



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

O percurso de uma pesquisa (auto)biográfica na Educação Física: um tratado entre a cartografia e o cuidado de si

The Path of a autobiographical research in Physical Education: a treatise between cartography and the care of the self

El recorrido de una investigación autobiográfica en Educación Física: un tratado entre la cartografía y el cuidado de si

Marina Contarini Boscariol
Mário Luiz Ferrari Nunes

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla que estudou a produção de uma subjetividade docente a partir das narrativas de um diário elaborado pela própria pesquisadora sobre sua docência. Este recorte tem por objetivo propor um tratado temporário entre o operador metodológico da cartografia e o operador conceitual do cuidado de si que funcionou na concepção de um método/uma técnica no exercício da pesquisa (auto)biográfica. A possibilidade de um tratado entre essas duas noções se dá principalmente a partir da ideia de experiência que, na perspectiva da pesquisa cartográfica, corresponde ao movimento de expor-se com finalidade na construção de um território ainda “por vir”. E, na ótica do cuidado de si, equivale a pensá-la aliada às percepções de subjetividade e técnicas de si do filósofo francês Michel Foucault, as quais viabilizam uma ação do próprio sujeito, no caso a professora/pesquisadora sobre a produção de uma conduta específica na docência. Nesta pesquisa, a articulação dessas noções, em uma composição metodológica, possibilitou não só um exercício de compreensão dos discursos que compõem uma subjetividade docente, mas também a constituição de uma docência outra, transformada pela técnica da escrita si na preparação do diário de bordo.

Palavras-chave: Educação Física; Docência; Cartografia; Cuidado de si.

ABSTRACT

This article is the section of a broader study that investigated the production of a teaching subjectivity through narratives drawn from a

diary written by the researcher herself about her teaching practice. The aim of this section is to present a possible articulation between the methodological operator of cartography and the conceptual operator of care of the self in the elaboration of a method for autobiographical research. The possibility of a dialogue between these two notions arises mainly from the concept of experience: in the perspective of cartographic research, it corresponds to the movement of exposing oneself with the purpose of producing a territory that is still “yet to come”; and in the perspective of care of the self, it is linked to Michel Foucault’s notions of subjectivity and techniques of the self, which enable the subject—in this case, the teacher/researcher—to act upon the production of a specific conduct in teaching. In this research, the articulation of these notions within a methodological composé allowed not only an exercise of understanding the discourses that constitute teaching subjectivity, but also the production of another form of teaching, transformed by the technique of writing the self through the research diary.

Keywords: Physical Education; Teaching; Cartography; Care of the self.

RESUMEN

Este artículo es el recorte de una investigación más amplia que estudió la producción de una subjetividad docente a partir de las narrativas de un diario elaborado por la propia investigadora sobre su práctica docente. El objetivo de este recorte es presentar una posible articulación entre el operador metodológico de la cartografía y el operador conceptual del cuidado de sí en la elaboración de un método en el ejercicio de la investigación autobiográfica. La posibilidad de un tratado entre estas dos nociones se da principalmente a partir de la noción de experiencia: en la perspectiva de la investigación cartográfica, corresponde al movimiento de exponerse con la finalidad de producir un territorio aún “por venir”; y, en la perspectiva del cuidado de sí, se relaciona con las nociones de subjetividad y técnicas de sí del filósofo francés Michel Foucault, las cuales posibilitan una acción del propio sujeto —en este caso, la profesora/investigadora— sobre la producción de una conducta específica en la docencia. En esta investigación, la articulación de estas nociones en un composé metodológico posibilitó no solo un ejercicio de comprensión de los discursos que configuran una subjetividad docente, sino también la producción de una docencia otra, transformada por la técnica de la escritura de sí en la elaboración del diario de campo.

Palabras clave: Educación Física; Docencia; Cartografía; Cuidado de sí.

Introdução

Este artigo trata do recorte metodológico de uma dissertação de mestrado escrita com o objetivo de compreender quais forças atravessam a constituição de uma docência inicial em Educação Física (EF). Por enfatizar aspectos que dizem sobre um percurso de pesquisa (auto)biográfica, o texto, em alguma medida, recorre a certo personalismo, isso porque a (auto)biografia configura-se como um método que medeia a história individual e a história social (Moura,

2004). Não será o caso deste artigo por duas razões. A primeira, pois, para atender ao recorte, faz-se um esforço maior na exposição da articulação voltada à construção de um caminhar na pesquisa, e não tanto na demonstração dos dados produzidos. A outra razão diz respeito a um esforço de articulação teórica na aproximação entre a (auto)biografia e o referencial foucaultiano, o qual é lento de leitura do mundo neste estudo.

Na perspectiva foucaultiana, o sujeito, dotado de uma essência única, sendo só ele mesmo capaz de fornecer informações sobre sua trajetória, desaparece (Fischer, 2004). Michel Foucault, ao longo de toda a sua obra, sendo mais evidente nas que datam a partir de 1979, ocupou-se de pensar a relação entre sujeito e verdade. Verdade esta que não corresponde a uma subjetividade na perspectiva absolutista, platônica, herdada pela modernidade¹, mas como uma produção que se dá em um duplo jogo que considera tanto a verdade do sujeito na relação com o discurso quanto a verdade do sujeito na relação com sua moral.

Favacho (2016), em um artigo que elabora acerca das pesquisas com “experiências de si” em Educação a partir de um aporte foucaultiano, salienta que é preciso cuidado com os excessos de localismos. Ele orienta que trabalhar com pesquisas que visam uma narrativa de si, compreendendo narrativa aqui como uma manifestação do discurso², não desobriga de quatro questões principais. Uma *aposta*, que indica certa desconfiança histórica na ideia de um sujeito dotado de razão. A *homogeneidade*, que substitui a lógica de interpretação da realidade independente do sujeito, pela criação da realidade pelo sujeito, de uma realidade que se comunica com outra e produz sentido. A *sistematização* que mantém aquele que pesquisa coerente com a questão: “o

¹ Por modernidade compreendemos o período no qual a razão toma o lugar de Deus nos modos como os sujeitos passam a conceber a realidade e a explicação das coisas do mundo (Foucault, 2008a). Foucault (2015) elabora que a modernidade se torna não só um modo de organização das estruturas da própria sociedade, mas uma forma de agir, pensar e sentir dos sujeitos. Ao caracterizar essa sociedade, deve-se considerar como principal característica o antropocentrismo em três movimentos: o Protestantismo; o Humanismo Renascentista; e o Iluminismo, os quais, respectivamente, intentam libertar a consciência individual das instituições religiosas; colocam o homem no centro do universo, capaz de revoluções científicas que conferem a eles a capacidade de desvendar os mistérios da natureza; e criam a imagem de homem racional, científico, liberto de dogmas e intolerâncias (Hall, 2015).

² Tem-se como discurso um conjunto de enunciados que, agrupados, atribuem sentido e uma ordem a determinado objeto. Ele não corresponde a uma verdade legítima acerca daquilo que se refere, mas organiza por meio de uma rede de saber-poder aquilo que pode ser dito sobre determinada coisa (Foucault, 2012).

que nos constitui enquanto sujeitos, na relação com o saber, na relação com o poder e na relação com a moral?”. E a *generalidade*, que nos permite, a partir de um dado histórico específico, pensar questões de alcance geral, e não o contrário, nem de maneiras independentes. O autor inclusive ressalta que essas orientações não constituem recomendações para um percurso metodológico, e sim um convite para pensar, talvez, na impossibilidade de orquestrar pesquisas que se proponham a estudar o sujeito no contato com o real.

A dificuldade está exatamente no tortuoso ponto de encontro entre o sujeito e o real; entre duas coisas que não existem *a priori*: o sujeito e o real. Tanto um quanto o outro são pequenos pontos; nem sujeito, nem objeto, mas exterioridades (como Foucault costuma dizer). O problema é, então, o esforço necessário para localizar práticas; nem sujeito nem real, e sim práticas que estão excluídas do pensamento atual, mas que agem, que estão presentes e que se manifestam nas práticas dos sujeitos (Favacho, 2016, p. 505).

Mesmo diante dessa controversa, algumas ocorrências encaminharam a assunção do caráter (auto)biográfico por este estudo. De início, a pesquisa pretendia criar um mapa das relações de sentido entre sujeitos e práticas da cultura corporal, a partir da produção de um diário que registrasse planejamentos pedagógicos e relatórios acerca dos estudos das práticas. Para surpresa dos autores da pesquisa, a escrita do diário não caminhava nessa direção. Percebeu-se que outros elementos compunham os registros da pesquisadora/professora, os quais escapavam aos momentos de aula e retratavam desconforto nas relações estabelecidas com os outros sujeitos do cotidiano escolar. Desconforto que parecia emergir de uma disputa por um objeto em específico, a docência. Uma docência por vir, que se inscrevia naquele corpo que havia acabado de chegar à escola. As relações com os pares, com a escola, com a gestão, com a própria Educação Física, com as aulas em si e com as crianças produziam modos muito distintos de olhar para a produção de um sujeito professora. Logo, o que se apresentava como ponto de tensão era um processo de subjetivação à docência, era a construção de uma subjetividade docente mobilizada pelos acontecimentos cotidianos da escola³.

³ Importante pontuar que o ingresso no mestrado e na educação básica ocorreram no mesmo período, assim, produzir-se-iam ao mesmo tempo, no mesmo corpo, uma subjetividade docente e uma subjetividade pesquisadora, que a todo momento se misturam e se implicam com as questões uma da outra, tanto nos registros do diário quanto na escrita da própria pesquisa.

Por processo de subjetivação compreende-se o mecanismo pelo qual o sujeito se constitui na relação com a verdade. Para o filósofo francês Michel Foucault (2014a), ele dá-se, de forma geral, pelo assujeitamento a discursos que circulam na sociedade, tomando como exemplo a própria docência: “o professor tem que ter autoridade”, “o professor deve ter amor na profissão”, “o professor de educação física deve usar a quadra em suas aulas”; por estratégias ou técnicas que possibilitem a perpetuação de certas verdades em detrimento de outras, como é o exemplo das avaliações institucionais, que avaliam o controle do docente sobre a sala, sobre a aprendizagem dos alunos, bem como as propostas curriculares e a arquitetura dos espaços da escola; e pelos modos com que os próprios sujeitos narram a si próprios, produzem sua docência, a qual pode estar diretamente associada às práticas de assujeitamento descritas por primeiro (ou não), exemplo: “eu sou uma boa professora porque, segundo as avaliações, meus alunos alcançam níveis desejados de aprendizagem”. Esse último elemento é denominado pelo autor de subjetividade, ou o modo como o próprio sujeito governa suas condutas.

Esse mesmo filósofo especifica que a subjetividade é tensionada por um duplo jogo. Um que considera a produção de verdades diretamente ligadas a uma rede de saber-poder. Foucault (1979) compreende a noção de verdade como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1979, p. 11-12). Ela interage com as redes de saber-poder e se estabelece na forma de um regime. Por isso, por enquanto, tratar-se-á destas a partir do conceito de “regimes de verdade”, que nada mais são do que pensar que os saberes, ou o que se compreende como verdadeiro, constitui-se e corresponde a uma ordem, a uma formação do discurso sustentada por determinado campo e que está “circularmente ligada a sistemas de poder” (Foucault, 1979, p. 11-12).

O outro aspecto do duplo jogo que envolve a subjetividade aparece mais à frente na obra foucaultiana, com a compreensão da verdade sob a noção de manifestação da verdade. Uma verdade que se apresenta por meio de algumas técnicas que permitem que o sujeito volte a si e, por meio de um trabalho sobre si, acesse-a. É nesse segundo aspecto que a subjetividade ganha um caráter positivo, que o sujeito passa a ser compreendido como atuante na produção de

seus modos de ser e estar no mundo (Foucault, 2010a; 2017b). Nessa perspectiva, pensar a docência significa compor uma disputa por significação.

Muitos são os discursos que constroem as concepções pedagógicas das áreas da Educação e da EF. Estes, por sua vez, impulsionam a produção de uma docência específica e, paradoxalmente, mutante. De modo geral, por meio de documentos curriculares, esses discursos são traduzidos na formação inicial e continuada (feita no próprio ambiente escolar).

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

Entre os discursos que atravessam o corpo docente de EF destacam-se aqueles oriundos de suas teorias pedagógicas (Bracht, 1999) e de suas teorias curriculares (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022) que conferem ao(à) professor(a) a responsabilidade de promover a saúde e a qualidade de vida de seus alunos, incentivar a prática esportiva, desenvolver habilidades motoras, a aptidão física, as funções proprioceptivas do corpo, fomentar a análise crítica da ideologia dominante presente nos esportes e nos usos inadequados do corpo etc. Há, ainda, aqueles produzidos pelos próprios alunos no transcorrer de sua existência na escola e que, na atualidade, atribuem-lhes por função promover a saúde por meio de atividades recreativas (Devide, 1999; Lovisolo, 1995).

A esses discursos acrescentam-se os da Educação, como os que abordam questões da organização curricular e didático-metodológicas; concepções de aprendizagem; de aluno etc. Há aqueles que tratam da função da escola e atribuem aos docentes a responsabilidade pela formação das novas gerações. Há os discursos que envolvem a formação docente em EF, que, ora os criticam por serem especialistas em um conteúdo específico, ora pela esparsa formação didático-pedagógica fornecida pelas licenciaturas e, de modo geral, às políticas de formação docente (Nunes; Boscariol, 2023), entre outros. Lopes e Macedo (2011) advertem que esses discursos pedagógicos contêm dois aspectos. Um instrucional, que diz sobre a técnica, sobre a competência necessária para operar com as proposições pedagógicas, e um regulativo, que intenta criar uma ordem na operação da conduta daquele que detém o discurso.

Em outro movimento, também se veem professores e professoras produzindo outras narrativas sobre a docência, como exemplificado pelo diário de bordo elaborado por esta pesquisa. Tal aspecto também é tratado por Favacho (2014), o qual nos apresenta uma problematização moral da docência propondo que a produção do docente está diretamente ligada a uma experiência ontológica, que aqui nada tem a ver com a interpretação de uma realidade tal como ela é, independentemente dos olhares dos sujeitos, mas com a produção dela – realidade – circunscrita em recortes históricos que atravessam cada sujeito.

Sob esse referencial e sob a produção de uma docência registrada em um diário, que a pesquisa mais ampla traça, as linhas de sujeição de uma docência inicial tanto expõem as técnicas de controle que orientam a inscrição de verdades sobre o corpo de uma professora, quanto acompanham um movimento de manifestação da verdade a partir da produção de outras técnicas desenvolvidas pela própria docente, de modo, como diz Favacho (2014), a se livrar dessas verdades.

Esse exercício de pesquisa é possibilitado pelo método da cartografia que se apresenta como uma atitude, desde que não só sugere a possibilidade de transformação dos territórios habitados durante a pesquisa, mas também da própria pesquisadora/professora, ao passo que ela percorre esse território. Um ponto importante a se considerar dessa cartografia em específico é a necessidade de dar conta de dois movimentos: um que condizia com a construção de um exercício analítico e outro que diz respeito à produção do material da pesquisa, o diário. Ao habitar um só corpo – professora e pesquisadora –, o movimento cartográfico foi tomado como necessário na produção de um caminhar na docência.

Por essa razão, ensaiou-se neste artigo um uso particular do método da cartografia, que contemplou uma pesquisa (auto)narrada, o qual considerou a noção de “cuidado de si” foucaultiana como um operador importante na construção de uma conduta cartográfica, cujo procedimento foi a “escrita de si”, noção também desenvolvida pelo filósofo francês Foucault (2017b).

Isso posto, este artigo tem por objetivo propor um tratado temporário entre o operador metodológico da cartografia e o operador conceitual do cuidado de

si, que funcionou na elaboração de um método/uma técnica no exercício da pesquisa (auto)biográfica.

A relação entre sujeito e verdade para pensar o cuidado de si

Pensar a relação entre sujeito e verdade com Michel Foucault a partir de 1979 volta o olhar para o tema da condução das condutas na perspectiva do governo de si. Se em um primeiro momento a relação com a verdade estava descrita, de certo modo, pela objetificação da produção do homem pela modernidade, a partir de regras, leis, normas e de uma moral específica, num segundo momento apresentava-se pela configuração dessas verdades em estratégias que garantissem a manutenção de umas em detrimento de outras (Candiott, 2006). É no terceiro momento que Foucault (2010a; 2017b) debruça-se sobre a produção da verdade a partir das práticas de si, e é nele que a noção de subjetivação passa a integrar a compreensão de sujeito para o filósofo.

De modo a compor a problemática que monta a relação entre sujeito e verdade, Foucault (2014a) argumenta que, como tarefa inicial, foi necessário ampliar o que se entendia pela noção de poder. Assim, até aquele momento o que havia eram ferramentas elaboradas para o estudo das relações de produção – advindos das teorias econômicas e da própria história – e o estudo das relações de sentido –, as quais se debruçavam/debruçam sobre a linguística e a semiótica. Pensar o poder para a compreensão dos modos de objetivação do sujeito deveria transpor tanto o debate que girasse em torno do que legitimaria o poder quanto sua efetivação por meio do Estado.

Nessa empreitada, seus estudos evocam a relação entre mecanismos de sujeição e mecanismos de submissão, ou melhor, levantam a questão: o que leva os sujeitos a serem o que são?

Ao colocar uma lupa sobre os mecanismos de submissão, o que se viu foi o desenvolvimento de uma forma de política em nossa sociedade que herdou “uma velha técnica de poder” (Foucault, 2014a, p. 125) de uso das instituições cristãs do século XVI, o poder pastor.

Essa forma de poder, nos escritos do filósofo, rompe com a ideia de poder soberano, pois é individualizante e se ocupa de cada um dos indivíduos durante toda a vida a partir da figura de um pastor – em oposição à figura do soberano,

do Estado, preocupado com o todo (Foucault, 2008b). Esse modo de exercer poder recebe centralidade na sociedade contemporânea pois ele cria mecanismos de acesso e perpetuação da verdade dos sujeitos por eles mesmos, não só mais por aqueles que os conduzem.

Se na modernidade a dimensão religiosa do poder pastoral perdeu força, principalmente pela reconfiguração de seu objetivo – levar o sujeito à salvação –, seus mecanismos de elaboração da individualização no exercício do poder fortaleceram um *ethos* próprio dessa nova sociedade. Foucault (2015, p. 360), ao elaborar esse *ethos*, menciona que “a modernidade não é simplesmente uma relação com o presente; é também um modo de relação que é preciso estabelecer consigo mesmo. A atitude voluntária de modernidade está ligada a um ascetismo indispensável”. Nesse sentido, compele o sujeito a elaborar a si mesmo a partir de pressupostos específicos que dizem sobre os modos de produção, sobre os cuidados com o corpo, da saúde, na relação com a família, entre outras.

Salienta Foucault (2014a, p. 134) que não se trata de uma “servidão voluntária (como podemos desejar ser escravos?)”. A noção de liberdade coloca-se aqui como condição de existência do poder. Se em uma relação de poder existem dois polos, para que ela prevaleça é necessário que ambos sejam sujeitos de ação nesse exercício. Nesse sentido, o poder aqui descrito não se configura por sua dureza, mas se elabora, transforma-se, ajusta-se, produzindo esses mesmos efeitos naqueles sob os quais o poder se exerce.

A partir desses pressupostos, Michel Foucault engendra outro objeto que altera a perspectiva de objetivação do sujeito para a subjetivação do sujeito, agregando subjetividade à tríade⁴ que compõe os processos de subjetivação. Se até um momento a preocupação era com os processos de consolidação da verdade e os mecanismos de adesão a tais processos, aqui há um novo arranjo. Se o próprio sujeito também participa da elaboração dos usos do poder sobre seu próprio corpo, sobre o lugar que ele ocupa, quais mecanismos possibilitariam a eles romper com certos usos, produzir outros e conduzir-se de novas/outras formas?

⁴ Como descrito na introdução deste artigo, a tríade mencionada corresponde aos elementos que constituem os processos de subjetivação: assujeitamento, técnicas de controle ou de “si” e a subjetividade (Foucault, 2014a).

Para compreender como em outras sociedades os sujeitos elaboravam suas relações consigo mesmos, Foucault (2010a) toma de exemplo a tradição da antiga cultura greco-romana, a qual apresenta outro modelo de *ethos* na relação entre *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e a *epiméleia heautoû* (cuidado de si).

Enquanto a sociedade moderna ocidental, cenário dos estudos do filósofo até a década de 1970, supervalorizou o conheça-te a ti mesmo em detrimento do cuidado de si, principalmente a partir da herança do cristianismo, na cultura greco-romana, o cuidado de si era um preceito para o acesso à verdade sobre o sujeito. Se, em um primeiro momento, seus estudos demonstravam que as técnicas de poder eram exercidas de modo a fazer prevalecer um regime de verdade (Foucault, 2010b; 2014c), nesse momento Foucault (2017b) elabora que, em determinadas sociedades, essas técnicas são fundamentais na construção da verdade sobre o sujeito, mas não qualquer verdade. Uma que implique uma ética, na relação tanto para consigo quanto para com o outro.

- Há então agora uma espécie de deslocamento: esses jogos de verdade não se referem mais a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoformação do sujeito.
- Isso mesmo. É o que poderia chamar de uma prática ascética, 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, 2017b, p. 259).

Segundo o filósofo, na antiguidade greco-romana a ascese compunha um elemento central para o cuidado de si. Ela representava um exercício, um treinamento dos sujeitos almejando uma transformação. Não se trata, como na ascese cristã, da renúncia ao corpo para o alcance de uma verdade preestabelecida pelo conjunto de regras da igreja, como os mandamentos e os sacramentos (moral), e sim de um trabalho permanente sobre si para uma vida de acordo com uma conduta ética. Esse trabalho, na antiguidade, compreendeu técnicas como a escrita de si, a meditação, o exame de consciência, os exercícios físicos, a correspondência com o mestre, a amizade (Foucault, 2010a; 2014b; 2017c).

Nesse sentido, a prática ascética é compreendida não só a partir de uma “atitude geral” de cuidado, mas seria materializada por estratégias que ocupassem o tempo dos sujeitos com um retorno a si mesmo. Atividades estas

que transformariam os modos não apenas como eles se veem, mas também como modificam a comunicação com os outros. Nesse sentido, a prática do cuidado de si para Foucault (2014b; 2017c) é uma prática política e social.

O cuidado de si, nessa perspectiva, ocorre não para que o sujeito atinja um patamar preestabelecido por uma cultura específica, mas é alimento para transformação de uma condição outra, desde que esta implique tornar-se melhor, viver bem consigo mesmo e com os outros.

Investe-se produzir, na cultura de si da antiguidade, um “estado de verdade”, delineado principalmente por técnicas de si. Foucault (2014c) descreve esse “si” como um pronome reflexivo, o que compreende uma dupla significação, a primeira que diz respeito ao termo “o mesmo”, e a segunda que envolve pensar na égide da questão: “a partir de que fundamento eu encontrarei a minha identidade?” (Foucault, 2014b, p. 273). Logo, o “si” representa não só uma indicação do olhar do sujeito para ele mesmo, mas implica a articulação desse olhar à uma ordem. Articulação que requer certa atividade, certo conjunto de exercícios e ações, principalmente ligadas ao termo “cuidado”, como aparece nas obras do filósofo.

Neste panorama, as técnicas de si em Foucault (2010a, 2014c) são aquelas as quais permitem com que o sujeito opere consigo mesmo a partir das ferramentas que possuem, no sentido de transformar-se. E, como regra geral, cuidar de si passa a compor todo o período da vida.

Em suas obras, principalmente no curso *A hermenêutica do sujeito* (2010a) e no livro *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (2017c), Michel Foucault trata, entre outras coisas, das diferentes técnicas aplicadas ao corpo e à alma pela cultura greco-romana antiga. O que havia de comum entre elas era a não submissão automática a uma verdade sobre o sujeito que não passasse por um crivo ético, implicado na manipulação dessas técnicas.

Neste momento, é importante dizer que os estudos de Foucault da cultura de si da antiguidade greco-romana não tinham a finalidade de estabelecer para a sociedade contemporânea uma proposição do cuidado de si nesses moldes. Sem cometer anacronismos, o filósofo nos mostra que há outros modos de ascese para além daquele proposto e herdado da tradição cristã. Com isso, instiga pensar uma prática ascética de acordo com a concepção de sujeito que elabora a partir da noção de processo de subjetivação.

Nessa seara, o sujeito em Foucault (2010a; 2014a; 2017b) é representado por uma subjetividade produzida tanto pelas interferências discursivas da ordem das experiências com as instituições e suas técnicas de poder quanto pela invenção de outras formas de condução de condutas, ao passo que o corpo vivencia experiências que tornam possível a recusa à adesão às verdades absolutas. Essas experiências se configuram, neste trabalho, como a prática do cuidado de si e suas técnicas.

Da cartografia como ponta pé inicial

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

Por via de regra, na sociedade moderna, tanto a forma como se pensa quanto como se produz conhecimento são estruturados a partir de uma representação arbórea, a qual comporta um centro de significação. Deleuze e Guattari (1995) colocam que alinhamentos de tipo arborescentes são facilmente reconhecidos por ligações em pontos. Assim, o ato de pensar a partir dessa produção implica estrutura, linearidade, hierarquias, identificação de um centro, uma fonte de saber e um pressuposto totalizante do conhecimento sobre os objetos.

De forma a escaparem da representação arborescente de estruturação do pensamento e produção de conhecimento, os autores propõem pensar com o rizoma. O rizoma transborda, não possui começo nem fim e não se deixa conduzir por um uno totalizante. Diferentemente da árvore, não é objeto de reprodução. Ele se dá por variações, capturas e fugas. Ele é desmontável, reversível e modificável. Composto de áreas de intensidade em que as linhas se cruzam, vibram sobre si, e não em pontos externos a elas.

Com o intuito de desenvolverem essas questões, os autores apresentam seis princípios⁵ para o rizoma, sendo um deles o princípio da cartografia. Eles indicam 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, em seu processo de construção, sendo o processo o trabalho do cartógrafo.

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

Isso permite a abertura máxima desse processo de construção do mapa ao plano da experiência, no caso, aqui, a experiência do ser professora de EF atravessada pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. A cartografia como método de pesquisa, com procedimentos próprios, aparece com Suely Rolnik em sua tese de doutorado, no campo da psicologia, mais especificamente da psicanálise. Naquele momento, a preocupação da autora girava em torno do cartografar fluxos de desejo de uma população específica (as noivinhas), e está descrita no livro *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo* (Rolnik, 2016). Logo nas primeiras páginas, ela caracteriza a cartografia, a qual empreende como um desenho que acompanha as modificações do cenário, ou seja, que é traçada ao mesmo tempo que mudanças acontecem.

Este trabalho difere-se consubstancialmente do que fez Rolnik (2016), mesmo porque esta cartografia não considera as dimensões psicanalistas do desejo ao tratar dos sujeitos. No entanto, duas lições aprendidas com a autora são fundamentais para o desenvolvimento desta cartografia outra.

Uma delas diz que a cartografia como método de pesquisa apresenta apenas um princípio, o qual pode inclusive ser considerado um antiprincípio: a não captura pela moral. A cartografia valoriza a vida passível de ser produzida, e é por essa mesma razão que, ao mesmo tempo, o método, a qualquer

⁵ Os princípios do rizoma apresentados por Deleuze e Guattari (1995) são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania. Para mais acessar a obra *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995).

momento, pode e deve criar novos/outros princípios. A autora também é incisiva ao dizer que pouco importa quais os procedimentos de um cartógrafo, desde que ele saiba que deve criá-los de modo a atender as exigências do contexto.

A segunda lição é a de que “o cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (Rolnik, 2016, p. 23). Para a autora, há na cartografia um exercício de digestão/absorção de elementos que favorecem a multiplicação de saídas das linhas/caminhos que constituem a paisagem criada pelo desenho/estudo. Muitos podem ser os operadores que contribuem com o movimento de cartografar, uma música, uma leitura, uma conversa. É esse devorar que contribui para o caráter próprio da conduta do cartógrafo, de criação (e não revelação) de sentidos, e que torna, ao mesmo tempo, cada cartografia única.

Assumir um caráter cartográfico indica, então, que ela não possui intenções prescritivas, classificatórias, ou apresenta regras prontas a serem aplicadas no percurso. A pesquisa cartográfica pressupõe a construção de alguns princípios, ou pistas, que consideram de fato o percurso da pesquisa e os efeitos produzidos na interação entre pesquisador e objeto, os quais constituem saberes únicos.

Nesse contexto, a experiência é condição da pesquisa cartográfica e entendida como algo que impede que o indivíduo permaneça o mesmo, que o arranca de um estado criado pelos processos que favorecem a prática do decalque, da fixidez, abrindo-o para a dissolução (Brandão, 2016), ou seja, expor-se às experiências corresponde a deixar-se transformar, viver na pele os processos da cartografia.

Oliveira (2020), ao empreender um trabalho analítico que une cartografia ao operador foucaultiano de *dispositivo*, toma o método como uma atitude. Ele apresenta uma interessante orquestra metodológica, a qual chama a atenção para um uso do operador que não se deu *a priori* do percurso investigativo; que não contou com esquemas iniciais na mobilização do trato com o objeto, mas “inspirou um labor investigativo” (Oliveira, 2020, p. 45), que se deu na construção de princípios para um *ethos* na pesquisa.

A partir dessa caracterização, pode-se dizer que essa cartografia, ao inspirar-se nesses diversos usos, autoriza a operar com as ferramentas foucaultianas de “cuidado de si” e “escrita de si”. Isso porque elas fornecem elementos para pensar um uso metodológico por parte do próprio objeto de

estudo, a professora, também pesquisadora, considerando a participação ativa do sujeito na produção da própria subjetividade.

O cuidado de si como premissa desta pesquisa cartográfica

Diante do exposto, percebe-se que o ponto de intersecção para articulação de uma atitude cartográfica, que considere o cuidado de si como premissa, é a noção de experiência. Esta aparece tanto quando se articula a importância da habitação de um território na pesquisa cartográfica quanto como condição primária na articulação de um cuidado de si para produção de uma subjetividade.

Larrosa (1994) chama atenção para o caráter historicista da experiência de si. Assim, para compreendê-la faz-se necessário um exercício genealógico, de identificação das forças que permitem a criação e a consolidação de um saber sobre, no caso aqui, a docência. Trata-se de uma história da subjetividade, sendo o sujeito o objeto de si mesmo.

Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história (Larrosa, 1994, p. 53).

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

Escóssia e Tedesco (2015) discorrem sobre o plano de experiências que corresponde ao campo da pesquisa cartográfica, apontando que ele é

constituído por duas perspectivas, chamadas pelas autoras de plano das formas e planos das forças. O primeiro organiza a realidade. Ele é alinhado às figuras já significadas e estabilizadas, enquanto o segundo é composto pelas forças que constituirão essa realidade. Ambos os planos se entrecruzam e determinam a existência um do outro. Assim, a função do cartógrafo é habitá-los e buscar compreender e registrar essas forças que constituem o plano das formas.

As autoras ainda ressaltam que:

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

Assim, as tarefas assumidas são selecionar pistas, estratégias e princípios que permitam olhar para o objeto, a docência narrada no diário, e compreender que ele é produto, também, das forças que atravessam a realidade. E, ao reconhecer o caráter limitado de produção da realidade – o que caracteriza o processo de naturalização da mesma –, que seja possível selecionar elementos que levem a múltiplas saídas, múltiplos olhares para essa docência.

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

Ao pensar sobre essas questões, reconhece-se o caráter produtivo de formação das verdades, o que indica que, ao olhar para o objeto, a docência, consideram-se os processos de constituição dos discursos que fixam uma identidade sobre ele, admitindo que, ao passo que elas (as identidades) não são legítimas intrinsecamente, elas são modificáveis. “[...] a distinção entre sujeito e objeto somente pode ser concebida uma vez reconhecida na experiência de

conhecer” (Crisório, 2003, p. 32) e, compreendendo esse conhecer como um processo, modificado constantemente por meio da intervenção de vetores de forças que atuam em determinado plano, anuncia-se um olhar a partir de duas perspectivas, duas pistas cartográficas: o olhar da pesquisadora para a professora e o olhar da professora para si mesma.

O primeiro se dá num plano de suspensão. Nessa perspectiva, é como se a pesquisadora se colocasse para fora da professora. A atenção desses olhos está nos movimentos cotidianos que promovem certos sentimentos, é como se, ao mesmo tempo que a pesquisadora compusesse o cenário pesquisado, ela ainda é um sujeito de fora, uma curiosa. Outra questão a se considerar sobre a pesquisadora é que ela escreve de memória, não é como se ela tirasse fotografias dos cenários que compõem a escola, a EF e, ao mesmo tempo, de sua vida docente. Ela escreve segundo uma interpretação, daquela multidão por ela absorvida e também por ela refletida. Por sua vez, o segundo olhar da pesquisa se dá pela professora, no movimento de ver-se, julgar-se, narrar-se. Aqui é onde se sente o habitar a escola, o relacionar-se.

Assim, ao mesmo tempo a primeira parece esforçar-se na direção de compreender os discursos que constroem a docência em EF e a imersão da docente nessa ordem discursiva, a segunda empenha-se no sentido de encontrar meios para a produção de outras narrativas sobre si mesma. Nesse cenário, há sempre transformação e modificação do território físico e das relações, uma vez que elas a todo momento produzem e redimensionam o que se entende por “ser docente”.

Rolnik (2016, p. 66) chama a atenção para o problema do cartógrafo, que não é da ordem do verdadeiro ou falso, tampouco do certo ou errado, “mas sim do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo”, o que exige dele o habitar o território existencial do objeto de pesquisa, um território vivo, no qual o cartógrafo também é responsável por estar em defesa das vidas, não no que tange aos discursos hegemônicos colados aos corpos, mas às vidas que podem ser produzidas. A pesquisadora em defesa da professora, o sujeito em defesa de si mesmo.

É nesse momento que essa prática de pesquisa assume o caráter político do cuidado de si. A cartografia cria as ordens de produção das vontades nos sujeitos. Por sua vez, essa produção demonstra como algo é construído a partir

de determinadas concepções de mundo e sociedade, e não como algo em essência.

Desse modo, esta pesquisa se posiciona em defesa dessa vida docente produzida primeiro pelo movimento de conhecer a quais jogos de poder a docência em EF se submete de acordo com o processo de constituição de uma docência, e, segundo, pela formulação de saídas que possibilitem exercitar outro modo de ser, produzindo outras formas de vida docente.

Cada sujeito, ao cuidar de si, é capaz de produzir técnicas que permitem a construção de outras formas de conduzir-se e conduzir a conduta do outro em determinados contextos. Essas técnicas são consideradas como estratégias pelas quais o sujeito desenvolve maneiras de encontrar-se consigo mesmo. Ao apoiar-se em Foucault (2014b; 2017a; 2017b), esta cartografia foi desenhada, tracejada, a partir de uma técnica do cuidado de si empreendida na elaboração do diário: a escrita de si.

Aquino (2011, p. 643), ao remontar a alguns dos ditos e escritos de Foucault sobre a atividade da escrita, conjectura:

[...] Foucault, parece-nos, oferece um conjunto de reflexões que apontam para uma agonística em operação diuturna nas práticas escriturais. Isso significa que, no interior dos procedimentos de escrita, embatem-se forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista a sua multiplicação.

Esse movimento, o qual descreve Aquino (2011), é elaborado por Foucault (2017a) quando produz um texto específico sobre a “escrita de si” na sua série acerca das “práticas de si mesmos”. Essas práticas não se direcionavam apenas aos atos dos sujeitos, mas principalmente ao pensamento. Escreve Foucault (2017a, p. 142): “o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma”.

Nos registros da antiguidade greco-romana, em que o filósofo busca elementos para elaborar a construção dos sujeitos por meio das práticas de si, a escrita aparece algumas vezes associada às práticas de meditação, como uma ferramenta passível de ativação daquilo que se sabe sobre si de acordo com determinada circunstância. Nesse sentido, Foucault (2017a) percebe que há dois modos de uso desta. Uma que precede o exercício meditativo, registrando o que

se passou, criando uma cena, contornando uma realidade. E outra mais circular, na qual a meditação também antecede os registros, mas há um movimento de releitura destes que permite retomar a meditação de outro modo, e assim por diante, constituindo a configuração de um *ethos* em movimento, que se transforma.

Essa escrita capaz de modificar as relações dos sujeitos com eles mesmos e com os outros aparece em dois formatos. O primeiro: os *hupomnêmata*, que poderia dar-se em diferentes formatos, desde que fossem uma “memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para uma releitura e meditação posteriores” (Foucault, 2017a, p. 144). Esse movimento permitiria acessar o já dito e, por meio da leitura, compreender a si, desde que “não se pode extrair tudo de seu próprio âmago” (Foucault, 2017a, p. 146). A escrita, na tradição *hupomnêmata*, atua na produção de um sujeito a partir do exercício racional de apropriação do escrito e lido.

O segundo formato é o da *correspondência*, no qual a escrita é direcionada a alguém. Foucault (2017a) toma de exemplo as cartas enviadas de Sêneca a Lucilius, de um representante sábio a um homem que ocupa uma função importante na sociedade. As cartas, nesse contexto, têm por função aconselhar Lucilius, mas ao mesmo tempo constitui um trabalho sobre si daquele que escreve, pois, ao exercitar o conselho, há uma premissa de “preparação de si próprio para uma eventualidade semelhante” (Foucault, 2017a, p. 151). Diferente na prática *hupomnêmata*, pois na correspondência não há um adestramento da conduta a partir de uma apropriação racional do lido.

Ela [...] constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. [...]. O traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o que há de mais doce na presença: reencontrar.

Escrever é portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro (Foucault, 2017a, p. 152).

A escrita do diário como um procedimento desta cartografia acopla, de certa forma, ambos os modos, uma vez que há presença da pesquisadora nos escritos, a qual insiste em tomar nota das leituras que respaldaram o exercício analítico da pesquisa no próprio diário; e há a professora, que simplesmente

narra, se narra, de modo a corresponder àquela que pesquisa. Nesse movimento, é importante enfatizar que os estudos realizados pela pesquisadora nos atos da pesquisa transformaram fundamentalmente a prática da professora, que, por efeito, modificam também as operações do próprio estudo.

O registro do diário, então, não interessa apenas pelo conteúdo da situação narrada, mas também pelo movimento que a própria escrita torna possível acompanhar. Ao retornar à experiência e escrevê-la, a professora não se limita a recuperar um acontecimento; ela estabelece determinada relação com aquilo que viveu e, simultaneamente, consigo mesma. É nesse ponto que o diário de campo se aproxima do operador do cuidado de si não como um instrumento de confissão ou de revelação de uma interioridade, e sim como uma prática que pode suspender evidências, produzir estranhamentos e abrir a experiência à problematização. Assim, os fragmentos expostos a seguir permitem acompanhar o que ocorreu no campo, bem como os efeitos produzidos no próprio processo de pesquisar.

O artigo em questão trata especificamente do recorte metodológico de uma pesquisa mais ampla e, por essa razão, foram selecionados apenas alguns exemplos do escrito no diário, a fim de dar visibilidade à operação empreendida. Tais exemplos serão organizados em três blocos capazes de expressar o movimento anunciado e investigado, sendo eles: “Entre o fracasso e a recusa às capturas escolares”, “Quando o olhar se volta a si” e “Da professora que resiste à professora que existe”, os quais serão trabalhados neste mesmo item. Importante dizer também que os trechos retirados do diário estarão no corpo do texto, devidamente referenciados. Esta opção corresponde a tentativa de produzir uma outra relação com a leitura, fazendo jus a um movimento que implica a própria pesquisa à construção de uma docência.

Entre o fracasso e a recusa às capturas escolares

As primeiras escritas do diário tornam visível uma professora que, ao narrar sua experiência, passa a reconhecer-se nas formas de avaliação e de condução das condutas pelas tecnologias escolares. A sensação de fracasso aparece reiteradamente associada ao cumprimento de metas, à produtividade e à necessidade de corresponder a determinadas expectativas acerca do trabalho

docente: “Estou sempre a preencher papéis que parecem comprometer o meu trabalho. Neles, assumo não corresponder as metas de forma indireta. Volta e meia tento me convencer de que está tudo bem fracassar, mas não está” (fonte: diário). “Sinto estar fracassando, caço dias produtivos na escola, não vejo produção e também já não sei mais que produção é essa a qual busco” (fonte: diário).

A escrita permite acompanhar, nesse momento, a presença de uma racionalidade que faz da professora parte constitutiva da própria instituição escolar e também uma avaliadora de si mesma. A docência passa a ser medida pela capacidade de produzir, cumprir metas, organizar o tempo e apresentar resultados, fazendo com que a própria professora se interrogue acerca de sua produtividade. Não se trata, contudo, de tomar a racionalidade neoliberal como uma estrutura exterior que simplesmente se impõe sobre a professora. Ela aparece justamente na maneira pela qual a professora passa a narrar a si mesma, avaliando sua conduta e produzindo um juízo acerca de sua própria competência (Dardot; Laval, 2016).

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

A narrativa produz, assim, uma espécie de estranhamento diante daquilo que a própria professora vinha fazendo. Ela reconhece que as verdades das quais pretendia se afastar também organizavam sua própria maneira de conduzir-se. Há, simultaneamente, assujeitamento e desejo de não captura. A professora não se encontra fora da racionalidade que critica; ela percebe que a reproduz, inclusive quando procura recusá-la. É nesse intervalo que a escrita se torna produtiva para a cartografia: ao tornar visível a força dos discursos que

compõem a docência, permite também localizar os pontos nos quais essa docência não se entrega inteiramente a eles.

Esse movimento pode ser observado em outras situações narradas no diário, por exemplo, quando a direção questiona decisões da professora sobre o uso dos espaços da escola ou quando sua prática é classificada como inadequada na medida em que perturba certa ordem do silêncio, dos deslocamentos pela escola, dos usos de materiais alternativos.

Esses episódios fazem circular determinadas verdades acerca do que deve ser uma professora, de como deve ensinar, de quais espaços deve ocupar e de quais condutas são consideradas legítimas na escola. No entanto, ao escrevê-los, a professora também começa a colocar essas verdades em questão. A cartografia não encontra, nessa direção, uma professora já constituída diante de um objeto chamado escola, mas acompanha uma professora que se produz na tensão entre aquilo que a escola espera dela e aquilo que ela deseja fazer existir como docência.

Quando o olhar volta a si

Se, por um lado, as narrativas tornam visíveis os modos pelos quais a professora se reconhecia e se avaliava a partir das verdades que atravessavam a escola, de outro, a escrita passa a deslocar a própria pergunta. O problema deixa de estar localizado exclusivamente na organização escolar, nas crianças, nas relações institucionais ou nas concepções de Educação Física, e passa a incidir sobre a relação da professora consigo mesma: “Meu problema, no fim, não se refere às crianças. Meu problema tem sido eu mesma. Preciso pensar antes no meu existir docente, mas não sei como fazer isso” (fonte: diário).

A pergunta não representa a busca de uma solução para os conflitos anteriormente narrados, ao contrário, ela desloca o campo da problematização. A professora começa a interrogar não apenas aquilo que a escola faz dela, mas também os modos pelos quais participa da produção da própria docência. Esse movimento ganha ainda mais dimensão quando escreve: “Se as crianças conseguem tensionar a lógica que a escola impõe a elas, pelo menos por um período, com ou sem minha ajuda, por que eu não consigo atuar sobre a produção da docência?” (fonte: diário).

A questão evidencia um deslocamento importante na relação consigo. A professora não abandona o reconhecimento dos processos de assujeitamento, mas passa a considerar que sua própria conduta também pode constituir-se como matéria de trabalho. É justamente nesse ponto que as leituras de Foucault passam a operar não apenas como referencial teórico da pesquisa, mas também como instrumento de problematização da experiência. A noção de cuidado de si permite deslocar a pergunta acerca de uma docência verdadeira ou adequada para uma questão a respeito dos modos de conduzir a própria conduta e de produzir, na relação consigo, outras possibilidades de existência docente.

Esse movimento também aparece diante da própria concepção de Educação Física que a professora havia assumido: “Tenho dificuldades com esta concepção de EF que assumi. Pensei várias vezes que talvez ela tenha se preocupado tanto com os alunos e a construção dos significados da prática, que os professores ficaram esquecidos” (fonte: diário).

A narrativa não opera aqui como uma simples revisão teórica da concepção de EF. Ela explicita uma inquietação acerca dos efeitos dessa concepção sobre aquele que a pratica. A professora passa a incluir a si mesma no problema anteriormente dirigido predominantemente às crianças, às práticas corporais e às condições escolares. Ao perguntar-se sobre a docência que produz, ela passa também a perguntar-se sobre a professora que se torna ao assumir determinadas verdades acerca do ensinar.

Nesse sentido, as leituras que compõem o percurso da pesquisa não permanecem restritas ao plano da análise acadêmica. Elas retornam ao corpo que pesquisa e ao corpo que encara o dia a dia da escola, produzindo outras perguntas, redirecionando a experiência, deslocando-a. A pesquisadora passa a ler o diário, mas a professora também passa a reler a si mesma por meio das ferramentas produzidas pela pesquisa. É nesse movimento que os dois olhares propostos nesta cartografia (o olhar da pesquisadora sobre a professora e o olhar da professora sobre si) deixam de ocupar posições estanques. Eles se acoplam na escrita, fazendo do diário simultaneamente material da pesquisa e espaço de elaboração de uma relação consigo.

Assim, o efeito das leituras de Foucault não pode ser compreendido como a aplicação de um conceito previamente estabelecido sobre uma experiência. O que se produz é uma mudança na própria maneira de problematizá-la. A questão

deixa de ser apenas “como a escola produz a docência?”, e passa a envolver “como participo da produção da docência que exerço?” e “o que posso fazer de mim nessa relação?”. É nessa abertura que o cuidado de si deixa de ocupar somente o lugar de operador conceitual e passa a participar da própria operação cartográfica.

Da professora que resiste à professora que existe

A problematização da própria conduta não conduz, contudo, à descoberta de uma nova identidade docente ou à constituição de uma professora finalmente adequada às expectativas da escola. O que se acompanha na escrita se dá mais na ordem da experimentação de outras maneiras de conduzir-se, de relacionar-se com os pares e de ocupar a escola. A transformação da docência aparece, assim, menos como substituição de uma forma por outra e mais como produção contínua de possibilidades.

Em determinado momento, a professora escreve: “Não habito este espaço para dar aula e ir embora. Quero exercer poder sobre o significado da docência, lutar por melhores condições de trabalho, pelas crianças, quero atuar coletivamente, compartilhar experiências” (fonte: diário). A afirmação desloca novamente a relação da professora com a escola. Se antes a instituição aparecia predominantemente como espaço de imposição de verdades e de avaliação da conduta, agora passa a ser também território de disputa, de produção e de experimentação. A professora não pretende abandonar esse território, mas atuar sobre aquilo que nele pode ser produzido. O desejo de “exercer poder sobre o significado da docência” indica, nesse sentido, uma mudança na própria relação com o poder: não se trata mais de somente resistir àquilo que a escola faz existir como verdade, mas também de participar da produção de outras possibilidades para a docência.

Essa transformação também aparece quando a professora passa a deslocar sua preocupação da atuação individual para a produção de relações coletivas: “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” (fonte: diário).

O cuidado de si, nesse movimento, não se configura como uma prática individual voltada exclusivamente para o aperfeiçoamento da professora. Ele passa a envolver a possibilidade de produzir relações nas quais outras professoras possam também falar, compartilhar experiências, reconhecer fragilidades e construir modos coletivos de condução da docência. O cuidado de si encontra, assim, uma dimensão relacional e política, na medida em que a transformação da relação consigo abre possibilidades para outras relações no interior da escola.

O relato de um momento no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) torna esse movimento ainda mais evidente: “Esse último HTPC foi bem legal, são bons os momentos os quais a escola deixa que cheguemos perto umas das outras (professoras), pena que eles são raros. Também pude conhecer um pouco nesse dia a história das mulheres que trabalham comigo, a gente não costuma muito falar de coisas pessoais, como houve nesse dia. Percebi que compartilhamos de algumas mesmas fragilidades. Todas nós ficamos presas na maquinaria da escola” (fonte: diário).

A “maquinaria da escola” não desaparece, tampouco as fragilidades deixam de existir. Contudo, o que antes poderia ser vivido como fracasso individual começa a ser compartilhado como experiência e como matéria para a construção de outras relações. A professora deixa de procurar exclusivamente em si mesma a insuficiência de sua prática e passa a produzir espaços nos quais a própria condição docente pode ser interrogada coletivamente.

É nesse sentido que se pode falar em transformação de um si docente. Não se trata da passagem de uma professora “assujeitada” para uma professora “livre”, e sim da transformação das maneiras pelas quais ela se relaciona com as forças que a constituem. A escrita do diário participa desse processo porque torna possível registrar, reler, confrontar e problematizar diferentes modos de conduzir-se.

Desse modo, a transformação produzida pela pesquisa não constitui um efeito externo ao próprio percurso metodológico. Ela é parte dele. A pesquisa modifica a professora que pesquisa e está na escola, e essa modificação, por sua vez, transforma o modo como a própria pesquisa pode olhar, registrar e

problematizar seu objeto. O corpo da professora e o corpo da pesquisadora, já inseparáveis no diário, passam a operar em um movimento no qual pesquisar e transformar-se tornam-se acontecimentos mutuamente implicados.

Nesse percurso, o “tratado” entre cartografia e cuidado de si não se sustenta pela simples aproximação entre dois referenciais, mas pelo modo como ambos passam a operar sobre uma mesma experiência. A cartografia permitiu acompanhar as forças que constituíam a docência e os deslocamentos produzidos no território escolar; o cuidado de si, por sua vez, ofereceu condições para que a professora tomasse a própria conduta como matéria de problematização e transformação. A escrita do diário foi o procedimento que possibilitou esse acoplamento: ao mesmo tempo que materializava a experiência para a pesquisa, produzia efeitos sobre aquele que escrevia.

O diário deixa, assim, de ser apenas o lugar onde a experiência é conservada para tornar-se parte da experiência que transforma. É nesse movimento que a pesquisa (auto)biográfica aqui proposta encontra sua especificidade: pesquisar a docência significou também produzir condições para que uma professora pudesse agir sobre os modos pelos quais vinha se tornando professora.

Não se trata, portanto, de afirmar que a professora alcançou uma forma mais adequada de docência. O que a cartografia torna possível acompanhar é a abertura de outros territórios, sempre provisórios, nos quais diferentes maneiras de conduzir-se podem ser experimentadas. A docência produzida nesse percurso permanece inacabada, atravessada pelas forças que a constituem e, justamente por isso, aberta à transformação.

Um tratado temporário, ou das considerações finais

Este artigo teve por objetivo propor um tratado temporário entre o operador metodológico da cartografia e o operador conceitual do cuidado de si que funcionou na elaboração de um método/uma técnica no exercício da pesquisa (auto)biográfica.

Ao longo desse exercício, com o intuito de efetivar esta cartografia, o diário e suas narrativas acompanharam uma docência atenta aos processos de

transformação que o ato de escrita possibilitou ao tornar-se professora. Foucault (2017a) ressalta que o escrever-se e o ler-se são parte de um movimento de construir-se e transformar-se. O sujeito que transcreve aquilo que lê como forma de apropriação do lido faz disso sua verdade, atua sobre a própria subjetividade. No diário há notas de um percurso na docência caracterizado pelos pensamentos docentes, algumas práticas e questões produzidas a partir das relações estabelecidas no ambiente escolar com os pares, com os alunos, com a escola, com a EF e entre o próprio sujeito que escreve.

A (re)leitura do diário não teve como fundamento primeiro a elaboração de uma análise, mas, sim, pretendeu acompanhar um sujeito docente em movimento, atravessado pelos processos desta cartografia, cuja premissa foi a noção de cuidado de si foucaultiana, a qual, ainda, evocou o procedimento da escrita de si. Isso permitiu localizar narrativas sobre a docência, atuar sobre a ordem discursiva habitada e atribuir também significados outros a esse sujeito, bem como compreender esse processo de subjetivação, a fim de mobilizar o pensamento para escrever, dizer de outro modo o ser docente de EF.

Referências

AQUINO, Julio G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011.

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

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

CANDIOTTO, César Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CARVALHO, Alexandre F. **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: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003. p. 31-54.

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

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

DEVIDE, Fabiano P. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica dos seus atores. **Revista Sprint**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n. 105, p. 34-40, 1999.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

FAVACHO, André M. P. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-71, 2014.

FAVACHO, André M. P. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 488-508, 2016.

FISCHER, Beatriz. T. D. Foucault e a história de vida: aproximações e que tais... *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 143-162.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso Collège de France (1974-1975). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. Técnicas de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 264-296.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

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, 2015. p. 351-368.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. p.141-157.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b. p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 4. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017c.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISOLO, Hugo. **Educação física**: arte de mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MOURA, Eliana P. G. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 109-142.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NUNES, Mário L. F. **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, Mário L. F.; BOSCARIOL, Marina C. O currículo da educação física e a dispersão de seus discursos pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09993, 2023.

NUNES, Mário L. F.; RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Glaurea N. B. de. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em educação física**: um encontro-acoplamento, uma fratura. 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

Editor(a) responsável: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Recebido em: 15/11/25

Aceito em: 08/09/26

Marina Contarini Boscariol

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). Professora de Educação Física na educação básica. Membro do grupo Transgressão da FEF-UNICAMP. Pesquisa subjetividade docente, currículo e currículo cultural da educação física.

 marina.boscariol1@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5165942859548863>

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

Mário Luiz Ferrari Nunes

Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Professor na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). É coordenador do grupo transgressão na mesma instituição. Pesquisa educação física escolar, didática e metodologia de educação física, currículo, currículo cultural e formação de professores.

 mariolfn@unicamp.br

 <http://lattes.cnpq.br/7343706723909071>

 <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>