

DOCÊNCIA E SUBJETIVIDADE: percorrendo e construindo os territórios de atuação

Marina Contarini Boscariol

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A invenção de um cenário

Ao compreender a docência como um lugar instável da atribuição de significados, entende-se que a mesma – a partir de um referencial teórico apoiado nas filosofias da diferença, mais especificamente em alguns conceitos da obra de Michel Foucault – não se constitui enquanto um campo acabado e não manifesta verdades legítimas por si mesma. A docência se constrói atravessada por discursos e práticas que direcionam as condutas dos sujeitos de modo a atuarem em consonância com a instituição escolar, ao atender as demandas desejáveis a partir dos modos de operar de determinadas sociedades.

Neste capítulo, o qual apresenta de forma sucinta um debate elaborado em uma pesquisa de mestrado¹, tratar-se-á da produção de um processo de tornar-se e perceber-se docente na escola, a partir de uma experiência construída por uma professora de Educação Física, a qual também é autora da pesquisa e do capítulo em questão. As motivações para o estudo se deram diante da dificuldade em iniciar um percurso na docência, desde que a pesquisa acompanhou os primeiros dois anos de egresso da professora em uma rede municipal de ensino. Dificuldades estas muito associadas às formas como a escola, a sala de aula, os estudantes, a Educação Física e a própria docência estavam desenhadas no seu imaginário, e que não correspondiam com o que de fato a mesma passou a viver no corpo ao habitar o território da escola.

Desse modo esta pesquisa também se configura num processo de desconstrução, reconstrução e novamente de desconstrução das estruturas que compõe os elementos da escola na qual a docente viveu, dando visibilidade tanto as forças que significam o que se conhece por escola, docência e Educação Física hoje, quanto às possibilidades de produção, de montagens mais maleáveis desses mesmos elementos. A pesquisa foi desenvolvida alinhada ao projeto maior do grupo MARGEM da Faculdade de Educação Física da

1 BOSCARIOL, Marina Contarini. Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si. **Dissertação de Mestrado** apresentada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Orientador Mário Luiz Ferrari Nunes. Campinas, SP, 2020.

UNICAMP, laboratório que concentra a produção que articula a área da Educação Física com as ciências humanas, debatendo principalmente os temas da formação docente e o currículo cultural da Educação Física.

Para a compreensão do quadro geral, no qual foi delineado o estudo, duas das noções elaboradas por Michel Foucault foram tomadas como ferramentas conceituais importantes, sendo elas: processo de subjetivação e o cuidado de si. A primeira – processo de subjetivação – é compreendida a partir de três elementos: o assujeitamento, ou, a inserção de um sujeito em determinada ordem discursiva e a incorporação pelo mesmo a determinadas verdades, no caso à docência. O segundo elemento sinaliza a presença e a assunção de algumas estratégias, as quais o filósofo denomina de técnicas, que vão garantir que os sujeitos se mantenham assujeitados a determinadas verdades. Por fim, a subjetividade, que diz sobre os conhecimentos que o sujeito valida sobre si mesmo, como o sujeito se vê, se narra, se julga, a partir de determinada ordem discursiva (Foucault, 2014a).

É nesse terceiro elemento, que, para Foucault (2014a), está a chave para compreendermos as maneiras de condução de nossos comportamentos, no caso aqui, das representações docentes já dadas pela sociedade, pelas instituições de ensino superior, pela própria cultura escolar, e pela Educação Física. E é a subjetividade que conectamos a segunda noção, a de cuidado si.

O filósofo francês elabora o cuidado de si ao fazer um estudo aprofundado das práticas de ascese dos gregos antigos, que de forma geral são entendidas como exercícios de si sobre si mesmo. A partir da aplicação desses exercícios, os gregos poderiam compreender a quais verdades seus comportamentos estavam associados ao mesmo tempo que buscavam assumir por meio dessas técnicas (as quais compõe um processo de subjetivação) certas condutas na relação consigo mesmos e com os outros (Foucault, 2017). Tendo como referência a função professora, este trabalho compreende o cuidado de si como esse conjunto de técnicas que contribui ora na modulação de um comportamento condizente com determinada perspectiva docente, ora no intuito de dispor de possibilidades para pensarmos na elaboração de estratégias que permitam ao sujeito professor(a) pensar a quem, e a quais discursos servem seus comportamentos e práticas. Ao mesmo tempo que o permite assumir alguns e recusar aqueles que não se articulam aos princípios éticos que orientam suas propostas.

A aproximação com esse tema se deu no intuito de investigar algumas inquietações e angústias vividas durante um processo de assujeitamento à docência, que compreende incorporar, desde condutas institucionais até modos de operar com a própria prática pedagógica, a qual obedece a um *modus operandi* específico e alinhado com fundamentações epistemológicas e didáticas.

E, diante de questões como: por que tem acontecido isso e não aquilo? Por que eu agi assim e não assado? Por que essa professora/colega de trabalho me fez essa interrogação? Traçou-se como objetivo compreender quais as forças que atravessam a constituição de uma experiência docente, no intuito de, a partir dessa compreensão, pensar as possibilidades de produzir outros modos de existir na docência

De modo a ser o mais coerente possível com o pressuposto da pesquisa de percorrer um território novo, de invenção de uma subjetividade docente, atenta a qualquer traço que pudesse dizer algo sobre a produção de uma professora de Educação Física, elegeu-se enquanto operador metodológico a cartografia (Rolnik, 2016), a qual pressupõe a construção de alguns princípios, ou pistas, que consideram o percurso da pesquisa e os efeitos produzidos pelo pesquisador sobre o próprio objeto, no caso, a subjetividade docente. As pistas pensadas foram algumas das relações estabelecidas na escola e que pareciam atuar diretamente sobre a construção de uma subjetividade, ou seja, tinham o poder de, a partir dos olhos de “outro” materializar-se na construção de um corpo, a saber as relações: professora-instituição/ pares/ Educação Física, por participarem ativamente no processo de constituição dos territórios desta docência.

Ao ter como único princípio fixo a valorização da vida, a prática cartográfica age na visibilidade e produção de linhas que compõe o processo de subjetivação e invenção da docência, ao passo que se localiza o que de fato está produzindo normas de conduta do sujeito professora, sendo seu único princípio fixo – o que Rolnik (2016) chama de antiprincípio – a não captura pela moral.

A cartografia ora produzida considerou a organização de um diário de bordo, elaborado por uma professora recém ingressa na Educação Básica na rede pública. Esse constituiu-se de narrativas acerca de alguns dos acontecimentos vivenciados na escola e que produziram uma docência atenta ao seu processo de subjetivação. No diário há registros de um percurso caracterizado pelos pensamentos docentes e questões produzidas a partir das relações estabelecidas.

Esta ferramenta permitiu a esse estudo o encontro de técnicas que agenciam as relações descritas em forma de pistas, que não são variáveis (como a avaliação institucional do período probatório, os documentos curriculares da área da Educação Física, as leituras, as burocracias escolares) com a percepção singular de uma professora sobre a mesma, o que acena para alguns elementos da produção de uma subjetividade docente específica. Não se tem a intenção de percorrer o vasto campo de produções acerca das tecnologias escolares, mas sim adentrar ao debate de como práticas cotidianas atravessam e modulam a subjetividade de uma professora, formando e conduzindo

o trabalho a partir de certos elementos fundamentais para a escola, para as famílias, para o Estado.

Dito isso, é importante ressaltar que ao ler o diário e produzir os dados da pesquisa a partir dele não se buscou fazer uma análise do escrito, mas, sim, compreender o sujeito docente em movimento, produzido pelos atravessamentos e pela própria escrita do diário. Ao habitar o território da docência foram identificadas linhas centrais que produziram formas de existir em um contexto escolar específico, linhas desenhadas não só pelas técnicas elaboradas nesse texto, mas pela forma de conduta assumida pela professora estudada (também autora). Analisou-se os encontros das técnicas com a subjetividade docente, ou seja, com o que a professora passou a produzir sobre si mesma, sobre sua docência no exercício de cartografar, compreendido pela prática de habitar o território, tanto incorporando linhas que antecederam sua presença lá dentro, quanto com novas linhas produzidas pelo encontro entre os sujeitos e as práticas pré-estabelecidas. Destaca-se também que o processo de escrita do diário pareceu possibilitar o encontro da pessoa que escreve consigo mesma (não apenas com o território da docência), com suas percepções e concepções sobre o que é ser professora, sobre a conduta docente e sobre os exercícios que consolidam determinado tipo de docência e não outro.

A construção da docência na mira das técnicas de sujeição

Foucault (2014b), ao investigar como se dão os processos de sujeição desde o início da sociedade moderna, enfatiza que o modelo punitivo da prisão se espalhou por toda a sociedade por meio de uma arquitetura e estrutura panóptica e, também pelas técnicas disciplinares, o que consolida a mesma como uma sociedade normalizadora, disciplinar. Essa sociedade encarcera sujeitos a modos de existência determinados por instituições, sendo exemplos das mesmas: escolas, cadeias, hospitais, hospícios, famílias e fábricas e, com isso, a relação entre novas formas de atuar sobre o corpo e o comportamento moral.

Para o autor, o exercício do poder disciplinar se dá no uso de algumas ferramentas como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação das duas num procedimento que lhe é específico, o exame. Interessa esse último que, ao se apoiar nos dois primeiros, inverte o mecanismo de visibilidade do uso do poder, ou seja, torna visível aquele ao qual se aplica o exame (o súdito, o aluno, no caso desta pesquisa, a professora) e não mais apenas sobre as próprias técnicas ou sobre aquele que detém o uso do poder, como era em sociedades precedentes. A prática do exame, nesse mesmo contexto, também possibilitaria, para Foucault (2014b), elaborar a individualidade dos

sujeitos documentando-a, fixando por meio da escrita, um lugar vigiado e revisitado, passível de comparações, categorizações e medições.

Contudo, já naquele momento, Foucault acenava para a finitude dessa sociedade, que se fundiu e deu espaço ao que se chamou de sociedade de controle (Deleuze, 2017). A sociedade de controle, diferente da sociedade disciplinar, transforma os próprios indivíduos em agentes das instituições que não são mais pensadas a partir de normas construídas e reproduzidas pelo Estado, mas, sim, pelos interesses do capital. Não é que a sociedade disciplinar tenha desaparecido – inclusive as técnicas mencionadas são certamente observadas cotidianamente no cenário escolar –, mas seus princípios, que antes eram formulados e regulados por um agente externo e eram determinados pelo tempo e espaço ocupado pela instituição na vida das pessoas, passam a constituir a chamada subjetividade, fazendo com que os indivíduos se autogovernem em tempo integral a partir do que é dado por essa nova lógica.

Nogueira-Ramírez (2011) também acentua a observância da invenção de interesses que caracterizam a atuação sobre os sujeitos na organização da sociedade de controle. O autor pontua que o alvo, diferente da sociedade disciplinar não é mais tanto o corpo, e sim o interesse dos sujeitos, “aquilo que o movimenta, aquilo que é condição para a sua ação, digamos assim, a sua “motivação”” (Nogueira-Ramírez, 2011, p. 233).

A própria noção de poder, como argumentou Foucault (2017), está relacionada a algo que se exerce e se espalha de vários pontos, sem se ancorar ao “simples papel da proibição ou da recondução” (p. 102). Assim, ao evocar que no processo de consolidação do poder disciplinar atribui-se foco ao sujeito no qual o poder se exerce, já se faz alusão à capacidade produtiva do poder, apesar de em um primeiro momento as demonstrações disciplinares do mesmo parecerem estanques e engessadas. Ou seja, considerar o processo de disciplinarização sem olhar para as possibilidades produtivas do poder, principalmente vindas do corpo disciplinado, indicaria ignorar qualquer possibilidade de resistência ao poder disciplinar. E, é nesse aspecto que atua a sociedade de controle.

Não se trata mais de submeter alguém a alguma coisa, mas sim de afirmar a si um sujeito de algo (Foucault, 2017). Nessa sociedade, os indivíduos são incentivados a reivindicar verdades sobre si mesmos, orientando certo modo de operar, o que acaba determinando condutas, e inserindo-os em ordens discursivas que ditam o que é ser professor(a) de Educação Física, no caso deste estudo, para esta sociedade.

Importante retomar que as instituições e o controle do trabalho por meio da disciplina não deixaram de existir, a vigilância, por exemplo, permanece, porém menos custosa, visto que o supervisor (muitas vezes) foi substituído por relógios de ponto e câmeras de segurança. O exame também permanece,

seja na forma de avaliações formais, isto é, produzido por registros, seja a realizadas pelos demais sujeitos da comunidade educativa de forma informal. Corazza (2001) ao tratar dos pareceres descritivos (relatórios) afirma que, mesmo não sendo considerados avaliações, exames e provas, assumem o exercício da regulação por produzirem meios e instrumentos avaliativos. Afinal, não há como negar que práticas corriqueiras na cultura escolar como apresentar docentes não sejam decorrentes de exames (informais). Outras questões, como a política de concorrência, também afeta a regulação do trabalho, pois maximiza a relação entre eficiência, produção e consumo, transformando a performatividade em uma estratégia política, e uma técnica da sociedade de controle, que facilita o monitoramento do Estado sobre o trabalho (Ball, 2002).

Dias Sobrinho (2004, p. 709) destaca que “todos os Estados que hoje buscam realizar importantes mudanças no setor público, na administração e nas formas de organização e produção da sociedade acabam elegendo a avaliação como o motor principal das reformas”. O que é exemplificado pelo diário da professora, no qual há várias passagens que demonstram o movimento das técnicas que atuam sobre a constituição da docência exposta a essas políticas neoliberais da formação.

Em uma dessas passagens, a mesma descreve os critérios e conceitos presentes na avaliação de seu estágio probatório, realizada a cada seis meses pela equipe gestora, mediante uma ficha com objetivos e parâmetros de avaliação, apresentada parcialmente abaixo:

Quadro 1 – Avaliação estágio probatório

Produção 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.
Quantidade Exatidão. Esmero e ordem no trabalho executado.	Nunca satisfatório.	Muito Ruim;
	Parcialmente satisfatório.	Ruim;
	Satisfatório	Regular;
	Às vezes superior.	Bom;
Responsabilidade Maneira como se dedica ao trabalho e faz o serviço dentro do prazo estipulado. Considere a fiscalização necessária para conseguir os resultados desejados.	Executa trabalhos excepcionais.	Muito bom.
	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.	

continua...

continuação

Criatividade 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.
Apresentação pessoal 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.
Relacionamento com o grupo Considere o relacionamento do servidor com o grupo e sua satisfação em trabalhar na Prefeitura.	Péssimo relacionamento com o grupo.	Muito Ruim;
	Tem relacionamento frágil com o grupo.	Ruim;
	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.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nunes e Neira (2015), ao olharem para o currículo de um curso de Educação Física no Ensino Superior privado, identificaram processos avaliativos similares e constataram 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(as) (tanto inicial como a continuada), “pouco contribuem para formularem investigações acerca do currículo que está em ação” (Nunes; Neira, 2015, p. 391). Subordina-se assim, não só o processo de aprendizagem às normas institucionalizadas, mas o modo de vida dos sujeitos que a compõem, o que não difere do que se pode observar no quadro acima.

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. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2004) também destaca que nessa lógica, a noção de qualidade da educação se aproxima da noção de produtividade e eficiência.

Ao articular essas noções aos quesitos apresentados no quadro acima, o primeiro ponto a destacar é que os conceitos são organizados a partir dos critérios: Muito Ruim, Ruim, Regular, Bom e Muito bom. Em qualquer um dos itens percebe-se que “Regular” é atribuído ao trabalhador(a) que cumpre as funções do cargo, “Bom” é o que faz um pouco a mais do esperado para o seu ofício, e “Muito bom” refere-se a quem supera as expectativas da função.

Ao olhar para esses critérios a professora manifesta no diário a seguinte reação:

Ao mirar a folha que eu deveria assinar, vi que em todos os critérios 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. Mas percebi que regular se referia a cumprir todo o meu trabalho. Ora, então eu havia cumprido com minhas funções? Mas, também admito que gostaria de ter visto um “muito bom”, assinalado na minha avaliação (fonte: Diário de bordo, 2020).

A partir das informações do quadro e da narrativa da professora, algumas questões se apresentam: a primeira delas é o caráter de cada um dos tópicos que compõe a avaliação; a segunda é o desejo da docente em se ajustar ao conceito “Muito Bom”, mesmo compreendendo que para isso deveria disponibilizar mais tempo e aumentar o volume de trabalho, sem que isso gerasse um valor econômico maior atribuído. A avaliação naquele momento parece tornar-se um atestado que legitima uma verdade sobre o ser docente. Esse modo de uso da mesma lhe outorga “um poder que, simultaneamente, se manifesta nas consequências que os seus juízos produzem naqueles sobre quem ela recai” (Correia *et al.*, 2015, p. 1277).

Outro aspecto observado na produção da docência, quando atentamos para as relações professora-instituição, professora-pares e professora Educação Física, é a influência dos discursos pedagógicos acessados em diferentes etapas da formação, tanto na experiência como estudante, como quando em contato com o currículo da universidade. Segundo Lopes e Macedo (2011), os discursos pedagógicos se constituem em duas frentes: a do discurso instrucional, aqueles que dizem sobre as competências, os conhecimentos para o trabalho e do discurso regulador, aqueles que se referem a conduta moral para a realização do trabalho. As autoras pontuam que ao olhar atentamente os discursos reguladores predominam a orientação das condutas pelo discurso pedagógico. Condição que consolida tanto o que deve ser ensinado e aprendido, como o modo de agir do(a) professor(a) para que esse ensino e essa aprendizagem se concretizem.

Dentre os discursos que atravessam o corpo docente de Educação Física, destacam-se 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, 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 transcórre 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 Educação Física 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 de formação ética. Há os discursos que envolvem a formação docente em Educação Física, 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.

São recorrentes no diário narrativas como as indicadas abaixo:

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 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).

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).

Em ambos os excertos nota-se que a ênfase do processo de aprendizagem está na tarefa a ser realizada pelo estudante, tanto do chute, como recomendado pela colega de trabalho, quando do cumprimento do circuito de estafeta. A perspectiva desenvolvimentista da área possui como objeto o movimento humano, tomando-o como resultado de conexões neurais, e com o objetivo desenvolver habilidades motoras fundamentais² nos alunos, nas séries iniciais, combiná-las, de forma gradual e em complexidade, a partir

2 Habilidades de locomoção (correr, saltar, saltitar, deslizar etc.), manipulação (chutar, arremessar, agarrar, volear etc.) e estabilização (ficar em pé, sentar, levantar, agachar, girar etc.)

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. Ele também se apresenta como figura principal no processo de ensino-aprendizagem sendo aquele que detém o conhecimento e o transmite 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.

Dentre as perspectivas críticas da Educação Física 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 mesmos práticas corporais consideradas de conhecimento universal, dando a eles ferramentas para a superação da condição de subordinação. Nessa, os professores(as) devem possuir conhecimentos específicos da área 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 faz presente da formação da professora estudada considerando que dois dos seis autores que desenvolveram essa proposta lecionaram e lecionam na Faculdade onde a mesma estudou (Faculdade de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas – FEF/UNICAMP). Sem contar que o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Soares *et al.*, 1992)³ 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 há elementos no diário que demonstre uma prática pedagógica tão influenciada por essa perspectiva, mas não são raros os momentos das “brincas” transformados em tentativas de compreensão do espaço da escola enquanto um espaço de direito

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

3 Livro que divulga a proposta.

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 têm que aproveitar aqueles conhecimentos, porque o conhecimento muda a vida das pessoas (fonte: Diário).

Quando no excerto do diário há referência à aquisição de conhecimento como algo que muda a vida trata-se do conhecimento escolar, considerado universal e 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 (Ribeiro, 2019).

Outro currículo importante de destaque é o currículo cultural (CC), o qual corresponde a proposta pedagógica que orienta as práticas da docente descritas no diário e indica que a assunção do lugar de professora do CC constrange a mesma a alguns regimes de verdade dados pela própria perspectiva. Como pontua Borges (2019), o CC, assim como os outros, produz técnicas de manutenção dos discursos. Por exemplo, a elaboração de relatos de experiência, que contribuem para a circulação da proposta e estabelecem certo padrão de conduta docente. E, que junto com as formulações teóricas propõe que o(a) professor(a) do CC mantenha-se atento ao modo com que os alunos veem o mundo e ao mesmo tempo é responsável por possibilitar espaços para a tensão dessas formas, 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.

Enquanto docente iniciante, as forças que tencionavam a produção de um corpo que atendesse às demandas institucionais se exerciam com 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 CC também tencionavam a produção de uma subjetividade que não poderia corresponder aos modos docentes produzidos pela própria instituição. O que aparece no diário a partir da demonstração de insatisfação com a própria teoria:

Tenho dificuldades com esta concepção de Educação Física 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 CC, para sua consolidação na área, com vistas à disputa por um lugar no debate curricular da Educação Física em território nacional⁴. Mas, em que pese a contribuição do CC, 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.

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 conversariamos 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 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

4 Isso se evidencia diante do aumento da presença de produções diversas acerca do CC 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.

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. Às 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).

Os três excertos acima trazem uma expressão da vontade pelo controle do significado da docência. É nesse momento que se evidencia que, o que a docente havia acessado do CC até o momento indicava determinado modo de elaboração das práticas e pressupõe a assunção de determinados discursos e constituição do processo de subjetivação. Nisso tudo, algumas questões se impuseram na produção dessa experiência. 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, 2017), perguntas surgiam: quanto esse CC possibilita ao sujeito professor(a) exercer poder e produzir uma experiência de fato singular na docência?

Ao compreender essa questão e pensar nas formas de atuação da professora sobre a própria subjetividade, pontuou-se possíveis estratégias/técnicas para um cuidado de si-professora, que, em um primeiro momento, possa orientar a escolha do que caberia, ou não, à docência, a partir da assunção, recusa e produção dos discursos.

Essas técnicas foram: a amizade, elaborada por Foucault (2013), como a capacidade de produção de relações entre os sujeitos que extrapolem às dimensões dadas pela própria instituição (escolar) sobre as possibilidades de se relacionar. Capacidade essa que parte do princípio de deslocamento do lugar que os sujeitos ocupam no discurso, podendo ser o discurso sobre a docência, sobre o discente, sobre como deve ocorrer o trabalho coletivo entre as professoras e a gestão; e a escrita de si (Foucault, 2017) que permitiu, por meio do diário, que a professora percebesse no movimento de escrever-se e ler-se à quais discursos serviam e servem algumas de suas condutas na docência. Para que, nesse movimento do conhecer-se, possibilitado pelo tratamento ético da noção de cuidado de si, a mesma possa atuar sobre a subjetividade docente em produção (Foucault, 2014a).

Esse caráter transitório de constituição da subjetividade se produz a partir das experiências acessadas pelos sujeitos, e, que assumem a constituição de uma experiência de si-professora como um lugar de passagem. A docência

pensada nesta pesquisa é potente na criação dos modos de explorar territórios possíveis, dados pelas experiências singulares a cada acontecimento do cotidiano escolar. Pontua-se por fim o atravessamento da ética (Foucault, 2017) que garante manter sempre ativo o campo de forças que produzem as relações 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, docente, ou qualquer outro agente pedagógico – é, também, sujeito de ação.

Apontamentos finais

Ao utilizar a cartografia como operador metodológico, esta pesquisa expõe tanto pesquisadora, como objeto de estudo a um território instável de atribuição dos significados da docência. Neste sentido, buscou-se compreender quais as forças que atravessam a constituição de uma experiência docente.

Constatou-se que muitas são as fontes de produção discursiva que constroem o corpo da professora de Educação Física. Sendo duas delas: os modos de operar da sociedade capitalista de organização neoliberal; e os discursos pedagógicos. Ambos orientados por estratégias de controle e metodologias didático-pedagógicas, tanto na área da Educação como da Educação Física, que ao preestabelecerem objetivos de ensino-aprendizagem, preordenam saberes necessário à docência e suas formas de conduta dentro do ambiente escolar.

Para além dos regimes de verdade chamou-se atenção para o que Foucault (2014) denomina técnicas, as quais são desenvolvidas e organizadas de modo a garantir a reprodução e manutenção de alguns discursos em detrimentos de outros, ou formuladas na direção ao tratamento ético. A partir desta noção, tencionou pensar a criação de caminhos para a produção de outras formas de conduta docente pelo próprio sujeito professora, ao compreender algumas dessas técnicas como uma possibilidade de acesso aos regimes de verdade os quais constituem a mesma. Intenta-se que, assim, a docente possa assumir, recusar ou criar maneiras éticas de condução de práticas dentro da escola.

Por fim, salienta-se 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. A intenção é que a partir desses possíveis caminhos traçados para a constituição da subjetividade docente pelo próprio professor(a) abram-se muitas outras trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BORGES, C. C. O. **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, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *CADERNOS CEDES*, Campinas, 1999, p. 69-88.

CORREIA, J. A. A. V.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 41 (especial), 1275-1281, 2015.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. (org.). **Conversações**, 3. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

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

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, n. 25, 703-725, 2004.

FOUCAULT, M. Da Amizade como Modo de Vida. *In*: FOUCAULT, M. (org.). **Ditos e Escritos VI**: Repensar a política. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Tradução: Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão (42. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISOLO, H. **Educação Física: arte de mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. Ga. 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.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

RIBEIRO, C. R. **Pensamento e Educação: dobras foucaultianas**. Curitiba: Appris, 2019

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

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.