

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.

Início 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 texto⁵³, 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 espirituais⁵⁴ desenvolvidos

⁵³ 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.

⁵⁴ 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 conferência⁵⁵, 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”⁵⁶, 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).

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

⁵⁶ 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 ela⁵⁷, 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.

⁵⁷ 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*⁵⁸ [...], 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).

⁵⁸ 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 não⁵⁹”. 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. Contei 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

⁵⁹ 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 pipa⁶⁰ 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

⁶⁰ 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,alaria 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.