobre si mesmo, sobre o que fez, como fez, como se sentiu durante a aula. Após essa decisão, só deu tempo de mais três crianças estarem em posse do diário, pois o ano havia chegado ao fim e apenas uma delas escapou da narrativa da denúncia.

Por eu ser uma das últimas professoras a escolher a escola e as turmas na atribuição, não foi possível continuar com os mesmos alunos(as), findando esse trabalho. A impossibilidade de manter o vínculo e continuar o que havíamos começado também produz marcas, como debatido no capítulo dois desta dissertação. Marcas estas, que, dessa vez, ao invés de produzirem uma vontade de luta pela minha permanência com as crianças, produziu uma vontade pela necessidade de coletivização do trabalho dos(as) professores(as) de EF da rede, tendo em vista melhorar as condições de trabalho e dos estudos das crianças.

Se, em um primeiro momento, a minha docência buscava as crianças para a consolidação de uma luta, com o passar do tempo, observo também uma necessidade de disputa pela consolidação de uma formação em serviço, na qual possamos compartilhar entre pares o trabalho, construindo práticas coletivas de cuidado de si docente de EF.

Neste capítulo, ao trazer os princípios de cartografia e decalcomania, evidencio principalmente este caráter transitório de constituição da subjetividade docente que se produz a partir das experiências acessadas pelos sujeitos professores(as) e que assumem a constituição de uma experiência de si docente um lugar de passagem, não um ponto de estabilização. “O sujeito da ação é sempre protosujeito; cartografia mutante (aquela que nunca decalca). [...] não se dá por acabado, não se perde nas estruturas repetitivas (CARVALHO, 2010, p. 115). A docência pensada a partir da figura do rizoma permite principalmente ao sujeito professor(a) criar sobre sua conduta de modo a explorar outros territórios possíveis dados pelas experiências que são singulares a cada acontecimento do cotidiano escolar. Sem deixar de lado aquilo que Foucault (2017c) constrói sobre a ética, que é o que nos garante manter sempre ativo o campo de forças que produzem as relações de poder que tensionam o significado do ser professora. Pensar a condução da docência a partir da chave da ética é compreender que aquele sujeito sobre qual o poder se exerce – seja o discente, seja alguns dos pares, seja qualquer outro agente pedagógico – é, também, sujeito de ação.

## 6. POSSÍVEIS SAÍDAS

Essa dissertação objetivou compreender os elementos que atravessam a produção do sujeito professora de EF a partir da minha experiência inicial na docência. Docência que é atravessada por discursos que tensionam a fixação de um significado sobre o que é ser professora de EF. Esses discursos compreendem tanto a prática de intervenção docente, como suas formas de conduta dentro do espaço escolar.

Partindo desse primeiro objetivo, tencionou-se também pensar outras/ novas formas de produção de subjetividade docente, fazendo uso principalmente da ferramenta foucaultiana do cuidado de si. O qual indica uma prática que possibilita ao sujeito acessar os regimes de verdade que lhe impõe certas formas de se ver; se narrar; se julgar, a adoção do mesmo permitiria a esse sujeito optar pela assunção ou recusa à algumas condutas, ou, ainda possibilitaria ao mesmo produzir outras, atuando sobre a constituição de sua própria subjetividade (FOUCAULT, 2010).

Para o cumprimento desse objetivo assumi como operador metodológico a cartografia (ROLNIK, 2016), que compreende o ato de pesquisar enquanto um ato de percorrer territórios, estando a cartógrafa, aquela que desenvolve a pesquisa, exposta às experiências disponíveis do percurso. A opção por este operador se deu principalmente pela condição de transformação imposta para pesquisadora e para o objeto de estudos. Este modo de pesquisar propõe agir de forma a manter vivo todo o campo de forças que constitui o território percorrido, possibilitando tanto compreender as disputas que constituem esses espaços como produzir outras formas de atuação nos mesmos, e até saídas para a construção de outros (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Para registro da cartografia, desenvolvi um diário no qual anotei pensamentos e práticas cotidianas da minha docência, produzida na relação com os outros da escola: professoras polivalentes, gestão, alunos e alunas e comunidade.

Ao assumir a docência como um território significado, e ao mesmo tempo, passível de transformação, trabalhei com a possibilidade do pensar a constituição docente a partir da estrutura de um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Ela indica que se olhe com desconfiança para as formas dadas de conduzir-se professora e professor, permitindo a produção de escapes dos modelos geradores e essencializantes, que ditem pontos de origem e saberes hierarquizadores do processo de tornar-se sujeito, no caso aqui, docente.

Imersa na estrutura do rizoma, pensei seus princípios: conexão; heterogeneidade; multiplicidade; ruptura a-significante; cartografia; e decalcomania, como ferramentas conceituas que demarcassem a incapacidade da fixação de significados sobre a docência, ao passo que apresentei alguns dos discursos que dizem sobre a experiência de constituição de um ser professora. Trago, a partir de trechos do diário, as práticas discursivas que permeiam as relações no cotidiano escolar e como elas atuam sobre o meu corpo professora.

Os dados produzidos nesta pesquisa permitiram, a partir do que dissertei no capítulo “Adentrar à escola”, compreender que os discursos orientados por uma racionalidade neoliberal do trabalho docente atuam a partir de tecnologias, como a burocracia e as avaliações, que subjetivam os sujeitos a necessidade da constante busca por melhores resultados. Por essa via, expus o modo como a performatividade e o gerencialismo, segundo as elaborações de Ball (2002; 2004; 2005; 2010), conduz o docente de forma colaborativa a lógica de produção e consumo que configuram a organização neoliberal de governo.

Essas tecnologias de avaliação e as burocracias, como observado por Nunes e Neira (2015), regulam pouco o que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do(a) professor(a), e mais sobre as formas de regulação das condutas, comportamentos a serem adotados pelos docentes em serviço. Diante disso, constata-se o controle da subjetividade docente pela instituição que não só produz esforços sobre o controle dos corpos discentes, como também atuam anteriormente na domesticação dos corpos docentes que passam a ter existência dada pela própria instituição.

Já no capítulo “A constituição docente a partir da heterogeneidade dos discursos pedagógicos” trato da produção de uma docência atravessada por discursos que partem de bases epistemológicas na Educação e na EF para pensar a prática docente. O que se vê, a partir de Lopes e Macedo (2012), são duas dimensões que compõem esses discursos, uma instrucional, que diz sobre aspectos técnicos referentes a prática pedagógica docente, e outra regulativa, a qual cria uma ordem a partir de aspectos morais, que tencionam a constituição de uma identidade docente. Moral entendida com Foucault (2017b) como um conjunto de regras prescritivas propostas aos indivíduos por meio de instituições disciplinares, às quais atuam principalmente nos processos de disciplinarização dos corpos. Esses discursos, orientados por metodologias didático-pedagógicas tanto na área da Educação como da Educação Física, ao preestabelecerem objetivos de ensino aprendizagem, preordenam saberes necessário à docência e formas

de conduta dentro do ambiente escolar, o que pode amalgamar à docência em determinada história.

Nesse mesmo capítulo, também foi possível perceber as diferentes racionalidades que versam sobre a formação de professores, tanto no currículo da minha formação inicial, quanto em falas cotidianas proferidas por outros agentes pedagógicos que transitaram na escola na qual atuei. Essas racionalidades são: a técnica, a prática e a crítica para a reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). E, para além dessas três racionalidades pontuadas por Pérez Gómez (1998a), um autor crítico do campo a Educação, anuncio assumir enquanto prática de EF um currículo que não se encaixa em nenhuma delas, o currículo cultural. O qual ainda aponta como limite da racionalidade crítica, partindo do campo pós crítico do currículo, a assunção de ideários totalizantes de sociedade e de sujeitos, pautados nas metanarrativas da superação da relação opressora entre classes e da emancipação do sujeito por meio do despertar da consciência. Nesse sentido, então, dedico o último subitem deste capítulo a produção de uma docência subjetivada a partir dos regimes de verdade estabelecidos pela produção acadêmica e pedagógica proposta por Neira e Nunes (2006; 2009) sobre o currículo cultural de EF.

Trechos do diário, trazidos nesse capítulo, indicam que assumir esses discursos, adentrar a ordem discursiva e narrar-se a partir de determinado lugar compõem um processo. Trago no diário a todo momento a tensão estabelecida pelo choque causado no encontro de diferentes significados sobre a docência, que direcionam para a produção de outras formas de ser, o que produz a negociação de sentidos. Essa possibilidade evidencia-se no momento em que ao atuar sob uma perspectiva de EF que não condiz com as representações docentes presentes no território habitado se torna presente uma forma de negociação da existência, não assumindo aquilo que está dado e nem negando por completo. O que se tem é a produção de novas formas de ser, que reconhecidas ou não dentro da ordem discursiva da docência constituem meu corpo e compõem o processo de tornar-me professora, exercendo também poder sobre a construção do significado. Demonstra-se aqui a dimensão positiva e produtiva do poder (FOUCAULT, 2014c).

No capítulo seguinte, operado a partir de noções foucaultinas, trabalhadas pelo filósofo em seus últimos cursos, tenciono formular a criação de saídas para a produção e outras formas de conduta docente pelo próprio sujeito professor(a), sendo o mesmo, capaz de um exercício de si sobre si mesmo que o leve a atuar sobre a constituição da sua subjetividade. Para isso, proponho em um primeiro momento a observação dos alunos e alunas e das formas como os mesmos transitam no território escolar, produzindo

heterotopias, espaços para além daqueles já impostos pela lógica da escola (GIGLIO; NUNES, 2018). Assim, em seguida, proponho pensar na produção de heterotopias para a própria docência, não só no fazer pedagógico, mas nos espaços divididos com as pares. Principalmente por meio do estabelecimento de outras formas de se relacionar com os sujeitos para além daquelas possibilitadas pela instituição. Nesse sentido, trabalho com o conceito de amizade elaborado por Foucault (1981) como uma técnica de cuidado de si na docência. Ao compreender o cuidado si como uma possibilidade de acesso aos regimes de verdade os quais me constituem enquanto professora para que, assim, eu posso assumir, recusar ou criar maneiras éticas de condução da docência dentro da escola. Compreende-se, também, que é necessário na relação com o outro assumir condutas que exerçam sobre qualquer um dos sujeitos envolvidos, o mínimo de dominação possível.

No último capítulo, “Experiências de aulas no transformar-se docente”, trago algumas narrativas de experiências que compõe parte do meu processo de subjetivação na docência no que perpassa a relação que construí com meus alunos e alunas. Opto principalmente por narrativas que demonstrem a produção de um processo de tornar-se docente do currículo cultural, que se deu pela exposição a diferentes experiências, sendo essas, múltiplas, e que, segundo Larrosa (2002) constituem um saber irreversível e acontecimento irrepitível.

A ferramenta conceitual do rizoma, enquanto forma de estruturação do pensamento (DELEUZE. GUATTARI, 1995), perpassou toda a pesquisa, atribuindo à docência a noção de território de passagem. Nessa, os sujeitos que o adentram, ao mesmo tempo em que são expostos à todas as forças/ linhas que o constitui, são capazes de produzirem, a partir das relações que estabelecem, e, do constante exercício de compreensão dessas forças, produzirem outras formas, outras linhas, saídas pra uma constituição docente que opera a partir da desterritorialização. Considero importante dizer, que mesmo fazendo uso dos princípios do rizoma de forma fragmentada, compreendo que os mesmos se dão em uma dimensão atemporal e simultânea. Pois, os jogos de captura pelas forças que constituem os territórios, e a formulação de saídas se dão em uma disputa constante e espraiada, dependente das relações estabelecidas nos territórios, e de quão expostos às experiências os sujeitos que o habitam se encontram.

Por fim, saliento que ao passo que essa pesquisa percorre seu caminho e a mesma é escrita e narrada, partes são decalcadas. O que não indica o estabelecimento de significados imutáveis sobre o que é ser professor e professora. Pelo contrário, indica os limites de acesso à determinadas questões, o que também é ponto importante de

compreensão da constituição da docência. Por efeito, pode-se dar esses limites sobre aspectos ainda não identificados por meio dessa cartografia, por platôs ainda não habitados.

Essas saídas elencadas como possíveis caminhos para a constituição da subjetividade docente pelo próprio professor(a) abrirão para muitas outras, já, também iniciadas nessa pesquisa, às quais pretendo me manter estudando. Como, no que tange a produção de técnicas para esse cuidado de si docente, como no caso da amizade. E que, pontuam pistas para uma possível resignificação das relações entre pares e gestão, dadas pela lógica da instituição escolar, podendo ser essas, potentes nas formulações de práticas de liberdades para além daquelas produzidas nos espaços de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRETCHE, Marta. Emergências e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **BIB**, n.39. Rio de Janeiro, 1995, p. 1 - 65.

BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, 1998, p. 119-30.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Dossiê: “Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II”. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1105-1126.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**. Lisboa. vol. 35, n. 126, 2005, p. 539 - 564.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**; concepções e organização Jérôme Dufilho e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, 1999, p. 69 - 88.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2 ed. Editora Unijuí: Ijuí, 2003.

BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. Experiência e transformação de si: Foucault e a estetização da vida. **Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**. Grajaú/MA, 2016, p. 81 - 96.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240 - 255.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.).

**Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a função-educador:** sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CRISÓRIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** Identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

DARDOT, Pierre., LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – vol. 4. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DEVIDE, Fabiano Pries. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica dos seus atores. **Revista Sprint**, Rio de Janeiro, 1999.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas:** A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DOTTO, Pedro Mauricio. **Usos da liberdade e agonismo com Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2018.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro. **Práticas socializadoras da igreja sara nossa terra:** Afinidades eletivas entre Neopentecostalismo e sociedade escolarizada. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié commode de vie. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. leBitoux, publicada no jornal **GaiPied**, nº 25, abril de 1981.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: Foucault, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (HowisonLectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**: curso Collège de France (1981-1982). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

FOUCAULT, MICHEL. Aula de 30 de janeiro de 1980. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014d.

FOUCAULT, Michel. O que São as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 6 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017c.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 6 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017d.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017e.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** seguido de A cultura de si. Tradução Pedro Elói Duarte. 2 ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017f.

- GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal (Ed.), **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Prismas/Appris, 2015.
- GUEDES, Dartangna Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do peso corporal**: composição corporal, atividade física e nutrição. Paraná: Midiograf, 1998.
- GIGLIO, Sérgio Setanni; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 3, 2018, p. 590-613.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guatarri. **Revista geographia**. Niterói, RJ, v. 4, n. 7, 2002, p. 7 - 22.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE BOULCH, Jean. **Introdução à Psicocinética**. Lisboa: Semente, 1977.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: arte de mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2000.

MELO JÚNIOR, José Alfredo Costa de Campos. Burocracia e Educação: uma análise a partir de Max Weber. **Pensamento Plural**, Pelotas, 2010, p. 147-164.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Salas de aula como espaço de com-posições da diferença na formação docente. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 1, 2018, p. 13 - 25.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, 2017, p. 52-103.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte editora, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira.** Curitiba: CRV, 2018. p. 173-193.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo e Ditirambos de Dionísio.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich, **O caso Wagner**, Um problema para músicos, Nietzsche contra Wagner, Dossiê de um psicólogo, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física.** 2011. 277 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Práticas corporais ou mercadorias corporais. In: SANCHES, Tatiana Amendola (org.). **Estudos Culturais: uma abordagem prática.** São Paulo: SENAC, 2011.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F (organizadores). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, Celina. (Org.). **Ensino Fundamental- Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideais.** Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Processos de inclusão excludente presentes no Ensino Superior Privado. **Educação e Realidade**, v. 39, 2014, p 1209 - 1228.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Revista da Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v.20, n.2, 2015, p. 377 - 399.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia (et al.). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. A racionalização do espaço como dispositivo da educação superior. **Revista Movimento**, v. 23, 2017, p. 895-906.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Licenciatura em Educação Física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista brasileira de educação**, v. 23, 2018a, p. 1 - 23.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e pesquisa**, v. 44, 2018b, p. 1-17.

OLIVEIRA, Clara Costa. **Auto-organização, educação e saúde**. Coimbra: Ariadne, 2004.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1999.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benavides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTAN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTAN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 3, 2011, p. 613 - 628.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Pensamento e Educação: dobras foucaultianas**. Curitiba: Appris, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSE, Nicholas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu; et al. Currículo e identidade social: territórios contestados. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes: Petrópolis, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia; et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, 1996, p. 6-12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.