

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

FELIPE SANTANA CRISTE

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISES E  
DIÁLOGOS COM O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE DE FÉLIX GUATTARI**

VITÓRIA

2021

FELIPE SANTANA CRISTE

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISES E  
DIÁLOGOS COM O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE DE FÉLIX GUATTARI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional, na Linha de Pesquisa: Políticas públicas, trabalho e processos formativos-educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C933i      Criste, Felipe Santana, 1989-  
            Identidade docente na Educação Física Escolar: análises e  
            diálogos com o conceito de subjetividade de Félix Guattari /  
            Felipe Santana Criste. - 2021.  
            133 f. : il.

            Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida.  
            Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) -  
            Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências  
            Humanas e Naturais.

            I. Almeida, Ueberson Ribeiro. II. Universidade Federal do  
            Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.  
            Título.

CDU: 159.9

---

FELIPE SANTANA CRISTE

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISES E  
DIÁLOGOS COM O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE DE FÉLIX GUATTARI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada em 19 de julho de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Orientador

---

Prof. Dr. Fernando Hiromi Yonezawa  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Fabio Zoboli  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Membro Externo

## AGRADECIMENTOS

Esta parte dos agradecimentos percebo como um resgate ao processo, a caminhada percorrida no mestrado, e um rememorar todos os elementos, as pessoas, os espaços, as discussões que nos atravessam para compor a produção da pesquisa e indissociavelmente a nós mesmos. Apesar de a manufatura da pesquisa ser quase exclusivamente incumbência nossa, ela não se faz sozinha, mas sim a partir de uma heteronomia de coisas que nos afetam, uma multiplicidade de mãos que nos incorpora no momento de escrever. E aqui é a oportunidade de revelar e agradecer a essas mãos, que sustentaram, auxiliaram, adubaram todo o processo para que fosse concluído este trabalho.

A primeira pessoa que tenho a agradecer, e muito, sem dúvida é o meu orientador, Ueberson Ribeiro. É difícil descrever em palavras o que ele fez durante todo o meu transcurso de produção da pesquisa. Não tenho dúvida que sem ele toda a trajetória do mestrado seria muito mais dolorosa. Todo o cuidado e sobretudo a paciência que teve com minhas escritas, os toques, as observações, o zelo, que ele colocava durante o processo, certamente estão presentes nesta dissertação. Devo ter dado um pouco de trabalho, principalmente nas questões de escrita, pois notava os retornos contundentes e enérgicos, mas sabia que esse modo firme de pontuar os erros era benéfico para mim. Sinto que, além de colega de trabalho, na relação orientador/orientando, fiz um amigo durante esse percurso. Assim agradeço imensamente ao Ueberson por ter feito o trabalho de me orientar de forma primorosa em todas as suas dimensões possíveis; com certeza, é uma inspiração como indivíduo e docente que levarei para toda a minha vida.

Outro sujeito que também não posso deixar de trazer neste momento de agradecimento é o meu amigo Gabriel Pirovani, amigo feito compartilhando a mesma turma de mestrado e orientador. Pessoa que, junto ao Ueberson, esteve sempre do meu lado durante toda a trajetória do mestrado. As várias frustrações, discussões, receios e alegrias, compartilhadas entre um copo e outro de cerveja no bar do Pedro, sempre foram momentos de grande aprendizado e descontração nesta árdua e gostosa caminhada produzida no mestrado.

Agradeço a todos os professores do PPGPSI que tive durante esta trajetória, que lamentavelmente, devido à pandemia em pelo menos metade do processo de pesquisa, não foi possível partilhar o conhecimento presencialmente; mas notava seus

esforços de efetivar aulas em outra dinâmica imposta pela situação que ainda vivenciamos.

Agradeço também ao próprio PPGPSI por me acolher como aluno do mestrado, e apostar na transdisciplinaridade que o programa se sustenta, visto que minha formação é em Licenciatura em Educação Física.

Por fim, à política pública de cotas implementada em 2008 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que me oportunizou a entrada no espaço acadêmico, inicialmente no curso de Psicologia em uma instituição pública federal gratuita, e, com isso, ter mudado completamente a minha vida.

## RESUMO

Analisa como a identidade docente é formulada e estudada por autores da área da Educação Física Escolar (EFE). Desse modo, a pesquisa tem o objetivo geral de compreender como a identidade docente é concebida no campo da Educação Física (EF), mais especificamente relativa à Educação Física Escolar, e analisá-la em diálogo com o conceito de subjetividade proposto pelo autor Félix Guattari. Os objetivos específicos são os seguintes: a) captar os modelos teóricos/analíticos e os elementos/fundamentos que sustentam essa identidade na EFE nos principais periódicos do campo da EF; b) entender por meio do conceito de subjetividade quais são os desdobramentos que a formulação de uma identidade pode produzir no sujeito docente; c) compreender os limites que o conceito de “Identidade Docente” pode colocar ao fazer dos professores nas suas práticas pedagógicas nas escolas e; d) analisar e propor a formação da docência (dos sujeitos) sob o prisma da subjetividade e por uma perspectiva ético-estético-política. Do ponto de vista metodológico, efetua-se uma revisão bibliográfica acerca de artigos publicados relacionados à temática da identidade docente na EF em revistas eletrônicas da área da EF e plataformas de acervos de estudos acadêmicos que têm nos seus conteúdos o assunto pesquisado. Após a triagem, foi feita a leitura integral dos artigos selecionados, a qual permitiu organizar e compor categorias e subcategorias de análises. Com as categorias elaboradas e as análises produzidas sobre a formação da identidade docente na EF a partir do conceito de subjetividade de Félix Guattari, podemos constatar que os estudos sobre a identidade docente se efetuam, por vezes, pela ótica representacional focada em um “Ideal”, por estruturas dualistas e na separação entre os espaços ditos internos (pessoas, particular, individual) e os externos (social, ambiente). Desse modo, sustentado pelo conceito de subjetividade de Guattari, convocamos a entrada deste autor no debate sobre a formação das subjetividades no campo da EFE e as suas reflexões para pensarmos em outras possibilidades de formação do sujeito docente.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Educação Física. Subjetividade. Formação do sujeito docente.

## RESUMEN

Analiza como es formulada y estudiada la identidad docente por autores del área de la Educación Física Escolar (EFE). De ese modo, la investigación tiene como objetivo general comprender como es concebida la identidad docente en el campo de la Educación Física, más específicamente, la relativa a la Educación Física Escolar, y la analiza en diálogo con el concepto de subjetividad propuesto por el autor Félix Guattari. Los objetivos específicos son los siguientes: a) captar los modelos teóricos/analíticos y los elementos/fundamentos que sustentan esa identidad en la EFE en los principales periódicos del campo de la EF; b) entender cuáles son los despliegues que la formulación de una identidad puede producir en el sujeto docente, a partir del concepto de subjetividad; c) comprender los límites que el concepto de "Identidad Docente" puede colocar al hacer de los profesores en sus prácticas pedagógicas en las escuelas y; d) analizar y proponer la formación de la docencia (de los sujetos) bajo el prisma de la subjetividad y por una perspectiva ético-estético-política. Desde el punto de vista metodológico, se realiza una revisión bibliográfica sobre los artículos publicados en revistas electrónicas del área y plataformas de acervos de estudios académicos relacionados a la temática de la identidad docente en la EF. Seguidamente, una lectura integral de los artículos seleccionados, permitió organizar y elaborar las categorías y subcategorías de análisis. A partir del concepto de subjetividad de Félix Guattari, podemos constatar que los estudios sobre la identidad docente, a veces se realizan bajo una óptica representacional enfocada en un "Ideal", por estructuras dualistas y en la separación entre los espacios dichos internos (personas, particular, individual) y externos (social, ambiente). De esa forma, convocamos el concepto de subjetividad sustentado por el autor Félix Guattari para dar entrada al debate sobre formación de subjetividades en el campo de la EFE. Consideramos que tales reflexiones nos permiten pensar en otras posibilidades de formación del sujeto docente.

**Palabras claves:** Identidad docente. Educación Física. Subjetividad. Formación del sujeto docente.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos encontrados na primeira triagem por meio do campo “resumo”	37
Quadro 2 – Artigos encontrados na segunda triagem usando campo “todos”	38
Quadro 3 – Artigos selecionados após a leitura na íntegra	39
Quadro 4 – Artigos descartados após a leitura na íntegra	41
Quadro 5 – Artigos utilizados na categoria “Experiências do Sujeito e Produção de Identidades Docente na Educação Física Escolar”	44
Quadro 6 – Artigos utilizados na subcategoria “Identidade anterior à formação inicial em Educação Física”	45
Quadro 7 – Artigos utilizados na subcategoria “Identidade durante a formação inicial em Educação Física”	56
Quadro 8 – Artigos utilizados na subcategoria “Identidade após a formação inicial em Educação Física”	73
Quadro 9 – Artigos utilizados na categoria “Dualismos como forma de compreensão da identidade docente”	82
Quadro 10 – Artigos utilizados na subcategoria “Espaço interno”	83
Quadro 11 – Artigos utilizados na subcategoria “Espaço externo”	91
Quadro 12 – Artigos utilizados na subcategoria “diálogo da identidade interno/externo”	97
Quadro 13 – Artigos utilizados na subcategoria “ O conceito de subjetividade no campo da Educação Física Escolar: reducionismos, implicações políticas e formativas”	103
Quadro 14 – Artigos utilizados na subcategoria “Educação Física Escolar e as Aproximações com o conceito de subjetividade”	108

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CsO – Corpos sem Órgãos

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

EF – Educação Física

EFE – Educação Física Escolar

MREF – Movimento Renovador da Educação Física

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SEDU – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 UMA TRAJETÓRIA NA PSICOLOGIA .....	16
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO NOVA TRILHA .....	18
1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	22
<b>2 NOTAS PARA PENSARMOS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>28</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>36</b>
3.1 PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	41
<b>4 EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>44</b>
4.1 IDENTIDADE ANTERIOR À FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	45
4.2 IDENTIDADE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA..	56
4.2.1 O PIBID e a produção da identidade docente.....	57
4.2.3 O estágio curricular .....	62
4.2.3 O currículo e a identidade .....	67
4.4 IDENTIDADE APÓS A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	72
<b>5 DUALISMOS COMO FORMA DE COMPREENSÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....</b>	<b>82</b>
5.1 ESPAÇO INTERNO .....	83
5.2 ESPAÇO EXTERNO.....	91
5.3 DIÁLOGO DA IDENTIDADE INTERNO/EXTERNO .....	97
<b>6 IDENTIDADE DOCENTE DA EF: APROXIMAÇÕES COM A SUBJETIVIDADE .....</b>	<b>103</b>

6.1 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REDUCCIONISMOS, IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E FORMATIVAS.	103
6.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE .....	107
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## APRESENTAÇÃO

No presente trabalho analisamos como a identidade docente é formulada e sustentada conceitualmente na literatura acadêmica da Educação Física Escolar (EFE) que circula nos periódicos da área. O interesse por estudar a identidade docente surge inicialmente por notarmos vasta circulação no campo acadêmico da Educação Física (EF) de estudos que buscam entender ou encontrar o “elo perdido” de uma identidade docente na EFE. Esse interesse por “achar” e identificar uma nova/outra identidade surge de forma intensa a partir do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), entre os finais das décadas de 1970 e 1980. Movimento que fomentou a quebra/ruptura da identidade docente na EFE através de críticas e questionamentos às bases biologicistas de saúde e atividade física, bem como de corpo concebido como máquina. Dentre outras, tais críticas também se endereçaram à lógica do esporte de alto rendimento como modelo para a EFE.

O MREF, então, traz para o debate acadêmico no campo da EF áreas de conhecimento relacionadas às pedagogias críticas e às ciências humanas (sociologia, antropologia, filosofia), para discutir e propor outras formas de pensar o sujeito docente, bem como os modelos didático-metodológicos da EFE. Assim, a partir do MREF ocorreu uma busca por produzir uma nova identidade docente na EFE, a qual exigia que os professores fossem conscientes do papel social da escola e das lógicas do sistema capitalista que incidiam, sobretudo, nos modos nefastos de conceber a atividade física, a saúde e o esporte.

Desse modo, procuramos compreender como a identidade docente vem sendo desenvolvida e sustentada no campo da EFE. Junto a isso, interessou-nos analisar quais possíveis desdobramentos uma noção identitária docente pode acarretar ao ser/fazer docente e aos processos formativos que ocorrem nas escolas. Para fomentar essas discussões, trazemos a crítica feita por Guattari e Rolnik (1996), para os quais a identidade é um conceito que possui na sua base a parametrização e processos de enquadramentos dos sujeitos e realidades. Para Guattari, a noção de identidade acaba por inviabilizar outros processos de criação de constelações referenciais e despotencializa a abertura para produção da inventividade e das singularizações.

Ancorada nas discussões e problemas que acarretam quando se tenta produzir marcos identitários, a pesquisa ambiciona gerar conversas e debates sobre o conceito de subjetividade de Guattari (1992), para pensarmos os processos e as dinâmicas

envolvidas na concepção de sujeito docente. Apostamos, portanto, em outro regime de modos de subjetivação e produção das subjetividades no que toca à formação do sujeito docente na EFE.

A subjetividade é entendida por Guattari (1992) como processo de descentralização, os quais se afastam de modelos dicotômicos no que tange à formação do sujeito. Visto dessa maneira, para o autor a subjetividade é capaz transitar e ser tomada em duplo caminho, a qual pode em certa circunstância ser apanhada e gerada por instâncias individuais, e em outro momento circular e ser produzida por instâncias coletivas e institucionais. Para Guattari (1992), não há um processo de causa e efeito de forma hierarquizada e bem definida nos diferentes registros semióticos que atuam nos engendramentos de subjetividades. Portanto, ela não é concebida e regida por instâncias predominantes que orientam outras instâncias via um movimento de causalidade sequenciada (GUATTARI, 1992).

Desse modo, almejamos, via subjetividade, compreender o sujeito docente da EFE, a partir de uma heteronomia semiótica encontrada na escola, no fazer docente e na formação. Multiplicidade de registros semióticos que atravessam e engendram o sujeito docente em uma dinâmica não hierarquizada, almejando, portanto, se afastar de preceitos dicotômicos encontrados em estratos (dentro/fora/indivíduo/sociedade) bem definidos.

Entrelaçados à composição do pensamento de Guattari sobre a subjetividade, almejamos na pesquisa fomentar diálogos com o paradigma ético-estético-político para analisarmos as práticas docentes na EF. Paradigma que procura se afastar do cientificismo, de pretensão neutra, natural e universal. Portanto, apostamos no paradigma ético-estético-político ao entendermos que o nosso trabalho docente nas escolas, carrega a possibilidade de produzir mundos e criar realidades. Desse modo, o nosso trabalho pedagógico é sustentado por uma dimensão ética, pois se desdobra e efetua processos de subjetivações, produzindo determinados regimes de subjetividade, exigindo-nos um cuidado com a nossa prática. Também é político, pois nossas práticas pedagógicas se ancoram em uma aposta de mundo, de uma certa composição de produzir o real, que provocam outras/novas posturas e manejos como uma prática social. E, por fim, a prática docente pode ser compreendida por sua dimensão estética, já que propõe o caráter criativo, maleável e múltiplo na relação com o território de intervenção. Portanto, entende-se a dimensão estética como a

capacidade dos sistemas de criação para se autoafirmar como matriz existencial, como máquina autopoietica (GUATTARI, 1992).

Posto desse modo, os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes: a) captar os modelos teóricos/analíticos e os elementos/fundamentos que sustentam essa identidade na EFE nos principais periódicos do campo da EF; b) entender por meio do conceito de subjetividade quais são os desdobramentos que a formulação de uma identidade pode produzir no sujeito docente; c) compreender os limites que o conceito de “Identidade Docente” pode colocar ao fazer dos professores em suas práticas pedagógicas nas escolas; e d) analisar e propor a formação da docência (dos sujeitos) sob o prisma da subjetividade e por uma perspectiva ético-estético-política.

Iniciamos a apresentação da estrutura de nossa dissertação pela **Introdução**, local onde discorreremos e pontuamos os motivos que produziram o desejo de querer efetuar um estudo que dialogasse com a Psicologia e a Educação Física. Mostramos, dessa forma, nossa trajetória discente na UFES, os motivos que nos despertaram interesse em cursar Psicologia e até o momento que fizemos a mudança de curso para a Educação Física. Junto a minha trajetória de discente acadêmico na UFES, pontuamos as razões que me levaram a pesquisar o tema da identidade docente na EF, articulado com o conceito de subjetividade.

Após a Introdução, temos o fragmento “**Notas para pensarmos possíveis diálogos entre subjetividade e Educação Física**”. Neste tópico, a nossa intenção foi trazer algumas temáticas que são estudadas no campo acadêmico da Educação Física, que possam ser pensadas e articuladas com o conceito de subjetividade. Temas esses relacionados à dualidade corpo/mente, e, por consequência, às questões que envolvem as intervenções biopedagógicas e o esporte de alto rendimento. Produzimos, então, pistas, pequenas proposições que possam capilarizar o conceito da subjetividade com temas supracitados que circulam no campo acadêmico da EF.

Na sequência temos o **Percorso Metodológico**. Neste capítulo, buscamos mostrar a metodologia e seus procedimentos em uma pesquisa bibliográfica. Elucidamos toda a trajetória de catalogação dos artigos, as plataformas e bases de dados nas quais as buscas e a triagem dos artigos foram feitas para que tivéssemos maior assertividade no tema de pesquisa. Após a produção da seleção, confeccionamos as categorias e subcategorias de análise.

Com os artigos selecionados, elaboramos os capítulos oriundos das categorias de análises. A primeira categoria deu origem ao capítulo “**Experiências do sujeito e produção de identidades na Educação Física Escolar**”. Neste capítulo, expomos que, para alguns autores dos artigos catalogados, a construção da identidade docente na área da EF relaciona-se às fases que o sujeito professor percorre ao longo da vida, em suas experiências anteriores, durante e após a formação universitária. Aqui, destrinchamos cada etapa temporal do sujeito, mostrando as explicações que os autores da EFE usaram para pensar a formação da identidade docente, e, posteriormente, articulamos análises por meio do conceito de subjetividade.

A segunda categoria deu origem ao capítulo que tem como título “**Dualismos como forma de compreensão da Identidade Docente**”. Este capítulo pretende mostrar as explicações dos autores dos artigos catalogados, que utilizam princípios dualizantes para produzir suas análises sobre a formação da identidade docente na EF. Proposta que sustenta determinados fenômenos, principalmente os sociais, formados por dois espaços separados, um que vai representar e conversar com os espaços de cunho interno, individual, particular, pessoal, e outra noção, a qual irá dialogar com o ambiental, social, externo, macro.

A terceira e última categoria produziu o capítulo intitulado “**Identidade Docente da EF: Aproximações com a Subjetividade**”. Neste capítulo, expomos conceitos/ideias utilizados pelos autores dos artigos catalogados para analisar a formação da identidade docente da EFE, onde vislumbramos relações de aproximações e divergências com a ideia de subjetividade proposta pelo autor Félix Guattari.



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 UMA TRAJETÓRIA NA PSICOLOGIA

Em fevereiro de 2008 fui aprovado pelo sistema de cotas sociais para o curso de Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi a primeira vez que a UFES aderiu ao sistema de cotas em seu vestibular. Como um jovem adulto de 19 anos, meu objetivo profissional estava completamente incerto, e a escolha pelo curso de Psicologia passava pelo gosto de leitura sobre assuntos relacionados às disciplinas das Humanidades: História, Geografia e Filosofia, todas estudadas nos ciclos de escolarização básica. Outro ponto que influenciou essa escolha foi o fato de que meus pais sempre se envolveram com políticas de base, movimentos sociais, políticas de bairro/comunitária, entre outras ações de cunho social. Essas práticas de caráter político, direta e indiretamente, tencionaram a minha escolha para as áreas das humanidades. Com a referida aprovação no vestibular em 2008 para o curso de Psicologia, começo a minha caminhada como estudante universitário.

Iniciado o curso, logo me interessei pelos diversos assuntos relativos às multiplicidades de saberes que envolvem o homem nas suas relações sociais/interpessoais, as quais as disciplinas do curso de Psicologia contemplavam. Debates produzidos, principalmente nas disciplinas de Introdução a Antropologia, Antropologia Cultural, Psicologia da Personalidade, Processos Cognitivos e Teoria Sistemas Psicológicos, eram muito ricos em temas que tinham o objetivo de pensar a psique humana e suas diferentes formas de compreendê-la. No decorrer do curso, outras disciplinas também me brilhavam os olhos, produzindo diversos momentos reflexivos e inquietações. Toda essa efervescência de reflexão crítica voltada para o campo do saber da psique humana era o que eu buscava quando tive o desejo de prestar vestibular para o curso de Psicologia.

Mais adiante, especificamente no 5º período, ocorreu o primeiro contato com o tema subjetividade. As leituras e discussões sobre esse tema me “afectaram” (DELEUZE, 2002) pelos autores Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault, autores estudados nas disciplinas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e na de Dinâmicas de Grupo e Relações Humanas I. Mesmo que os nomes das disciplinas não indiquem de forma acentuada a abordagem do tema

subjetividade, esta estava presente nos textos, nas discussões desenvolvidas pelos professores e alunos no percorrer das aulas. No primeiro momento, compreendi pouco sobre o conceito, o que me causou um interesse em saber mais, mesmo que este fosse confuso e complexo inicialmente. E esse interesse/curiosidade se deu, pois a forma como os autores trabalhavam suas temáticas rompe com uma certa lógica divisional de estratos e campos separados (dentro/fora, macro/micro) para fazer a leitura da realidade e da formação dos sujeitos.

Percebia que nesses autores havia a busca por superar o modo seccionado de analisar os fenômenos sociopsíquicos, mas a compreensão ainda era inócua e primária. Esse interesse foi aumentando com o desenvolver das disciplinas no semestre, produzindo mais dúvidas do que certezas com relação à compreensão do conceito. Assim encerrava o período, e com ele o entendimento do conceito de subjetividade ainda permanecia nebuloso. Ressalto que isso ocorreu devido ao modo complexo como os referidos autores organizam suas ideias, bem como as relações que estabelecem entre os territórios (dentro/fora, micro/macro) de maneira não estratificada. Essa forma de ler a formação do sujeito era completamente nova para mim, mas, ao mesmo tempo, dava mais vontade de saber sobre o assunto.

Chegou o 6º período, e com ele comecei a ter fortes dúvidas com relação a minha futura atividade profissional. Ainda que gostasse muito das matérias estudadas no curso de Psicologia e de suas ótimas práticas de problematizações e discussões, sentia de forma gritante que a questão com relação ao exercício da função de psicólogo não mexia de maneira intensa comigo. Mesmo com a noção de que a atuação do psicólogo possa ser imensamente diversificada, esta não brilhava meus olhos, não me via como futuro profissional da área. Embora já tendo cursado mais da metade do curso, meu desejo de produzir outra direção para minha vida foi maior. Sentia necessidade de trabalhar em instâncias e espaços que me possibilitassem produzir mais potência, e esta estaria envolvida com o corpo e as práticas corporais. Estabeleci uma ruptura, larguei o curso de Psicologia em 2012 e comecei a pensar qual caminho minha vida iria tomar.

## 1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO NOVA TRILHA

Desde criança, estava, de algum modo, envolvido em alguma prática corporal: capoeira, escolinha de futebol, skate etc. Todavia, foi a experiência positiva com a dança de salão que me impulsionou e solidificou o desejo de mudar de Curso de Graduação. A experiência com a dança se deu, primeiramente, a partir do lugar de aluno em uma escola de dança, onde aprendi diferentes ritmos, como forró pé de serra, samba de gafieira, salsa, tango, entre outros. Nesse espaço de dança foi a primeira vez que tive contato com uma prática corporal, na qual percebia um processo metodológico de ensino. Notava o conjunto de técnicas e didáticas que cada professor sustentava para chegar ao objetivo da aprendizagem dos diferentes tipos de dança e de alunos.

Foi então o contato com esse espaço da dança que provocou uma intensa vontade de trabalhar com o ensino das práticas corporais e produziu desejo de me tornar professor na escola de dança, algo que consegui alcançar. Na posição de não mais aluno, mas de professor, o contato com o fazer docente intensificou ainda mais esse desejo/vontade de querer trabalhar de forma profissional no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de práticas corporais. Nesse período era aluno de Psicologia e já me encontrava pouco desejoso de continuar com o curso. Dessa forma, na esteira de trilhar outra trajetória, a Educação Física apresentou-se como uma possibilidade de satisfação profissional.

Em 2014 retorno à UFES como discente do curso de Licenciatura em Educação Física no Centro de Educação Física e Desporto (CEFD). Frente às inúmeras dificuldades e aflições que rondam a vida adulta contemporânea, surge a urgência de ter um emprego e uma formação profissional, assim como o desejo de aproveitar as vivências que o curso de Educação Física (EF) poderia me oferecer, pois sabia que essa era a área profissional em que desejava trabalhar.

No decorrer do curso, o contato com matérias de cunho didático-pedagógico, relacionadas à instituição escolar e/ou às metodologias específicas da EF, fez-me recordar dos conhecimentos adquiridos no curso de Psicologia. De Vigotski e Piaget e suas teorias da aprendizagem infantil a Michael Foucault, no que toca aos estudos da instituição escola em seus modelos disciplinadores e panópticos. Freud e a teoria

da psicanálise me forneciam subsídios para pensar o sujeito aluno de forma outra, para além do que me era oferecido pelos saberes desenvolvidos na Educação Física. Esses saberes advindos do curso de Psicologia me auxiliavam a, de certo modo, analisar as práticas implicadas na atuação do docente de EF, buscando uma articulação entre os conhecimentos psis o campo didático-pedagógico da EF voltado à escola.

Outro momento que me fez buscar os saberes psis e desejar relacioná-los com a EF foi quando me tornei professor na escola de ensino básico. No ano da minha colação de grau na Educação Física, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) abriu concurso para professores de diferentes áreas, inclusive para a EF; então me submeti ao processo e fui aprovado.

Com isso, entrei pela primeira vez sem o apoio/amparo de outro docente ou colegas de turma no dinâmico e complexo universo escolar como professor de EF no Ensino Médio. Diante dessa nova situação, me via propositor solitário dos meus afazeres docentes, em um espaço microssocial que carrega suas próprias particularidades relacionais.

Imbuído e possuidor de um conjunto de ferramentas de caráter didático-metodológico obtido de maneira inicial no percurso da graduação na EF, penso, articulo e desenvolvo atividades para propor e produzir nas aulas. A escola se mostrou como um espaço extremamente complexo e particular, fato que me exigiu reposicionamentos subjetivos e “des-identificações<sup>1</sup>” em relação aos sujeitos estudantes, ao conceito de juventude, família, de aula de EF, de ser professor na escola pública.

Assim, com um arcabouço de instrumentos didático-metodológicos para lidar com o fazer docente, percebia no processo diário das minhas práticas que possuir somente esses instrumentos não seriam suficiente para eu produzir os manejos das ações docentes que estabelecem trocas ou funções minimamente afetivas e efetivas com a comunidade escolar, visto que se fazia necessário uma leitura/análise mais complexa sobre a realidade onde me encontrava.

---

<sup>1</sup> Estou denominando “des-identificações” o processo pelo qual a aclamada “identidade docente” (produzida e almejada pelos currículos das Licenciaturas das universidades) é reconfigurada em contato com cotidiano escolar, bem como suas lógicas, racionalidades e saberes múltiplos.

Ciente de que dominar o manejo dos instrumentos didáticos dos conteúdos é basilar e importante para propor e pensar/fazer uma intervenção docente, mas sentia/percebia que possuir tais ferramentas não me garantiria o "êxito" no processo das minhas ações de docência. Desse modo, foi preciso buscar/produzir/inventar outras maneiras de fazer/ser professor de EF neste território escolar inundado de especificidades, já que na trajetória como discente em Licenciatura em EF não obtive dispositivos suficientes que me auxiliassem a lidar com as imprevisibilidades e contingências cotidianas, as quais implodem os protocolos e teorias que formam, sustentam e delimitam a "identidade docente" do professor em modos de atuação pré-concebidos e fundados em uma ideia de sujeito da consciência e da razão.

Contudo, sabemos que nenhum curso de licenciatura é capaz de dar conta de toda multiplicidade e complexidade que compõem a instituição escolar. Mas, quando trazemos os questionamentos apontados anteriormente, eles se fazem na direção de colocar em questão modelos protocolares e parametrizados de formação que buscam construir as identidades e as intervenções docentes. Dado desse modo, podemos, de forma rápida, diferenciar o processo de trabalho, e nele o trabalho docente, na ordem do trabalho prescrito e o do realizado. Ribeiro, Pires, Scherer (2019, p. 3), a prescrição é dada como "[...] um conjunto de normas que regulam a forma como o trabalho deve ser realizado. Nessa expressão estão contidos normas, regulamentações, portarias, as rotinas prescritas, os procedimentos, as ordens [...]". Esse tipo de compreensão pensa o trabalho atravessado por um corpo regulatório-prescritivo, que formula um modelo para estabelecer como se deve desenvolver determinado trabalho/atividade.

Para além de estabelecer e produzir modelos normativos de como proceder o trabalho via normas regulatórias, esses modelos/normas também, de certo modo, atravessam e produzem desdobramentos no sujeito, que "[...] considera também o que o trabalhador prescreve para si mesmo, como o indivíduo sofre influências do coletivo de trabalho [...], nesse movimento, as emoções, seu corpo biológico, seu saber, as experiências e a sua história [...]" (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2019, p. 3-4). De maneira abrangente, o trecho citado pontua as questões que provocam e afetam esse sujeito diante dessas dinâmicas postas no trabalho, mostrando, assim, a forma como esse corpo regulatório normativo engendra e é captado por esse sujeito.

Diante disso, temos o trabalho entendido como o espaço entre os processos prescritivos e o trabalho realizado – o ato de trabalhar em si. Nesse espaço/lacuna é exigido "[...] um movimento próprio do trabalhador, que não pode tudo prever ou

antecipar. Todavia, são necessários, exercício permanente [...] para conduzir as arbitrariedades impostas pela prescrição.” (RIBEIRO; PIRES; SCHERER, 2019, p. 4). As questões previstas pelas prescrições não são capazes de antecipar totalmente o real. Há, portanto, sempre algo a ser gerido no trabalho e que convoca o trabalhador a colocar-se, a imprimir sua marca na atividade. É justamente por isso que Schwartz e Durrive (2007) afirmaram que nenhum trabalhador é substituível.

Desse modo, somente as prescrições, normatizações, modelos aplicativos pré-definidos ou pretensões de uma busca identitária para o fazer docente da Educação Física podem despotencializar o próprio fazer, quando este é tomado em demasia por ordens prescritivas e desvinculadas dos contextos, espaços e tempos onde o trabalho se realiza.

Foi com base no apresentado até aqui que escolhi propor um trabalho de pesquisa que pudesse articular estas duas áreas do saber: a Psicologia e a Educação Física Escolar. Para tal tarefa, faço um retorno à época de discente de Psicologia, especificamente às aulas e disciplinas que me oportunizaram os primeiros contatos com a ideia da subjetividade. Nesse retorno mnemônico eclode o autor Félix Guattari e sua leitura de estudar/analisar o sujeito por meio do conceito da subjetividade. Na esteira Transdisciplinar que o Programa do Mestrado da Psicologia Institucional aposta, vejo em Félix Guattari um autor que colabora com uma noção plural relacionada aos saberes que contempla a formação do sujeito.

Apego-me a Guattari para obter outras formas e arranjos de pensar o sujeito, o qual articula sua proposta de pensar sobre o homem de maneira ampliada, difusa, heterogênea e descentralizada. Visto isso, vou ao encontro de Guattari e seus trabalhos sobre o conceito da subjetividade para estruturar, pensar e alimentar minha pesquisa. A convocação do autor Guattari se dá a partir dos estudos sobre a subjetividade. Apoio-me no conceito de subjetividade para pensar o sujeito docente da EF, com a finalidade de possibilitar outra forma de olhar sobre esse sujeito, que possa produzir linhas de fuga<sup>2</sup> contrárias a modelos requeridos e intencionados que

---

<sup>2</sup> Esse conceito define a orientação prática da filosofia de Deleuze. Observa-se em primeiro lugar uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir. O que define uma situação é uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal de existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.). Não se trata tanto de ritual [...] demasiado regulada, de exiguidade excessiva do campo de opções -, mas da própria forma, dicotômica, da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino-feminino, adulto-criança, humano-animal,

se encontram no imaginário codificado no campo do fazer/saber da Educação Física Escolar (EFE).

Essa intenção move-se na direção de ampliar as possibilidades de ação do sujeito docente, como formas de produzir potências em suas intervenções docentes, maneiras outras de práticas e territórios existenciais de docência, como um ato de que “[...] a garantia de uma micropolítica processual só pode e deve ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, a invenção de modos de referência, de modos de práxis” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 38). Assim, propõe-se produzir práxis outras, direcionadas a romper com certos parâmetros preestabelecidos de um conjunto semiótico que busca determinar o que é fazer/ser um professor de EF, que, em muitos casos, cerceia, inviabiliza, restringe e encurta os perímetros da ação docente.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como a pesquisa acadêmica é construída e reconstruída na sua trajetória, meu trabalho não ficou ileso às mudanças de direção. A primeira delas ocorreu em uma das etapas do processo seletivo do mestrado, na entrevista. Nela um dos professores avaliadores questionou se não seria mais interessante articular a questão do campo da subjetividade com a atividade docente na EF por meio das práticas escolares. Essa indagação produziu as primeiras dúvidas e possibilidades que a pesquisa poderia tomar, com diferentes percursos a serem trilhados.

Com abertura de outros caminhos para que a pesquisa pudesse ser direcionada, logo a investigação ganhou novos delineamentos. Um desses contornos

---

intelectual-manual, trabalho-lazer, branco-preto, heterossexual-homossexual etc.) que *estriam* previamente a percepção, a afectividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta. Para Deleuze e Guattari, o problema então está menos numa mudança de situação ou na abolição de qualquer situação do que na vacilação, no susto, na desorganização de uma situação qualquer. [...]. Em todo caso, expressa, nesses termos, a prática deleuzo guattariana cairia na armadilha de outra dicotomia infamante: ordem/desordem. Ora, a desordem bem compreendida não significa o vazio ou o caos, mas antes um "corte" no caos, seu enfrentamento mais que sua negação em nome de presumidas formas naturais (ver PLANO DE IMANÊNCIA). Esses vetores de desorganização ou de "desterritorialização" são precisamente designados como *linhas de fuga* (ZOURABICHVILI, 2004, p. 29-30).

surgiu nos primeiros encontros que tive com o meu orientador. Nessa orientação discutimos se não poderíamos focar a pesquisa na análise de uma das abordagens metodológicas da EF à luz da subjetividade, onde a abordagem escolhida seria a Crítico Superadora (SOARES *et al.*, 1992). Seguido a esse encontro, tratei de produzir um texto que articulasse essa nova possibilidade de pesquisa.

Após a entrega do texto, marcamos outra reunião de orientação para discutirmos sobre as possíveis trajetórias que poderiam ser tomados com o trabalho. Neste encontro, o retorno do professor em relação ao texto não foi muito favorável a permanecermos no caminho de uma pesquisa exclusivamente de cunho teórico e focar unicamente em uma abordagem pedagógica da EF. Compreendemos e deliberamos que tomar apenas uma perspectiva metodológica poderia significar reduzir nossas análises em um campo plural e multifacetado como é o da EF.

Então com esse declínio da proposta colocada, resolvemos direcionar o trabalho para um novo percurso. Discutimos por algum tempo, algumas propostas e caminhos até chegarmos ao tema da identidade docente da EF, um assunto pertinente e bastante importante a ser investigado. Deste modo, vimos com esse novo projeto de trabalho – a investigação sobre a identidade docente da EF – uma possibilidade de diálogo com os estudos da subjetividade, sobre tudo com os de Félix Guattari.

Assim, a pesquisa fixou seus esforços em torno da temática da identidade docente da EF, com o objetivo de captar/compreender como ela é pensada/estudada pela área acadêmica da EF, principalmente após o surgimento do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), e propor outra leitura da construção dessa identidade balizada à luz do campo da subjetividade.

Propomos, então, a subjetividade como forma de contribuir para as análises da formação da identidade do sujeito professor da EF. Para isso, sugerimos a leitura a partir da noção de subjetividade pensada por Guattari (1992), a qual apresenta um caráter não dualista (dentro/fora, ambiente/indivíduo), em que os processos de formação do sujeito são menos hierarquizados. Essa proposta tem a intenção de romper com um certo paradigma de saberes relativos ao estudo do sujeito, pautado no olhar cartesiano. Para tal, Guattari e Rolnik (1996, p. 33) tecerão críticas ao manejo cartesiano em seus modos de examinar o sujeito, já que para eles:

[...] o sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como uma “*être-la*”, algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.



Guattari (1992) produz uma fissura e inaugura outro olhar sobre esse sujeito, distanciado da noção de natureza humana. Ele rompe com a tradição de uma filosofia do sujeito da consciência e propõe outra estrutura discursiva, para fornecer análises e leituras que operam as múltiplas e complexas engrenagens na formação da subjetividade. No entendimento do autor, houve uma deturpação da ideia de subjetividade na tradição filosófica moderna, que incorporou e anexou a noção de subjetividade ao indivíduo.

Para Guattari e Rolnik (1996, p. 40), “Descartes quis colocar a ideia de subjetividade consciente a ideia de indivíduo (colar a consciência subjetiva a existência do indivíduo)”. Visto isso, essa tradição ainda se faz presente e permeia os campos do saber das ciências das humanidades, da Educação e da Formação de Professores. E a EF, como um campo de ação de caráter social, baliza a produção de seus saberes sobre o sujeito/aluno/professor, em grande medida, mediante essa concepção. Apesar de termos produzido um vasto avanço em romper com a leitura biologicista do sujeito e ter situado nossas ações para outros campos do saber (estes ligados às ciências humanas, dando outro sentido para o homem e o movimento), esse caráter demasiado estruturalista e identitário mantém e atravessa, decerto, a formação dos professores e os estudos sobre o sujeito docente na área da EF.

Todavia, esse outro olhar ético-estético acerca dos modos de produzir conhecimentos na EF emerge como algo necessário, como sinalizam Almeida, Gomes e Bracht (2013, p. 16): “[...] podemos dizer que o teorizar em Educação Física precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar, no seu teorizar/fazer, as dimensões do ético e do estético”. Os autores supracitados evidenciam essa necessidade de transcender os modelos da racionalidade científica no campo da EF, para que a área acadêmica possa se aproximar dos saberes-fazeres que os docentes também produzem em seus processos de trabalho nas escolas. E esse novo paradigma sobre o fazer/pensar a docência conversa com a proposta de Guattari (1992, p. 21), “[...] que consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos”.

Faz-se necessário que o campo do saber da EF galgue outra perspectiva que possibilite se distanciar e/ou produzir uma ruptura com certo modelo positivista e estruturalista para pensar o sujeito docente, o que os oportuniza novas formas de criação de invenção de docência, não limitados por recortes identitários. Para tal

questão, percebemos no conceito de subjetividade elaborado por Guattari uma potente viabilidade de amadurecimento de outra análise com relação ao sujeito docente, que escape do conjunto de leituras que propõe compreender a formação desse sujeito por meio de campos estáticos (interno/externo, individual/social) definidos.

O conceito de subjetividade de Guattari pode nos ajudar a pensar a formação do sujeito docente, pois o autor defende que a subjetividade é engendrada, dialógica, plural, não determinística, que rompe, secciona, se afasta de uma estrutura cartesiana, binária, reducionista. Assim, podemos notar essa perspectiva quando Guattari (1992, p.19-20) aponta a subjetividade, em sua definição provisória, como:

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. [...] Em outras condições, a subjetividade se faz coletividade, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social.

O trecho supracitado nos ajuda a compreender melhor como se dá a formação do sujeito, por meio do conceito de subjetividade pensado por Guattari. Essa nova forma de análise pode auxiliar a compreender como o sujeito docente e sua identidade são lidos/analizados pela EF; e a entender os próprios limites que uma identidade pode provocar no sujeito docente, e problematizá-la.

Outro tema que circunda a questão da subjetividade trabalhada por Guattari, e que irá nos ajudar nos processos de compreensão e problematizações acerca do docente e sua identidade, é o conceito de singularização. Noção essa que, para Guattari e Rolnik (1996), também destoa do que é normalmente captado e utilizado de forma habitual, tanto no que circula de modo trivial no senso comum, como possíveis aparições em trabalhos acadêmicos.

Em alguns casos, veremos mais à frente no estudo que a questão da singularização, do singular, também vai estar conectada à ideia do particular, de algo inacessível, criado e não compartilhável, associado a um indivíduo. Esse tipo de leitura aparece com certa frequência nos artigos catalogados que buscamos analisar. No entanto, para Guattari (1992) a questão da singularização demanda outra forma de compreensão. Formas essas que estão ligadas, para o autor, ao processo de criação, invenção, produção de outras maneiras de ser, estar e se posicionar perante as questões que provocam e atravessam o sujeito; ou seja, uma capacidade de romper

com processos modelizantes de subjetividade. Então para nos ajudar a captar melhor esse conceito, Guattari e Rolnik (1996, p. 42) nos explicam:

O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de “experiência de um grupo sujeito”) é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante.

Assim, com o auxílio de Guattari, por meio de suas análises e elucubrações sobre o conceito da subjetividade, convocamos a entrada da dimensão ético-estético-política de pensar o sujeito e a formação da identidade docente da EF.

Quando afirmamos a concepção ético-estético-política no debate sobre o sujeito, temos a pretensão de problematizar e nos distanciar de leituras e linhas que afirmam o caráter cartesiano do sujeito docente.

Através do paradigma científico, a compreensão da realidade se efetua nas relações de causalidade. Para as ciências humanas e sociais isto não se dá sem a perda das dimensões de criatividade, das encruzilhadas e dos coeficientes de liberdade que facultariam maior enriquecimento de autoapropriação (ROCHA, 1993, p. 235-236).

O esforço de trazer tal entendimento funda-se no caráter ético, pois convoca outra relação, outro posicionamento e postura diante do fazer, da prática. Entende-se que profissionais que lidam com o social sempre são produtores de subjetividade, e como estes têm uma responsabilidade/postura nas suas intervenções. Devido a esse compromisso, ponha-se a entender que tais profissionais devem compreender e produzir um cuidado nas práticas. Desse modo, entende-se que o fazer docente também “[...] é ético, pois evidencia um compromisso com a potência de efetuação da vida na diferenciação do ser.” (ROCHA, 1993, p. 236).

Essa proposta também é estética, já que propõe o caráter criativo, inventado, maleável, múltiplo, na relação com o território de intervenção. Não estando, portanto, à mercê de ser tomado de forma passiva dos variados processos de codificação estabelecidos em tais espaços. Posto dessa forma, apostamos em pensar a intervenção na EF articulada com o paradigma estético, o qual Guattari (1992, p. 135) explica que: “O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial,

como máquina auto-poiética.” Por fim, é política, já que se pretende cogitar outras/novas posturas e manejos diante de uma prática social, as quais produzem implicações e provocam tensões, tanto nas composições estruturadas dos territórios institucionais, o escolar, quanto nos sujeitos, estudantes, que estarão em contato com essa outra proposta ética-estética-política. Diante disso, “[...] o confronto permanente com as forças do devir implica escolhas de modo de existência e, assim, do tipo de mundo em que se quer viver.” (ROCHA, 1993, p. 236).

Desse modo, a pesquisa tem o objetivo geral de compreender como a identidade docente é concebida no campo da Educação Física, mais especificamente relativa à Educação Física Escolar, e analisá-la em diálogo com o conceito de subjetividade proposto por Félix Guattari. Os objetivos específicos são os seguintes: a) captar os modelos teóricos/analíticos e os elementos/fundamentos que sustentam essa identidade na EFE nos principais periódicos do campo da EF; b) entender por meio do conceito de subjetividade quais são os desdobramentos que a formulação de uma identidade pode produzir no sujeito docente; c) compreender os limites que o conceito de “Identidade Docente” pode colocar ao fazer dos professores em suas práticas pedagógicas nas escolas; e d) analisar e propor a formação da docência (dos sujeitos) sob o prisma da subjetividade e por uma perspectiva ético-estético-política.

## 2 NOTAS PARA PENSARMOS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Os temas que iremos pontuar inicialmente orbitam sobre as questões da dualidade corpo/mente, o viés da aptidão física e os desdobramentos críticos produzidos pelo Movimento Renovador da área da EF. Temos a intenção de pontuá-los para mostrar como chegamos a pensar/organizar uma proposta de pesquisa que possa envolver o conceito de subjetividade de Félix Guattari como ponto analisador e que contribua para área da Educação Física Escolar.

O primeiro tema que surge é referente à custosa e ainda presente questão da dualidade corpo/mente na EF. Não pretendemos aprofundar no tema e nas inúmeras questões em que isso se desdobra, mas sim abrir uma possibilidade de leitura dessa questão por meio da ideia de subjetividade.

O tema da dualidade corpo/mente foi a mim apresentado no curso de EF inicialmente na matéria: Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica. Nessa disciplina, vimos as fundamentações de cunho filosófico que sustentavam a forma ocidental do pensamento dual e toda a construção sócio-histórica dessa dicotomização entre corpo e mente. Essa separação se fortalece no período moderno da História, época em que nasce a ciência e seus métodos, na qual o corpo se torna um objeto a ser estudado e compreendido por esse modelo, organizado pela razão/mente. Por essa premissa surge a medicina moderna, que busca estudar os fluxos fisiológicos e mecânicos nos quais esse corpo se estrutura. Essa medicina tradicional, ocidental e de cunho positivista-cartesiano tem a visão de corpo como um mecanismo, um amontoado de nervos e músculos que meramente seguem as ordens do cérebro, do pensamento. Essa leitura reforça a separação entre corpo e mente, já que esta fixa seu espaço na racionalidade científica e o corpo no espaço de objeto, da natureza, portanto, submisso à razão. A EF moderna, por ter sido patrocinada pela medicina, herda essa visão dualista de corpo como máquina, destituído e separado de qualquer subjetividade.

A EF nasce atrelada ao campo do saber médico, como indicam Milagres, Silva e Kowalski (2018, p. 162), “[...] a Educação Física foi um dos principais objetos de poder das instituições médicas [...]”. A medicina, por meio de seus estudos sobre o corpo, via-o unicamente pelo prisma biológico. Esse poder/saber médico utilizava o

método científico para conhecer melhor o objeto corpo e, com isso, era capaz de compreendê-lo com a intenção da promoção da saúde. Assim, a medicina, com seus agrupamentos de saberes, encontra no movimento corporal uma direção para a promoção e manutenção da saúde.

Para promover o aumento da aptidão física da população e contribuir com o projeto higienista moderno, a EF foi inserida na escola via exercícios ginásticos. Esse projeto se estabeleceu como uma política de Estado, na qual surgiu primeiro nos países da Europa ocidental e, posteriormente, foi copiada para outros países, inclusive o Brasil. Tal projeto tinha como objetivo limpar, higienizar, purificar a sociedade e produzir um novo homem. Para esse novo ideal de homem, exigiam-se características específicas, como: disciplina físico-saudável, força, saúde moral, habilidades e comportamentos que pudessem contribuir com as novas necessidades que surgiam com a mudança do mundo europeu. Assim, a EF aparece como um campo do saber, capaz de sanar as demandas postas por esse novo contexto social. Conforme mostra Bracht (2001, p. 69), a EF foi inserida no currículo escolar “[...] devido à conjunção de uma série de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX.”

Para Góis Jr. (2007, p. 4), o movimento higienista tem como:

[...] ideia central que é a de valorizar a população como um bem, como capital, como recurso talvez principal da Nação (Rabinbach, 1992). Preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual [...].

Esse movimento, como pontuado anteriormente, além da higienização dos espaços públicos, com novos modelos urbanísticos nas cidades, visava também ao sujeito, à produção de um novo homem, ao homem moderno. Para isso, tinham a finalidade da promoção de práticas higiênicas e diminuição da mortalidade infantil, todos com fins de alcançar uma nação saudável. Os movimentos higienistas direcionaram as boas condutas em relação aos hábitos alimentares às vestimentas e à higiene básica.

Essas políticas higienistas tinham funções originalmente direcionadas a produzir grupos de atividades para redução de comportamentos que levavam os sujeitos a adoecer. A outra função partia para a atuação no campo menos observável, resguardado a incutir estipuladas condutas tidas como moralmente saudáveis, produzir indivíduos capazes de dar conta das necessidades solicitadas pelo nova configuração social-industrial. Assinalam Milagres, Silva e Kowalski (2018, p. 162)

que, “[...] para tanto, foram elaborados conceitos básicos para esse novo homem capaz de suportar a ordem política, social e cultural, tornando-o produtivo”.

Era com os exercícios corporais, principalmente a ginástica, que se alcançaria a higienização da população. Todo esse conjunto de técnicas e saberes produzidos pela medicina e aplicado pela EF nas escolas tinha, por fim primário, atingir a aptidão física do corpo biológico, “promovendo” a saúde. Mas, junto a isso, também almejavam uma “saúde moral”, como forma de assepsia nas condutas não valorizadas na época, ou seja, além de saúde física, havia um caráter de promoção da virtude, modelando e moldando um sujeito moral, hábil, eficiente e, por fim, apto ao penoso trabalho nas fábricas, capaz de atender às exigências dos projetos políticos dos Estados Nacionais.

Assim, os sujeitos de condutas desviantes, imorais e práticas viciantes, eram vistos como doentes, e não virtuosos, caíam no escopo de vagabundos, degenerados e de espírito duvidoso. Era necessário intervenções médicas para promover a regeneração moral e física nesses sujeitos desviantes. Para disciplinar os indivíduos, usavam-se intervenções no corpo, conhecimentos adquiridos pela medicina e aplicados com o intuito de atingir os objetivos das políticas de Estado: a saúde física e moral e, com o efeito, ter o monopólio do controle sobre a vida. Como sinaliza Foucault (1986, p. 80):

O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela biologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica.

Em outros termos, a EF foi convocada pela medicina e pelo Estado para realizar, por meio da atividade física, a *pedagogização* da saúde. Desse modo, uma simbiose se estabelece entre o saber do corpo produzido pela medicina, que o via como um corpo-objeto com suas regras mecânicas e de fluxos, com o fazer da Educação Física, que permanece prescrito atualmente.

E esse dualismo corpo/mente problematizada no curso Licenciatura em EF, mas ainda presente nele, me fez pensar em trazer o campo da subjetividade para refletirmos o sujeito e as formas de ler, compreendê-lo na complexidade que o compõe. A intenção seria oferecer certos subsídios de análises e modos de entender o sujeito que rompam com determinada dualidade sobre esse corpo-sujeito-indivíduo, já que:

O indivíduo, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem. Outras são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de 'grupos primários' (o clã, o bando, a turma etc.). Outros, ainda, são do domínio da produção de poder; situam-se em relação à lei, à polícia etc (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 34).

Esses variados fatores que compõem a subjetividade incluem o corpo no espaço dos desejos, afetações, sensibilidade, percepções. Isso mostra que o território do corpo tem relevância na produção do sujeito. Assim, o conceito de subjetividade pode oferecer outra ótica para perceber/analisar como esse corpo é visto na maneira de constituir o sujeito.

Dando prosseguimento, a aptidão física é outro tema que está presente na EF e pode ser uma questão a ser problematizada a partir da subjetividade. A perspectiva da aptidão física nutre-se da compreensão dual que se estabelece no pensamento fragmentado de corpo e mente; demonstra uma leitura pedagógica com foco biológico desse corpo, direcionado a uma prática docente de condutas biopedagógicas.

E como pontuado na questão da dualidade corpo/mente, o campo da subjetividade pode nos ajudar a fazer uma leitura que possibilite problematizá-lo para além do biológico, mas também como vetor central na constituição do sujeito. Isto é, corpo como território da sensibilidade, da estética, da linguagem e do desejo.

Na direção de pensar outro corpo, utilizaremos ao longo do texto a perspectiva desenvolvida por Deleuze e Guattari (2012), conhecida como "Corpo sem Órgãos" (CsO). Essa concepção pensa o corpo não como um apanhado de estruturas orgânicas/biológicas, mas "[...] sugere substituir a concepção mecânica dos corpos e a biologia dos corpos orgânicos pela concepção cinética e dinâmica do corpo enquanto um corpo-complexo-plural de intensidades." (RAMACCIOTT, 2012, p. 121).

Tal proposta passa pela leitura de Deleuze em Espinosa, que primeiro traz, como dito anteriormente, que "[...] o conceito espinozano de corpo não se define, [...], pela forma ou pela função, por exemplo, pela forma e função orgânicas." (RAMACCIOTT, 2012, p. 116-117). Mas parte de uma ideia de corpo afectador/afectado, em que a complexidade deste estará em seus níveis da capacidade de afectar e ser afectado.

Espinosa inova quando define o corpo humano ou de um animal por esse poder de afetar e de ser afetado, sem ser determinado a agir pela mente, tal como amplamente difundido pelas definições clássicas do dualismo psicofísico, que estabelece a hierarquia de comando da mente sobre o corpo (RAMACCIOTT, 2012, p. 117).



Essa leitura propõe o corpo como capacidade de afetar e ser afetado, o corpo no campo do movimento, das dinâmicas, em instâncias e níveis de sofrer e ser capaz de produzir afetações em outros corpos. Mediante a isso, Deleuze e Guattari (2012) ofertam a noção de CsO para pensar esse corpo como intensidade, potência de desejo, em estado de imanência, por pura capacidade de desejar, em que, “[...] Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16). E esse CsO seria uma condição, um estado de produzir desejo, uma matriz (DELEUZE; GUATTARI, 2012), uma capacidade prática, um posicionamento de produzir um corpo de intensidade de emergir. Como pontua Ramacciott (2012, p. 122):

A concepção do CsO como campo de imanência do desejo implica na recusa da concepção psicanalítica do desejo como falta, pois o desejo não se efetiva como negação de algo que falta, mas como afirmação de algo que se quer. Entretanto, esse quer pode conduzir tanto ao aumento como à diminuição da potência, tudo depende do modo como o desejo é determinado: se há autodeterminação ou se é determinado por uma causa externa.

Desse modo, a proposta de CsO se dá por uma Ética, já que está atrelada a um posicionamento, uma postura, um estado de criar e manejar as capacidades de afetar e ser afetado e os processos da complexidade que passam a produzir desejo. Uma certa compreensão dos estados das coisas, um manejo do sujeito de conduzir e proporcionar o aumento ou a diminuição da potência de agir. Dado isso, o CsO seria uma capacidade de criar formas de ter potência-desejo, na posição de imanência de ação. Essa noção de CsO proposta por Deleuze e Guattari faz crítica à dicotomização do desejo, pois:

O campo de imanência não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais os Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21).

Mesmo passado superficialmente pela proposta de Deleuze e Guattari do CsO neste momento, mais à frente no trabalho nos validaremos dessa ideia. A proposta de CsO balizará nossas compreensões e leituras sobre o corpo na análise bibliográfica que faremos acerca da identidade de docente no campo da EF.

Outro tema que notei durante a minha Formação Inicial em EF, que pode ser estudado pelo campo da subjetividade na composição do sujeito, é sobre os desdobramentos críticos-sociais produzidos pelo Movimento Renovador da Educação

Física (MREF)<sup>3</sup>, principalmente pelas abordagens crítico superadora (SOARES *et al.*, 1992) e a crítico emancipatória (KUNZ, 1994).

As abordagens críticas da EF tiveram sua relevância em romper, no final dos anos 70 e na década de 80, com o modelo epistemológico e metodológico-didático hegemônico, de tendência biológica, esportiva e da saúde como aptidão física. Trouxeram para o debate do pensar/fazer docente da EF as Ciências Humanas e Sociais, e as pedagogias críticas, as quais produziram outro olhar sobre o homem e suas práticas corporais, resgatando sua historicidade e relevância cultural, elementos que a abordagem tecnicista e esportivista buscou anular e biologizar.

Essa alteração de eixo foi muito importante para o campo, tanto político de afirmação educacional no território escolar, como provocador de mudanças das práxis docentes. Mas essa transformação se viu jogada para outro extremo: o das análises culturalistas e macroestruturais que, de maneira geral, continuam a pensar a formação do sujeito pela via racionalista de uma filosofia da consciência, como se sua forja fosse nada mais do que o resultado da linguagem e dos processos culturais, escamoteando o corpo e a produção da subjetividade como possibilidade de manejo e leitura da realidade.

Esses discursos, entre outros, criticaram a atuação dos docentes e das escolas em suas práticas de intervenção, como se estes fossem meros reprodutores da lógica

---

<sup>3</sup> O MREF com as críticas aos modelos biopedagógicos vigente na EF acabou por desejar e intencional uma outra identidade docente, uma identidade do professor crítico. Professor esse, capaz de lidar com a complexa maquinaria do modo de fazer na EFE, que, portanto, pudesse “[...] “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas” (BRACHT; MACHADO, 2016, p. 850). Tendo, assim, uma responsabilidade de construir um fazer/saber pedagógico que “iluminasse” o aluno, produzindo um ser crítico. Essa outra identidade tencionada pelo MREF, acabou por produzir uma ambivalência quando buscou romper com um certo modo e território de ser/fazer docente na EF localizado na biopedagogia. Mesmo com todos os benefícios produzidos pelas críticas feitas pelo MREF, o movimento acabou por permanecer no eixo de uma identidade idealizada, do professor crítico. Portanto, o MREF ao fazer suas críticas a um certo ser/fazer docente hegemônico na EF, acabou por “legislar” e afirmar uma outra forma no fazer pedagógico da EF, que imputou uma outra “verdade” de como ser/fazer docente, assim produziu um novo mundo referencial, uma outra identidade docente na EFE. No entanto, neste momento, nossa pesquisa não se fixou em buscar entender essa outra/nova identidade produzida pelo MREF especificamente de forma aprofundada, visto que analisamos de forma mais abrangente os modos de conceber a identidade e sua formação no campo da EF. Os desdobramentos da identidade produzida, especialmente pelo MREF, é um limite de nossa dissertação e abre a possibilidade de pesquisas futuras.

capitalista e de manuais de técnicas pré-definidas. Sobre essa questão, Taborda (2001, p. 12) problematiza:

[...] não estaríamos abrindo mão de compreender a capacidade dos sujeitos históricos de transformar sua realidade, inclusive social, uma vez que partiríamos de uma premissa básica de que tudo é ou foi determinado a partir de modelos políticos daquele período histórico negando assim os determinantes culturais próprios de cada nação, negando as possibilidades daqueles sujeitos, indivíduos e coletivos, intervirem na construção de sua existência histórica concreta?

Esse olhar macroestrutural permanece em um processo analítico carregado de traços de dualidade no modo de produzir críticas no campo da EF. Esse viés analítico macroestruturalista, embora muito importante, pode reduzir a figura do sujeito professor a um “executor” de teorias pensadas de modo abstrato e afastadas das situações de trabalho.

Quando trazemos essas questões, que fazem parte do campo de estudo da EF, temos a intenção de pontuar que essas configurações de compreensão dos fenômenos que estudam o corpo na/da cultura e o corpo biológico na EF intentam um determinado manejo/fazer da docência, engendrado na produção de uma certa identidade docente.

Como ex-aluno de Licenciatura em EF, pude notar que em seu currículo – e através do conjunto de saberes da área – havia uma intenção em gerar uma identidade docente para EF. Houve/há uma busca por tentar entender como se dá essa formação identitária para que se produza parâmetros e limites no que concerne à atuação da EF.

Outra questão que, como docente, me coloco a pensar é se a lógica da identidade docente tem colaborado para que os professores de EFE possam superar as fronteiras disciplinares (que também são identitárias) e, assim, ampliarem o diálogo com a comunidade escolar, no sentido de produzir uma educação (física) mais conectada aos processos de criação, às demandas dos contextos e dos estudantes.

Desse modo, apoiamo-nos em Guattari com seus estudos sobre o conceito da subjetividade para problematizarmos sobre o sujeito docente e buscar entender os desdobramentos que eclodem ao perseguirmos uma identidade. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 80):

[...] a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários. Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de

processo de identificação, quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo, sua carteira de identidade, sua impressão digital etc. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.

Nesse trecho, podemos notar que a questão da identidade é compreendida como ponto referencial, preso em um conjunto simbólico de referências restritivas, que no jargão popular “passa a régua” na singularidade e posiciona todos e tudo sobre um único referencial universal. São essas questões limitantes que se desdobram na referenciação posta na identidade, os pontos a serem pensados/analizados no percurso da pesquisa.

Portanto, ao trazermos a noção de subjetividade presente na obra de Guattari, pretendemos discutir os processos que compõem a formação do sujeito professor sob uma perspectiva da subjetividade, a qual é múltipla e “[...] não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca” (GUATTARI, 1992, p. 11).

O conceito de subjetividade de Guattari está dado na complexa relação do campo macro com o micro, os quais se desdobram na constituição do sujeito. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 39):

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização, ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados.

Os autores analisam os mecanismos e os fluxos que compõem o funcionamento dessas dinâmicas, e, com isso, amplia-se a análise do sujeito para além das dualidades. A subjetividade está pousada na junção dessa totalidade de movimentos, entre a esfera social e a esfera particular, que não aponta um ator preponderante nesse processo. Essas premissas serão norteadoras de nossas análises e problematizações, no que concentra a ideia de identidade docente na EFE.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo mostraremos como foram feitas as buscas pelas fontes da pesquisa, bem como as escolhas metodológicas que nos permitiram elaborar as categorias de análise.

O método escolhido foi o da revisão bibliográfica, dispositivo que “[...] recupera o conhecimento científico acumulado sobre um problema” (RODRIGUES, 2007, p. 4). A revisão bibliográfica é um método de pesquisa que “[...] busca informações e dados disponíveis em publicações – livros, teses e artigos de origem nacional ou internacional, e na internet, realizados por outros pesquisadores.” (RODRIGUES, 2007, p. 15). Utiliza-se assim, de dados e abordagens teóricas de outros pesquisadores (SEVERINO, 2007). Com isso, o resultado produz outras análises sobre a questão problematizada.

Nessa revisão bibliográfica, realizamos um levantamento de artigos acadêmicos em periódicos no campo da Educação Física, com o objetivo de compreender como o conceito de identidade vem sendo abordado pela área. Buscamos identificar aspectos que divergem e convergem a respeito das formas de ler e entender a formação da identidade do professor de Educação Física Escolar (EFE). Quais os principais fundamentos epistêmicos propostos nos artigos com relação à identidade docente na EFE?

Após feita a catalogação, desenvolvemos análises e problematizações com os pontos encontrados nos artigos à luz do conceito da subjetividade proposta por Félix Guattari, para que pudéssemos ampliar a análise sobre o sujeito professor e refletir acerca dos possíveis problemas que certa leitura de identidade pode trazer no fazer docente na EFE.

Inicialmente tivemos a preocupação em delimitar um recorte temporal que dialogasse com artigos publicados a partir da década de 1980. Essa escolha foi devido ao nosso trabalho ter interesse nas produções e desdobramentos sobre o sujeito professor a partir de quando a EF sofreu sua crise epistêmico-metodológico do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), e desse modo tentar compreender como a identidade do docente vem sendo pensada pela área.

Nesse primeiro levantamento, optamos por utilizar apenas escritas acadêmicas em modelo de artigos, excluindo fontes de livros, dissertações e teses. Essa escolha de utilizar apenas artigos se deu pelo fato de almejamos captar o que circula nos

trabalhos sobre a identidade docente nas principais Revistas da EFE e também devido ao modelo de artigo ser um formato condensado de estudo muito utilizado como recurso didático na formação inicial e continuada de professores. As outras fontes virão no decorrer do trabalho para que possamos endossar e aprofundar as análises propostas pela pesquisa em relação à identidade docente da EFE.

A primeira parte da revisão bibliográfica dos artigos foi feita no final do mês de novembro de 2019, e a segunda parte no início do mês de janeiro de 2020 – esse hiato temporal ocorreu por questões de agenda do pesquisador e de prazo do Exame de Qualificação no Programa de Pós-graduação. As revistas utilizadas para a produção do levantamento foram selecionadas com base nos parâmetros criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Qualis CAPES. A escolha das revistas foi realizada a partir dos critérios de relevância que elas possuem para a área, também por terem mais chance de abordarem o campo de interesse da pesquisa, sendo esse a docência e a formação de sua identidade. Foram excluídas revistas da área da EF voltadas ao campo da Saúde e dos Esportes.

No total foram escolhidas nove revistas eletrônicas da área da Educação Física, sendo elas: Revista Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE); Revista Motriz; Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM); Revista da Educação Física UEM; Revista Pensar a Prática; Revista Motivivência; e Arquivos em Movimento (revista eletrônica da Escola de EF e Desportos da UFRJ). Após essa seleção, realizamos a pesquisa diretamente na base de dados de cada periódico. Como o objetivo da pesquisa é saber como a identidade docente na EF tem sido pensada e sustentada, o descritor utilizado foi: identidade docente.

O levantamento procedeu em primeiro momento empregando o descritor “identidade docente” no campo de “resumo”, mas foram encontrados apenas dezesseis (16). Percebemos que ter poucos artigos nessa primeira triagem poderia prejudicar a solidez do trabalho, assim se fez necessário ampliar a busca para ter mais consistência sobre o assunto. O Quadro 1 expõe o quantitativo de artigos encontrado em cada revista na primeira triagem:

Quadro 1 – Artigos encontrados na primeira triagem por meio do campo “resumo”

Revistas	Quantitativo de artigos
----------	-------------------------

Revista Movimento	7
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	0
Revista Motriz	0
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	1
Revista da Educação Física UEM	0
Revista Pensar a Prática	4
Revista Motrivivência	3
Arquivos em Movimento	0

Fonte: Elaboração do autor.

Decidimos, então, estabelecer um procedimento mais abrangente para chegar aos artigos que desejávamos. O campo de busca passou para o setor “todos”. Com isso, o acervo de artigos ampliou-se vertiginosamente em algumas revistas. Desse modo, a segunda triagem dos artigos foi realizada utilizando o descritor “identidade docente” no campo “todos”. O Quadro 2 expõe o quantitativo de artigos encontrados em cada revista na segunda triagem:

Quadro 2 – Artigos encontrados na segunda triagem usando campo “todos”

<b>Revistas</b>	<b>Quantitativo de artigos</b>
Revista Movimento	22
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	21
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	12
Revista Motriz	5
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	6
Revista da Educação Física UEM	4
Revista Pensar a Prática	4
Revista Motrivivência	8
Arquivos em Movimento	8

Fonte: Elaboração do autor.

Chegamos assim ao quantitativo de noventa (90) artigos nesse segundo momento da catalogação. Para produzir uma seleção mais eficaz e não perder

conteúdos de possíveis artigos que dialogassem com o tema do trabalho, optamos por fazer uma pré-análise. Foram lidos os resumos dos artigos na própria plataforma das Revistas, com o intuito de filtrá-los, para que assim tivéssemos trabalhos que realmente estabelecem diálogo com o assunto da pesquisa.

Feita a pré-análise, o número de artigos com possíveis aproximações sobre o assunto do trabalho caiu para trinta e um (31). Com esse coeficiente de artigos, passamos para o segundo momento de análise, de modo a apurar quais realmente conversavam com o tema identidade docente. Essa verificação foi executada com a leitura integral dos 31 artigos. Os critérios que utilizamos para saber se os artigos contemplavam ou se aproximavam do tema do trabalho foram traduzidos em duas questões: 1) a identidade que discute é sobre a docência? 2) a identidade docente era um tema relevante e tratada conceitualmente no artigo?

Com esse processo de leitura, chegamos a vinte e dois (22) artigos escolhidos que se alinhavam com o cerne do tema da pesquisa. Os detalhes dos artigos selecionados podem ser conferidos no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos selecionados após a leitura na íntegra

Revistas	Artigos	Autores	Ano
Motrivivência	Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos.	MELLO <i>et al.</i>	2014
Motrivivência	O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física.	CLATES e GÜNTHER	2015
Motrivivência	Identidade pedagógica e curricular da educação física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense.	JUNIOR e THIESEN	2016
Motrivivência	A identidade epistemológica da educação física nos periódicos científicos dos estratos superiores do qualis-capes.	SO e MAURO BETTI	2016
Motrivivência	Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de educação física iniciantes na carreira docente.	FRASSON e WITTIZORECKI	2019
Motrivivência	PIBID educação física: experiências na formação de professores.	MATTER <i>et al.</i>	2019
Motrivivência	Reseñadel libro: “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física”.	PIOVANI e RINALDI	2019
RBCE	Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física	FONSECA e TORRES	2013
RBCE	O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física	GARIGLIO	2010



Revista da Educação Física UEM	Trajectoria de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco.	PEREIRA <i>et al.</i>	2018
Motriz	Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor.	SOUZA NETO <i>et al.</i>	2010
Movimento	Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil.	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2011
Movimento	O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de AxelHonneth.	MACHADO e BRACHT	2016
Movimento	Aprender a enseñar: laconstitución Del aidentidad del profesoren la educaci3n infantil y primaria.	GIL e GOROSPE	2016
Movimento	A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência.	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Movimento	Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional.	VIEIRA e NEIRA	2016
Movimento	A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional.	CARDOSO <i>et al.</i>	2016
Movimento	Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência.	SOUZA NETO <i>et al.</i>	2016
Movimento	Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física	FIGUEIREDO	2008
Movimento	La foto-elicita3n como instrumento para profundizar en laconstrucci3n de las subjetividades corporales de maestros de educaci3n física en formaci3n.	CALVO <i>et al.</i>	2018
Movimento	Experiências profissionais, identidades e formaç3o docente em educaç3o física	FIGUEIREDO	2010
Pensar a Prática	Cultura, identidade crítica e intervenç3o em educaç3o física escolar.	MOURA e SOARES	2012
Pensar a Prática	Educaç3o física, ser professor e profiss3o docente em quest3o.	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2008
RBEFE	Identidade profissional do professor: um estudo de revis3o sistemática.	GOMES <i>et al.</i>	2013
Revista Portuguesa de Educaç3o	Identidade docente e educaç3o física: Um estudo de revis3o sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017
RBCM	Da necessidade à negaç3o: a percepç3o da crise epistemológica na educaç3o física a partir da compreens3o docente.	CARNEIRO <i>et al.</i>	2016

Fonte: Elaboração do autor.

Percebemos no decorrer do processo de pesquisa que todos os artigos encontrados e, posteriormente selecionados, são datados do ano de 2008 em diante.

Durante a leitura integral dos artigos, oito (8) deles não apresentavam em suas discussões conteúdos que se alinhassem com o que pretendemos desenvolver na pesquisa, isso porque esses não tinham a identidade docente como tema ou surgira apenas como assunto periférico. Assim, optamos por excluí-los do desenvolvimento da investigação. Os artigos excluídos estão expostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos descartados após a leitura na íntegra

Revistas	Artigos	Autores	Ano
Arquivos em Movimento UFRJ	Reflexões sobre a pesquisa multicultural na formação do professor de educação física: potenciais e desafios.	RIBEIRO	2009
Motrivivência	Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada.	ANTUNES <i>et al.</i>	2008
Motrivivência	A formação do profissional de educação física para atuar na educação do campo.	SANTOS <i>et al.</i>	2014
CBCE	Percepções de determinantes bioculturais da atividade física e associação com características pessoais e profissionais de professores de educação física.	ALBERTO; JUNIOR	2014
CBCE	Status social subjetivo na escola e nas aulas de educação física.	SANTOS <i>et al.</i>	2016
CBCE	As representações sociais dos discentes do curso de licenciatura em educação física na UNEMAT-Cáceres/MT sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola: olhares para os conteúdos da educação física.	STROHER e MUSIS	2016
Motrivivência	O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo.	BISCONSI NI e OLIVEIRA	2016
RBEFE	O conhecimento do contexto na formação inicial em educação física.	MARCON <i>et al.</i>	2013

Fonte: Elaboração do autor.

### 3.1 PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a leitura dos artigos selecionados, desenvolvemos categorias e subcategorias que foram nossos eixos de análises. As categorias e subcategorias têm a intenção de organizar os temas e fenômenos estudados pelos autores dos artigos que analisam a construção da identidade docente na EFE.

As categorias e as subcategorias foram criadas a partir do critério da frequência com que os eventos e assuntos estudados pelos autores surgiram nos artigos, e colaboraram no sentido de sustentar as análises feitas pelos autores sobre a formação da identidade docente da EF. Também geramos categorias com o intuito de captar os

formatos de raciocínio que surgem nos artigos e por perspectivas teóricas/analíticas de aproximação e divergências com o campo da subjetividade.

O processo de criação das categorias foi definido no desenvolvimento da triagem e leitura dos textos, surgindo inicialmente duas delas. A primeira categoria nos possibilitou agregar fragmentos que tivessem fundamentos teóricos e de análise do sujeito que nutrem uma leitura da identidade docente no sentido dualista (dentro/fora, social/pessoal, macro/micro etc.). A segunda categoria nos sinalizou componentes nos artigos que têm aproximação e/ou discordância com a ideia de subjetividade. Desse modo, tínhamos duas categorias construídas após a primeira leitura do conjunto dos artigos, uma definida como **“Dualismos como forma de compreensão da identidade docente”**, e a outra, **“Identidade Docente da EF: aproximações com a subjetividade”**.

A terceira e última categoria foi elaborada após o término das leituras de todos os artigos. Constatamos que determinadas proposições, assuntos e eventos carregam destaque para os autores no momento de compor e ponderar as possíveis variáveis que fazem parte da construção da identidade docente na EF. Esses eventos estão ligados a três (3) passagens temporais do sujeito professor de EF, que são: experiências anteriores à formação, experiências durante e após a formação inicial<sup>4</sup>. Assim, criamos a categoria **“Experiências do sujeito e produção de Identidades Docente na Educação Física Escolar”**, a qual engloba as três subcategorias anteriormente citadas.

Em síntese, o trabalho de análise localizou-se nas seguintes categorias: **“Experiências do sujeito e produção de Identidades Docente na Educação Física Escolar”**; **“Dualismos como forma de compreensão da identidade docente”** e **“Identidade Docente da EF: aproximações com a subjetividade”**.

A categoria **“Experiências do sujeito e produção de Identidades Docente na Educação Física Escolar”** tem como subcategorias: “Identidade anterior à Formação Inicial em Educação Física”, “Durante a Formação Inicial em Educação Física” e “Após a sua Formação em Educação Física”, que buscou compreender como

---

<sup>4</sup> Leia-se “Formação Inicial” como aquela percorrida na Universidade, nos Cursos de formação de professores.

essas três passagens de tempo ajudam os autores dos artigos a organizarem as análises sobre a formação da identidade docente.

Já a categoria “**Dualismos como forma de compreensão da identidade docente**” apresenta as subcategorias: “Espaço Interno”, “Espaço Externo” e “Diálogo da Identidade Interno/Externo”, que nos ajudaram a analisar tais estratos de espaços que os autores dos artigos se apoiam para pensar a formação da identidade docente da EF.

Por fim, a categoria “**Identidade Docente da EF: aproximações com a subjetividade**” destaca como subcategorias: “O conceito de subjetividade no campo da Educação Física Escolar: reducionismos, implicações políticas e formativas” e “Educação Física Escolar e as aproximações com o conceito de subjetividade”, em que mostraremos modelos de análises proferidas pelos autores dos artigos que podem tangenciar/conversar ou se afastar da leitura de subjetividade produzida por Guattari.

#### 4 EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir da leitura dos artigos, percebemos que a construção da identidade docente na área da EF, de maneira geral, relaciona-se às fases que o sujeito professor percorre ao longo da vida, em suas experiências anteriores, durante e após a formação universitária. Nesta categoria, para desenvolvermos a temática foi utilizado um total de 13 (treze) artigos catalogados, os quais estão expostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Artigos utilizados na categoria “Experiências do Sujeito e Produção de Identidades Docente na Educação Física Escolar”

Artigos	Autores	Ano
Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física	FIGUEIREDO	2008
Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física	FIGUEIREDO	2010
Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil	RODRIGUES e FIGUEIREDO	2011
Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física	FONSECA e TORRES	2013
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	KRONBAUER e KRUG	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência.	SOUZA NETO <i>et al.</i>	2016
Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	VIEIRA e NEIRA	2016
A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017
Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco	PEREIRA <i>et al.</i>	2018

Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente	FRASSON e WITTIZORECKI	2019
O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física	PIOVANI e RINALDI	2019

Fonte: Elaboração do autor.

Para detalhar as questões desta categoria e efetuar uma análise mais acurada, resolvemos dividi-las em 3 (três) subcategorias formadas por eixos que guardam articulações com a dimensão temporal das experiências vividas pelos sujeitos docentes: a) Identidade anterior à Formação Inicial em Educação Física; b) Identidade produzida durante a Formação Inicial em Educação Física; e c) Identidade produzida nas situações de trabalho (após a Formação Inicial em Educação Física).

#### 4.1 IDENTIDADE ANTERIOR À FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para esta subcategoria utilizamos 8 (oito) artigos que foram catalogados durante a pesquisa. O objetivo, aqui, é expor a fisionomia com a qual os autores analisam a etapa da vida do sujeito na formação da identidade docente, caracterizada como “anterior à formação” universitária. Os artigos utilizados nesta subcategoria estão expostos no Quadro 6.

Quadro 6 – Artigos utilizados na subcategoria “Identidade anterior à formação inicial em Educação Física”

<b>Artigos</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física	FIGUEIREDO	2008
Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física	FIGUEIREDO	2010
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	KRONBAUER e KRUG	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	CARDOSO <i>et al.</i>	2016

A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017
Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente	FRASSON e WITTIZORECKI	2019

Fonte: Elaboração do autor.

As marcas produzidas antes da formação inicial universitária compõem a construção da identidade do docente de EFE (FIGUEIREDO, 2008, 2010; KRONBAUER; KRUG, 2014; GLATES; GUNTHER, 2015; CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2017; CARDOSO *et al.*, 2016; PIRES *et al.*, 2017; FRASSON; WITTIZORECKI, 2019).

De modo a acentuar a importância das vivências e experiências antes de entrar no Curso de EF, Kronbauer e Krug (2014, p. 395) afirmam que:

[...] o processo de construção da identidade profissional docente inicia-se antes do ingresso no curso de Licenciatura, e isto está relacionado principalmente com o gosto pelas atividades físicas e o esporte, com as experiências e vivências positivas obtidas na Educação Básica com a disciplina de Educação Física e pelo gosto por ensinar, essência da profissão professor

Cardoso *et al.* (2016, p. 524) reiteram essa ideia ao declarar que “[...] as experiências prévias (ENTWISTLE, 1995), vividas em contextos socioculturais específicos, inscrevem-se na biografia e influenciam as escolhas dos candidatos à formação de professores”. Assim, com o intuito de consolidar a importância das vivências anteriores à formação inicial, Pires *et al.* (2017, p. 47) colaboram quando sintetizam que “[...] as experiências anteriores à entrada da formação inicial não podem ser desconsideradas na constituição da identidade docente”. Em função disso, o período anterior à formação inicial para esses autores se confirma como dimensão temporal importante a se considerar no momento de compreender a construção da identidade docente da EF.

De maneira introdutória, identificamos, nas experiências anteriores à formação, perspectivas individualizantes da identidade docente que estão relacionados a um determinado caráter interno, íntimo e privado. Esse tipo de leitura pode ser notado nos autores Glates e Gunther (2015, p. 62) quando citam que “[...] a constituição da

identidade profissional se inicia antes mesmo do ingresso no curso superior, a partir das trajetórias individuais, durante o processo de formação e de como vivemos a formação, entrando em contato consigo mesmo”. Esse caráter interno da constituição do sujeito pode ser, agora, considerado junto ao espaço externo/ambiente, quando Conceição e Molina Neto (2017, p. 831), ao citarem Gauthier (1998), declaram: “O professor possui saberes que lhe são próprios em virtude da experiência de vida pessoal. São saberes culturais e pessoais, adquiridos fora da sala de aula e mobilizados para o ensino”.

Esses trechos tratados indicam compreensões da construção da identidade docente a partir da dimensão do individual/particular, principalmente na passagem que diz “contato consigo mesmo”, o que gera uma leitura internalizante do processo de construção identitária. Em Conceição e Molina Neto (2017), há, também, o caráter particular/interno/pessoal, mas esse se articula com o espaço externo/ambiente, quando diz “saberes culturais e pessoais”, por meio dos quais o sujeito é detentor de um conjunto de experiências de caráter particular que possui duas dimensões, a de dentro e a de fora, a pessoal e a cultural.

Assim, com base nos dizeres dos autores supracitados, por mais que se reconheça uma dimensão social e multifacetada acerca da identidade docente, cai-se em reducionismos e fragmentações que dividem o sujeito em “um interno/de dentro” e outro “externo/de fora”. Na perspectiva de Guattari e Rolnik (1996), percebemos que esse modo de pensar a constituição do sujeito repousa em um dualismo no qual a subjetividade simplesmente evapora. Dado que, segundo o autor, “[...] não existe uma subjetividade do tipo ‘recipiente’ em que se coloca nas coisas essencialmente exteriores, as quais seriam ‘interiorizadas’” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 43).

A ideia defendida por Guattari e Rolnik (1996) provoca a busca de novas formas e arranjos para entender como se dá a produção dessa “identidade”, visto que, para esse autor, a noção de “interiorização” das coisas não se formula como algo que invade o sujeito e não escapa mais, que o habita de forma particular e inacessível. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 41), o “[...] indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc.”. Essa leitura se afasta do caráter do indivíduo de posse, que tem/adquire algo, como é compreendido pelos modelos propostos por Glatos e Gunther (2015), Conceição e Molina Neto (2017).



No processo de leitura e análise dos artigos catalogados, percebemos que, na fase anterior à formação inicial, destacam-se, no arranjo geral, dois aspectos relevantes que são utilizados pelos autores para pensar a escolha do sujeito pelo curso de EF e a formação da identidade docente. Uma que aparece com mais regularidade diz sobre o conjunto das experiências sociocorporais que o sujeito vivencia na sua infância e adolescência, antes de entrar para o curso de EF (FIGUEIREDO, 2008, 2010). A outra questão está diretamente ligada ao campo da docência, que é a relação que esses sujeitos tinham com seus professores de EF no Ensino Básico, e a forma como esses professores conduziam a disciplina de EF com os alunos (KRONBAUER; KRUG, 2014). Frasson e Wittizorecki (2019, p. 8) sintetizam esses pontos ao afirmarem que “[...] a vivência e experiências com determinados fatores como a influência de professores e o gosto pelo esporte faz com que se construísse e constituísse uma escolha, um modo de pensar e agir, uma identidade”. Essa relação professor-aluno e as experiências sociocorporais surgem como momentos expressivos na escolha desses sujeitos pelo curso de EF e também como uma referência que se estabelece e produz, inicialmente, um processo de construção da identidade docente. Para Figueiredo (2008, 2010), Kronbauer e Krug (2014), Frasson e Wittizorecki (2019), a constituição da identidade profissional se inicia antes mesmo do ingresso no curso superior, constrói-se a partir das trajetórias dos sujeitos na infância e adolescência. Isso se dá, principalmente, pelo modo como vivenciaram o ciclo básico escolar, as relações construídas com os professores de EF e como as experiências sociocorporais foram vivenciadas por eles.

Com isso, a primeira questão trabalhada relativa à construção da identidade docente antes da formação inicial devem ser as “experiências sociocorporais” (FIGUEIREDO, 2010; KRONBAUER; KRUG, 2014; GLATES; GUNTHER, 2015; PIRES *et al.*, 2017; FRASSON; WITTIZORECKI, 2019). Para esses autores, as experiências sociocorporais se vinculam como uma identificação com as práticas corporais, que por conseguinte provocam o interesse do sujeito em ingressar no curso de EF. Esses anseios “[...] estão, sobretudo, relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha com determinados conteúdos, como esporte, dança, ginástica, etc.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 157-158).

Ao citarem Figueiredo (2010), Pires *et al.* (2017, p. 37) confirmam essa questão:

Uma característica marcante do profissional de Educação Física, a qual interfere na configuração de sua identidade, diz respeito às experiências

sociocorporais construídas socialmente no cotidiano dos espaços escolares e não escolares ao longo da vida.

Para pontuar as experiências sociocorporais como elementos motivadores para que um sujeito se torne professor de EF, Kronbauer e Krug (2014, p. 400) declaram “[...] que a maioria destes manifestou que o gosto pelas atividades físicas e/ou esportes foi o motivo que os levou a escolher a Educação Física como profissão.” De modo a reiterar a importância desse tema, Glates e Gunther (2015, p. 57) afirmam que “[...] as experiências sociocorporais contribuem para a construção de um conjunto de representações sobre a futura profissão e marcam a relação com os conhecimentos elaborados durante a graduação”.

Visto que as experiências sociocorporais são importantes para produzir uma identidade docente na EF, é necessário compreender como essas experiências sociocorporais são concebidas pelos autores dos artigos. Diante disso, para elucidar tal questionamento, trazemos o enfático relato da autora Figueiredo (2010, p. 157), segundo:

Essas experiências, remetidas para o social, como uma forma de construção da realidade (Dubet, 1994), ou que nesse estudo foram denominadas de experiências sociocorporais – entendendo que o corporal também se constitui socialmente – estão presentes no cotidiano da trajetória desses jovens, pois incluem brincadeiras e jogos de rua, danças e outras atividades praticadas em espaços não escolares, bem como aquelas realizadas no percurso da vida escolar.

Na condição de contribuir para o entendimento da noção das experiências sociocorporais, é indispensável, mais uma vez, tecer o diálogo com Figueiredo (2008), a qual, com base em Dubet (1994), afirma que tais experiências são:

[...] como uma maneira de sentir, individual, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva [...], de verificar, de experimentar, enfim, para o sociólogo, remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade (FIGUEIREDO, 2008, p. 86).

Com base no texto citado, notamos que as experiências sociocorporais são processos experienciais de caráter social articulado, dado com o corpo por meio das práticas corporais. Tais práticas atravessam e fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, como brincadeiras e jogos de rua, atividades esportivas, de dança, luta, etc. Assim, pensado por Figueiredo (2008, 2010), apoiado em Dubet (1994), as experiências sociocorporais se manifestam como formas de construção da realidade, na qual o corpo é, também, socialmente construído.

Esse modo de compreender as experiências sociocorporais nos leva à proposição de outras formas que vão além da leitura sociológica feita a partir de um sujeito da razão. Como explicitado, Figueiredo (2008) trabalha os processos de apreensão das experiências sociocorporais via dimensões da atividade cognitiva de cunho particular e individual. É necessário indagarmos se as práticas sociocorporais podem ser compreendidas meramente por atividade cognitiva/consciente ou se elas, por se tratarem de corpo, guardam racionalidades que não são tão cognitivas assim, todavia, são, por vezes, mais constituidoras dos sujeitos do que aquilo que está visível no plano das formas.

Chamamos, então, Guattari (1992) e seu conceito de subjetividade para produzir articulações junto à ideia do tema das experiências sociocorporais, para assim pensarmos e analisarmos outras possibilidades que possam ampliar o nosso olhar sobre o assunto. Deste modo, quando ambicionamos produzir análises e problematizações a partir do conceito de subjetividade, não pretendemos desqualificar ou negar a importância que as experiências sociocorporais têm como componente a integrar essa miríade de fatores que formam o sujeito docente; mas, sim, desejamos lançar outras perspectivas analíticas sobre as experiências sociocorporais para podermos expandir a compreensão sobre o tema.

Inicialmente, para desenvolvermos as articulações entre o conceito de subjetividade pensado por Guattari e o tema das experiências sociocorporais, pontuamos que os autores Figueiredo (2010), Kronbauer e Krug (2014), Glates e Gunther (2015) e Pires *et al.* (2017) sinalizam a importância das experiências sociocorporais para compor a identidade docente direcionada às marcas positivas, experiências de prazer e satisfação quanto ao contato com as práticas corporais. Essas práticas sociocorporais correm em direção a uma vontade, a um querer, mas que, no entanto, não são elucidadas de forma aguda pelos autores, mas analisadas por meio de um olhar sociológico sobre o assunto. Apesar dos autores saberem e mostrarem que tais experiências se ligam a um desejo, não articulam como esse desejo se produz. Ou seja, ficam fixos em leituras de viés cultural e sociológico, lidas como práticas patrimoniais de uma determinada sociedade que se manifesta pela ação do corpo, através de estruturas de símbolos e códigos que se deslocam e engendram esse sujeito.

Outro ponto que não é trabalhado pelos autores dos artigos estudados, mas que pode ser explorado a partir de Guattari, é o conceito de subjetividade vinculado à

ideia de corpo. Pensar a constituição do sujeito só é possível via concepção de um corpo como espaço de produção de subjetividade e desejo. Desse modo, por instância do desejo, de sua produção e de um corpo, planejamos a entrada do conceito de subjetividade lido por Guattari para pensar o tema das experiências sociocorporais.

A questão que podemos nos aproximar em relação às experiências sociocorporais com a produção de desejo e o conceito de subjetividade se dá pela leitura a partir “[...] de uma economia coletiva, de agenciamentos coletivos de desejo e de subjetividade que, em algumas circunstâncias, alguns contextos sociais, podem se individualizar” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40).

Guattari (1992) recorre à compreensão do tema via noção de uma economia do desejo em escala ampla, múltipla, difusa e espalhada no tecido social. Com isso, o conceito de subjetividade articulado com a ideia de desejo, proposto por Guattari (1996), nos auxilia a olhar para a questão das experiências sociocorporais em direção ao lado afetador, sensível e desejante do sujeito. Assim, é necessário abrir novas possibilidades de ler esse tema e introduzir às leituras “sociológicas” o viés do desejo como produção, pois, para Guattari e Rolnik (1996, p. 40), o desejo extrapola o indivíduo e o corpo “particular”, já que:

[...] sempre se reencontra no corpo do indivíduo nesses diferentes componentes de subjetivação; sempre se reencontra a nome próprio do indivíduo; sempre há a pretensão do ego de se afirmar numa continuidade e num poder. Mas a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos.

Para Guattari (1992), a configuração da trama social não está somente no campo do dito, das regras expostas, das ações visíveis, ela perpassa por um setor do não dito, encoberto, velado, produzida por máquinas desejantes imensamente potentes de afecções<sup>5</sup>, que são capazes de consolidar regimes de subjetivações (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Desse modo, para pensar a questão das experiências sociocorporais para além do viés sociológico, apoiamo-nos na noção de “máquinas desejantes”, desenvolvida por Deleuze e Guattari (2004).

---

<sup>5</sup> “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56).

Na concepção de Deleuze e Guattari (2004), o desejo é produzido e fabricado por instâncias que se descolam do indivíduo e fogem dessa representação individuada do desejo de caráter particular, mas que seu funcionamento de “[...] produzir está sempre inserido no produto – é por esta razão que a produção desejante é produção de produção, tal como qualquer máquina é máquina de máquina.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 11). Por essa razão, não se faz compreender um processo divisional de espaços, de localização fixada do desejo no objeto ausente (ZOURABICHVILI, 2004), mas sim como dinâmicas produtivas e produtoras, com características difusas, engendradas e fabricadas nos acontecimentos, com propriedades de produto e produtor, cujo “[...] desejo é reconduzido para o lado da produção, que seu modelo não é mais o teatro [...], mas a fábrica, e que, ‘se o desejo produz, ele produz real... o ser objetivo do desejo é o próprio Real’” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 36).

Embasados nessa perspectiva, podemos dialogar com o tema das experiências sociocorporais mediante à dinâmica das máquinas desejantes, dado que, agora, compreendemos o processo de produção desejante que as experiências podem fornecer. Assim, voltamos o nosso olhar em direção ao tema das experiências corporais por via da produção do desejo. Para esclarecermos sobre o assunto que permeia a produção de desejo, Zourabichvili (2004, p. 35) diz que:

[...] não há diferença de natureza entre as "máquinas sociais" (mercado capitalista, Estado, Igreja, Exército, família etc.) e as "máquinas desejantes", mas uma diferença de regime ou de lógica: estas "investem" aquelas e constituem seu inconsciente, isto é, ao mesmo tempo em que se alimentam delas e as tornam possíveis.

Por meio dessa leitura, as experiências sociocorporais como manifestações compartilhadas do corpo também podem se articular como máquinas desejantes, uma vez que se processam no duplo fluxo de produto/produtor de desejo em uma leitura de indissociabilidade entre as múltiplas compreensões de corpo (corpo-expressão, corpo-potência, corpo-sensível, corpo-matéria). Com isso, criam-se outros regimes para ler as experiências sociocorporais, em que se descolam de uma explicação experiência-corpo-sociológico em direção à noção da manifestação corporal como corpo-ação-desejo, corpo-produção, corpo-produto. Para essa composição de produção de subjetividade, o corpo está como território a integrar essas instâncias através do campo da percepção, da sensibilidade, do desejo, da matéria. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 39), a produção de subjetividade pode ter elementos:

[...] de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideal, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos etc.).

Isso evidencia que o corpo também se faz presente no momento da produção de sujeito, visto que os múltiplos componentes que integram o corpo (orgânico, biológico, simbólicos, representacionais e sensíveis) se estruturam e formam esse complexo jogo de máquinas produtivas do desejo.

Dessa maneira, mediante tais perspectivas, podemos conceber outro olhar para pensar a questão das experiências sociocorporais: primeiro, uma abordagem para além de um fator dado no campo macroestruturalista cultural/sociológico, que traz um olhar verticalizado da dinâmica sujeito/ambiente para explicar as experiências sociocorporais; segundo, olhar esse corpo e suas manifestações na direção da esfera do estético, expressivo, sensível, afetivo e inventivo, como corpo de um território que é produto e produtor de si.

A outra questão que faz parte da “identidade anterior à formação inicial” e que ajuda aos autores Kronbauer e Krug (2014), Conceição e Molina Neto (2017), Frasson e Wittizorecki (2019) a pensarem sobre a formação da identidade dos docentes da EFE é a condição de vínculo que os sujeitos professores tiveram com seus professores de EF no ciclo escolar básico.

Logo após ler os artigos catalogados, percebemos que a relação entre os professores de EF do ensino básico e seus alunos aparece como elemento notável para a construção de um desejo de tornar-se professor e, por consequência, para a formação identitária desse futuro docente.

Verificamos a importância dada na relação professor-aluno como componente na construção dessa identidade docente quando Kronbauer e Krug (2014) citam que:

[...] podemos considerar esse aspecto como um fator que influencia na construção de nossa identidade profissional docente, pois nos baseamos nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo de nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva, outras vezes, de forma negativa, dependendo das significações que fizemos de tais identidades (KRONBAUER; KRUG, 2014, p. 396).

Prosseguindo com a relevância inclinada à relação professor-aluno, Frasson e Wittizorecki (2019, p. 8) pontuam que “[...] a construção das características docentes dos professores aparece com um resgate dos exemplos que tiveram enquanto discentes.” Em razão disso, essa relação “[...] integra saberes com os quais o corpo

docente mantém diferentes relações, resgatando as experiências construídas ao longo da experiência como estudantes na educação básica e na formação inicial” (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2017, p. 831). Esses trechos citados expõem que a relação entre professor e aluno é essencial como lugar de referência/modelo que esse futuro docente levará para as intervenções escolares e, com isso, na formação de sua identidade. Como afirmam Kronbauer e Krug (2014, p. 396), “[...] independentemente da condição como nos marcaram, as significações farão parte da construção de nossas identidades de professores [...]”.

Assim, verificamos que, para os autores Kronbauer e Krug (2014), Conceição e Molina Neto (2017) e Frasson e Wittizorecki (2019), os professores de EF são uma referência para os alunos futuros professores, tanto para questões positivas, que englobam boas aulas, boas práticas, bom relacionamento com a turma, etc., como para questões negativas, postura autoritária ou mesmo displicente, sem muito interesse em propor atividades. Toda essa soma pertinente ao trato que o professor tinha com seus alunos e o modo como conduziam suas práticas produzem efeitos referenciais nos alunos.

Antes de sugerir uma análise sobre esse tema, primeiro temos que compreender de que forma os autores que utilizamos para tratar desse assunto concebem essa relação professor-aluno, e quais argumentos eles sustentam para pensar essa dinâmica.

Inicialmente a premissa que alimentamos para elucidar como essa relação professor-aluno é colocada pelos autores é a do formato referencial. O professor, aqui, surge como um modelo padrão para esse futuro docente. Esses métodos referenciais podem ser notados no fragmento: “[...] **resgate dos exemplos** que tiveram enquanto discentes [...]” (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2017, p. 831, grifo nosso). Articulado à ideia do modelo referencial, Kronbauer e Krug (2014, p. 396, grifo nosso) expõem que, “[...] nos **baseamos** nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo de nossa trajetória escolar [...]”.

Dando seguimento à noção de referenciação, Conceição e Molina Neto (2017, p. 831, grifo nosso) nos ajudam a notar esse assunto na passagem: “[...] **resgatando as experiências** construídas ao longo da experiência como estudantes [...]”. Então, para ratificar esse padrão explicativo, finalizamos com Kronbauer e Krug (2014, p. 399), quando citam que “[...] as significações sobre o professor e sua docência são construídas muito antes do ingresso no curso, pois temos uma representação do que

seja professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida”.

Todas as passagens supracitadas indicam uma noção de resgate, memória, referência, parâmetros e modelos. Com isso, percebemos que o método explicativo utilizado pelos autores Kronbauer e Krug (2014), Conceição e Molina Neto (2017) e Frasson e Wittizorecki (2019), nesta subcategoria sobre o tema relação professor-aluno, nos recortes citados, vai ao encontro do campo da “memória”, ou seja, da possibilidade de resgatar uma aprendizagem por modelo de referência do fazer docente do professor, que estabelece e contribui com a identidade docente, já que o fazer está entrelaçado à identidade. Desse modo, fundado sob uma forma referencial, averiguamos que esse formato pode se tornar problemático e espinhoso quando conduzimos o conceito de subjetividade para pensar a constituição do sujeito docente.

Como revela Guattari e Rolnik (1996), a identidade se fixa nas questões referenciais universalizantes e conduz as múltiplas singularidades de formas de existir em direção a modelos referenciados e identificáveis. Esse retrato de referência e espelhamento, se for somente visto como uma prática de cópia, prejudica a possibilidade de mudanças e criações de novos fazeres que possam ultrapassar o amplo e complexo jogo de codificações que se estruturam para gerar definições do que é ser docente de EFE.

Esse segmento de codificação delineada é contrário à possibilidade de se criar outros fazeres, pois traz princípios limitantes e redutores no que concerne às intervenções docente, visto que “[...] toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação do processo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 87).

Para pensar ou nos opormos a esse sistema parametrizado, Guattari e Rolnik (1996, p. 80) podem nos ajudar quando exemplificam que “[...] um músico ou pintor está mergulhado em tudo o que foi a história da pintura, em tudo o que a pintura é em torno dele, no entanto, ele retoma de um modo singular”. Portanto, podemos fazer uma comparação com a “arte” de educar, pois, como educadores, somos atingidos, provocados, afetados por toda uma rede semiótica que representa o que é a educação e a Educação Física, mas o que faz romper com métodos redutores/referenciais é a configuração singular de lidar com tais instâncias.



## 4.2 IDENTIDADE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Essa subcategoria surge como componente para pensar sobre a formação da identidade docente da EF localizada no período da formação inicial universitária docente, na graduação de EF. No total usaremos 7 (sete) artigos para expor e analisar a formação docente neste período. Os artigos catalogados estão expostos no Quadro 7.

Quadro 7 – Artigos utilizados na subcategoria “Identidade durante a formação inicial em Educação Física”

<b>Artigos</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física	FONSECA e TORRES	2013
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	KRONBAUER e KRUG	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os Desafios do Estágio Supervisionado no processo de iniciação à docência	SOUZA NETO <i>et al.</i>	2016
Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	VIEIRA e NEIRA	2016
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017
Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco	PEREIRA <i>et al.</i>	2018

Fonte: Elaboração do autor.

Após a leitura desses artigos, notamos que os autores sustentam suas análises para pensar a identidade docente nesse período, mediante a dois principais fatores: o primeiro, relacionado ao campo da prática, do fazer docente experienciado durante o curso de graduação; e o segundo, direcionado ao currículo, como ele é pensado, organizado, vivido e a maneira como afeta o sujeito discente/futuro docente.

Desse modo, Glates e Gunther (2015, p. 63) enfatizam que “[...] as experiências durante a formação inicial se configuram como momentos de fundamental importância no processo de construção de identidades e saberes docentes”.

No assunto “contato com a docência”, os autores Fonseca e Torres (2013), Glates e Gunther (2015) e Matter *et al.* (2019) trabalham o tema via o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>6</sup>. Os autores Kronbauer e Krug (2014), Souza Neto *et al.* (2016), Pires *et al.* (2017) e Pereira *et al.* (2018) pensam a temática via as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Como forma de organizar o tema “contato com a docência”, primeiro buscamos exibir as questões relevantes que os autores sustentam para analisar a produção da identidade docente atrelada ao PIBID, e depois mostramos os argumentos dos autores que afirmam o estágio curricular como importante para pensar a formação. A proposta de articular os dois temas se baliza no fato de os autores utilizarem argumentos e considerações semelhantes no que diz respeito às provocações e desdobramentos efetuados no discente quando em contato com o fazer docente. Por fim, após expormos os dois pontos (PIBID e ECS), desenvolvemos as análises em conjunto acerca do assunto “contato com a docência”.

#### **4.2.1 O PIBID e a produção da identidade docente**

Fonseca e Torres (2013), Glates e Gunther (2015) e Matter *et al.* (2019) utilizam das experiências desses discentes por meio do PIBID como elemento na construção da identidade docente da EF. Os autores mostram como as vivências em espaços escolares são relevantes para fornecer subsídios e nutrir a identidade docente. A seguir, pontuamos passagens retiradas de artigos do Quadro 7 que corroboram essa relevância.

---

<sup>6</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade.

A partir das experiências precoces, durante a participação no PIBID, os egressos conseguem se 'encontrar enquanto professor', diferente das condições previstas no currículo da graduação que não oportunizam uma imersão no universo da escola de forma a captar toda a sua complexidade (GLATES; GUNTHER, 2015, p. 63).

Confirmada essa importância, Fonseca e Torres (2012, p. 3) citam “[...] que a experiência do PIBID pode contribuir de forma positiva para a construção da identidade docente dos acadêmicos da licenciatura em educação física.”

Adiante, Matter *et al.* (2019, p. 14) salientam:

[...] esse aporte de experiências provenientes de um programa onde a escola é protagonista do processo formativo, se transformou em conhecimentos que possibilitam a formação inicial de professores contextualizados com campo de atuação futura, favorece a construção da identidade docente e a associação entre teoria e prática contribuindo para qualificar a prática pedagógica dos bolsistas no âmbito profissional.

Desse modo, para Matter *et al.* (2019, p. 7) “[...] os bolsistas inseridos no contexto escolar são contemplados com a possibilidade de adquirir conhecimentos variados, advindos da prática da docência compartilhada com a professora supervisora da escola [...]”. Junto a essa ideia de ampliação da aprendizagem da docência, para Glates e Gunther (2015, p. 61-62), o contato com a docência durante a formação inicial faz “[...] introduzir o acadêmico na escola e lhe oportunizar o conhecimento sobre as rotinas escolares”.

Com isso, podemos pensar quais maneiras os autores sustentam a forma de compreender a formação da identidade docente na EF via PIBID. Em análise inicial e ampla, podemos notar que os autores trabalham em uma dinâmica a partir de um sujeito da consciência, que com seu aparato neurofisiológico capta as informações fixadas no espaço escolar, para aprender a ser/fazer docente. Nesse esquema, o funcionamento da aprendizagem está pautada por processos de vetores verticalizados, em que o sujeito terá que ficar nos espaços escolares captando as miríades de informações disponíveis no território escolar, o qual é concebido como o espaço que guarda os segredos e verdades do que é ser/fazer docente.

Com o intuito de pensarmos o sujeito docente para além de uma exercício estabelecida das captações/absorções dos conjuntos de códigos e símbolos fixados na escola, que posteriormente resultará na identidade docente, e de modo a de fazer uma análise a partir da subjetividade pensada por Guattari sobre os fluxos dinâmicos dos contextos, convidamos um de seus importantes conceitos para o diálogo com os

autores da Educação Física sobre o tema da constituição do sujeito docente: o de agenciamentos.

Inicialmente os agenciamentos se postam em uma ideia abrangente e não fechada. Guattari e Rolnik (1996, p. 381) citam ser uma “[...] noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária”. Os agenciamentos, em contexto geral, se dão na junção dos conjuntos materiais com os signos, que tencionam e unem diferentes grupos materiais e simbólicos que emergem em um plano de imanência. E esses agenciamentos não se encontram cravados em nenhuma instância definida, já que eles “[...] não diz(em) respeito nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada” (SOARES; MIRANDA, 2008, p. 418).

A noção de agenciamentos pode nos ajudar a entender e ler os processos produzidos na escola, pois esta como uma unidade institucional, sendo um agenciamento molar Zourabichvili (2004), acaba por ter seus aspectos de signos e matérias em uma ordem que compõe não somente as noções espaciais/territórios, simbólicos ou de códigos a serem capturados, mas também aspectos do desejo, da ordem da produção da existência junto a forças que visam estados dos agenciamentos moleculares, que não estão fora desses processos.

Na realidade, a disparidade dos casos de agenciamento precisa ser ordenada do ponto de vista da imanência, a partir do qual a existência se mostra indissociável de agenciamentos variáveis e remanejáveis que não cessam de produzi-la. Mais do que a um uso equívoco, ela remete então a polos do próprio conceito, o que interdita sobretudo qualquer dualismo do desejo e da instituição, do instável e do estável. Cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Essa compreensão de agenciamento nos permite pautar uma não separação dos sujeitos com as coisas ao nível de criação. Esse conceito nos força a estabelecer uma forte e cara compreensão relacional e indissociável, que se assenta em um contínuo transcurso de reprodução que o sujeito está invariavelmente pousado nesses campos codificados, pois senão estaria na completa desterritorialização (ZOURABICHVILI, 2004). Nesse sentido, Soares e Miranda (2008, p. 418) citam Caiafa (2000) para afirmar que:

[...] tomar a enunciação como agenciamento significa descentrá-la do sujeito e da relação emissor-receptor, potencializando, ao contrário, a

indissociabilidade dos agenciamentos de enunciação de práticas concretas e das relações de poder.

Entendemos, assim, que o sujeito está posto em uma multiplicidade heterogênea de vetores que os atravessam, que não se fixam em ordens de causa e efeito em um desenvolvimento ordenado. Portanto, como colocado por Zourabichvili (2004), cada indivíduo deve conduzir essas alianças com os agenciamentos e seus códigos diversificados, indissociando os processos de produção de desejo do sujeito e da instituição.

Distinta abordagem se propõe a se afastar de modelos representacionais de cunho cognitivista, onde se limita a resolução de problemas. Em conjunto com a ideia de agenciamento coletivo de enunciação, propomos pensar o processo da aprendizagem formativa por outra dinâmica, a da criação, de uma “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2005), na qual “[...] a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (KASTRUP, 2005, p. 1274).

Portanto, apoiados pela premissa de uma “aprendizagem inventiva”, apostamos na potência da cognição produtora, de produzir diferenciação, da sua capacidade geradora de diferenciar de si mesma, uma invenção de problemas, que procura se afastar de uma previsibilidade anterior regida por leis invariantes. Como assinala Kastrup (2005, p. 1276):

[...] este modo de entender a cognição encontra ressonância nos estudos da produção da subjetividade de Deleuze e Guattari. Neste contexto, subjetividade e objetividade não são entidades preexistentes, mas efeitos de agenciamentos coletivos. Os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação.

E como pontuado nos agenciamentos de enunciação por Zourabichvili (2004), a relação sujeito-objeto é posta de forma indissociável; e na proposta de uma “aprendizagem inventiva” essa não divisão de polos se mantém, pois, como pensada por Kastrup (2005, p. 1275), “[...] a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção.”

Sustentado por tais premissas, intencionamos outro modo de se pensar a aprendizagem formativa. Pensá-la via arranjos de criação, invenção, que o sujeito

situado em um território inundado por um conjunto heterogêneo de símbolos, códigos e condutas possa criar alianças e negociações para produzir diferenciação, outro modo de ser/fazer docente, em que o sujeito (docente) e o mundo (escola) são coengendrados pela prática, imbricados em uma dinâmica de constante mudança, em que não há uma escola anterior, tampouco um docente preexistente. De tal maneira que “[...] a política de invenção, exercitam a problematização, são afetadas pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Pensamos o docente e a escola por processos inventivos, no qual o aprender não se faz por uma adaptação aos espaços e resoluções de problemas, mas de inventar problemas, uma potência de novidade, que não é espontânea. Peguemos como exemplo:

A aprendizagem de tocar um instrumento revela uma dimensão que ultrapassa aquela de solução de problemas e de adaptação a um mundo preexistente, indicando a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo como, no caso, do músico e da música (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Aprender resta sendo antes uma questão de invenção que de adaptação. [...] A aprendizagem da música envolve não apenas tocar, reger e compor, mas também o tornar-se mais sensível para ouvir música, deixando-se tocar por ela em toda a sua força (idem, *ibid.*, p. 99). Fica claro aqui que a habilidade musical não é meramente técnica, nem visa a um adestramento muscular e mecânico. Está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si (KASTRUP, 2005, p. 1276).

Articulado com o trecho anterior, podemos pensar a aprendizagem docente por processos de invenção, de novidade, em que o docente se encontra na escola envolto de um conjunto de forças e vetores de materiais fluidos e, a partir de vínculos e coengramentos, produzirá diferenciações, aberturas, bifurcações, outras constelações referenciais de ser/fazer docente. Com isso, essas práticas resultam em outro denominador de ser/fazer docente nunca findado, vistas como temporárias e passíveis de prevenção, de modo que “[...] o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado” (KASTRUP, 2005, p. 1280).

### 4.2.3 O estágio curricular

Outro ponto que circula sobre a questão do contato com a docência e que ganha importância para a formação da identidade docente são as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vivenciadas pelos estudantes de Licenciatura em EF durante sua formação inicial. Os autores Kronbauer e Krug (2014), Souza Neto *et al.* (2016) e Pereira *et al.* (2018) identificam que as disciplinas de ECS, garantidas no currículo do curso de Licenciatura, também têm relevância para a formação da identidade docente. Mesmo que esse contato com o território escolar seja mediado pelo professor da disciplina e que o discente ainda esteja em um regime formativo, os autores veem que estar em proximidade com o espaço escolar é fundamental para o aluno ganhar experiência de atuação na sua futura profissão. Nesse sentido, Souza Neto *et al.* (2016, p. 312) salientam que o estágio supervisionado:

[...] trata-se de intentar um maior equilíbrio entre os diversos saberes que compõem a aprendizagem da docência para que os estudantes da licenciatura possam construir um *habitus* especificamente docente (PERRENOUD, 1993), entendido como um conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar. Espera-se que assim eles possam formular uma nova concepção de si, não mais como estudantes, e sim como professores.

Dessa maneira, para Pereira *et al.* (2018, p. 11), o ECS é de suma importância para a construção identitária, já que “[...] no decorrer dos estágios, o estudante estagiário adquire e desenvolve não só competências e habilidades para docência como também sua identificação profissional”.

Em culminância ao valor dado à disciplina de ECS para a formação identitária docente, Kronbauer e Krug (2014, p. 403) citam que a “[...] identificação como futuro professor durante a realização do curso, citada pelos acadêmicos [...], está relacionada ao fato dos Estágios Curriculares Supervisionados possibilitarem uma maior identificação como professor docente”.

Esse aspecto relacionado à formação identitária e ao ECS, para Pereira *et al.* (2018, p. 7), se intensifica, pois “[...] o momento do ECS é desencadeador de fazeres e saberes pedagógicos que proporcionam o conhecimento da realidade escolar, da dimensão das relações políticas e internas da escola”. Assim, o que verificamos tanto no contato com o PIBID quanto no ECS é que os autores Fonseca e Torres (2012), Glates e Gunther (2015), Matter *et al.* (2019) Kronbauer e Krug (2014), Souza Neto *et*

*al.* (2016) e *Pereira et al.* (2018), quando pensam a formação da identidade docente, afirmam que o período da formação inicial no contato com a docência se faz como um dos fatores de maior impacto sobre essa identidade docente.

Para os autores, à medida que o discente entra em contato com o espaço escolar via PIBID ou ECS, ele se depara com as miríades de símbolos, códigos e condutas relacionadas à cultura escolar. Junto a isso, o aluno nesse espaço passa a compreender o que é o fazer docente.

Segundo os autores citados, estar no território escolar, agora não mais como aluno, faz com que esse discente incorpore, entenda e absorva toda a múltipla e ampla gama semiótica localizada nesse espaço. Para os autores, é na escola o território onde o discente tem o convívio com todo conjunto de ferramentas e arcabouço simbólico relacionado ao trabalho de docência que o permitirá lidar de maneira mais assertiva na sua intervenção docente, já que na vivência escolar há maior ganho de insumos para consolidar e construir sua identidade de docente.

Faz-se necessário, porém, voltarmos nossa atenção para as questões e problemáticas encontradas nos modelos explicativos dos autores, analisando o PIBID e o ECS, principalmente sobre a relação entre discente e o contato com a docência, a fim de percebermos os desdobramentos causados por tais premissas. Com isso, podemos produzir algumas questões, como: Quais os fatores limitantes que essas proposições podem gerar? Basta estar nesse espaço e absorver os conjuntos simbólicos para se desenvolver como um profissional docente? A própria amálgama semiótica provocada pela escola que diz o que é ser/fazer docente nos permite produzir intervenções para além desses conjuntos de códigos definidos e pretendido pela escola?

Inicialmente, entendemos que os aspectos que abrangem o “contato com a docência” são questões relevantes para a formação do discente e o futuro exercício da prática de intervenção na EFE. É importante não desqualificarmos o destaque que o contato com a docência tem para a constituição da docência e do futuro profissional, já que nesse espaço o discente pode se relacionar com um acervo de saberes e práticas que o ajudará em suas intervenções.

Todavia, pontuamos e colocamos em análise a forma como se articulam e são pensadas tais tomadas de saberes pelos discentes, fixadas no complexo contexto escolar. Assim, o que queremos problematizar e investigar por meio da subjetividade são os sistemas teóricos/analíticos nos quais os autores dos artigos se orientam para



pensar a formação desse sujeito e as armadilhas nas quais se pode cair quando articulam uma criação identitária.

Há uma certa intencionalidade, uma noção do que é o fazer/ser docente, que circula e é produzida no espaço escolar. Sobre essa questão, propomos um cuidado. Perceber até que ponto os conjuntos de códigos, estruturas de regras e formas de orientar o fazer docente, que permeiam a cultura escolar e que provocam um determinado “eu docente”, é limitador ou potencializador para esse sujeito em formação. Partindo dessa premissa, destacamos alguns fragmentos dos artigos dos autores Glates e Gunther (2015), Souza Neto *et al.* (2016) e Pereira *et al.* (2018). Esses nos serviram de base para perceber em quais argumentos os autores se sustentam para pensar essa identidade e para podermos, posteriormente, articular e fornecer discussões referentes a tais ideias com o conceito de subjetividade de Guattari.

Desse modo, Souza Neto *et al.* (2016) pensam/analisa que estar em contato com o espaço escolar e a docência produz um “*habitus* especificamente docente” que seria uma determinada coleção de modos de praticar e assimilar a realidade no cenário de ensino escolar. Os autores intencionam quando esse aluno se encontra no espaço microssocial da escola, será produzido um ‘*habitus* especificamente docente’, que o discente, futuro professor, irá adquirir quando estiver em contato com o espaço escolar.

Pereira *et al.* (2018, p. 7, grifo nosso) dizem que o “[...] ECS é desencadeador de fazeres e saberes pedagógicos que proporcionam o conhecimento da realidade escolar, da dimensão das relações políticas e internas da escola e o **sentimento de ser docente**”.

Essas afirmações se repetem, como vistas no PIBID, em uma compreensão de que o discente irá possuir/ter uma dimensão voltada para a esfera do particular e de perfil receptor, na qual se presume existir de forma predefinida todo um conjunto de códigos, símbolos e modos de fazeres que constitui o campo da docência. Formas anteriores, já definidas sobre o que é a docência e o aluno, irão habitar o espaço escolar apenas para obter/cooptar/buscar esse “ser docente”.

Esses princípios reforçam a negação, em certa parte, de meios singulares e criativos que possam se desenvolver nas dinâmicas estabelecidas nesses espaços. Entra para o jogo de análise com pouca força o sujeito afetador e os múltiplos atravessamentos nele estabelecidos. Assim, o discente é dado como algo de fraca

intencionalidade afectante. Como podemos perceber no trecho “*construir um habitus especificamente docente*”, esse modo de compreensão reproduz uma noção binária (dentro/fora) dos fluxos afectadores ao qual o sujeito está exposto nesses espaços de concepção preexistente e que ele estará ali para capturar e efetuar um certo modo já estabelecido de ser/fazer docente, por meio de uma relação “[...] como se tivéssemos um eu, como se fôssemos o centro, a fonte e o piloto do processo de conhecimento” (KASTRUP, 2005, p. 1281). Portanto, para desenvolvermos as análises dos trechos obtidos nos estudos, novamente nos sustentaremos via o conceito de agenciamento coletivo de enunciação.

A noção de agenciamento coletivo de enunciação relaciona-se a um produto formulado na correlação da linguagem, significado com as instâncias do domínio do concreto, material. Processo que imputa uma produção de subjetividade na relação com as palavras, e diz respeito a gerir algo e produzir sentido. Deleuze e Guattari (2011, p. 20) nos mostram como os enunciados estão repletos de normas sociais, valores, portanto, nos agenciam.

Os corpos têm uma idade, uma maturação, um envelhecimento; mas a maioridade, a aposentadoria, determinada categoria de idade, são transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade. "Você não é mais uma criança...": esse enunciado diz respeito a uma transformação incorpórea, mesmo que esta se refira aos corpos e se insira em suas ações e paixões.

Pensado por meio dessa compreensão, o agenciamento coletivo de enunciação está dado na ordem da linguagem em seu caráter de desdobrar modos de ação, práticas em posição de imanência, pois, para Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “[...] um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos imanentes [...], que vão introduzir novos recortes entre os corpos.”

Com isso, para Deleuze e Guattari (2011), os agenciamentos coletivos estão dados no social, via processos de efetuar regimes efetivos de criação/produção, já que “[...] é a noção de agenciamento coletivo de enunciação que se torna a mais importante, já que deve dar conta do caráter social.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). E para esses autores, os agenciamentos coletivos não têm domínio de cunho individual/particular, mas os processos de sentido e significado são múltiplos e heterogêneos, pois:

[...] não há contornos distintivos nítidos, não há, antes de tudo, inserção de enunciados diferentemente individuados, nem encaixe de sujeitos de

enunciação diversos, mas um agenciamento coletivo que irá determinar como sua consequência os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

Adiante, Zourabichvili (2004, p. 9) nos ajuda a compreender o conceito dos agenciamentos coletivos de enunciação quando diz:

Esse conceito pode parecer à primeira vista de uso amplo e indeterminado: remete, segundo o caso, a instituições muito fortemente territorializadas (agenciamento judiciário, conjugal, familiar etc), a formações íntimas desterritorializantes (dever animal etc), enfim ao campo de experiência em que se elaboram essas formações (o plano de imanência como "agenciamento maquínico das imagens-movimentos", IM, 87-8). Dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de um agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente.

Zourabichvili (2004, p. 9) acrescenta que “[...] o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior [...] aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos.” Esta apreensão nos ajuda a compreender a relação profunda e não fracionada nos procedimentos da constituição do indivíduo. Este sujeito agenciado se encontra fixado no complexo maquinário criativo de existência nunca finalizado. Desse modo, “[...] para o profissional do social tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 38). Assim, o discente não está no campo “fora”, que se configura somente em sujeito receptor de estímulos, mas sim compondo e afetando esses movimentos de agenciamentos na/da instituição escolar, portanto:

Cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o polo estrato dos agenciamentos (que são então considerados "molares"). Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, "moleculares", nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que "decodificam" ou "fazem fugir" o agenciamento estratificado: esse é o polo *máquina* abstrata (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Com isso, esse tipo de análise/leitura extrapola e se opõe à dinâmica estabelecida entre o sujeito e o espaço escolar proposta pelos autores dos artigos

estudados, visto que não há separação entre sujeito discente/escola no momento de articular e compreender os procedimentos de afetações e no modo de engendrar a produção do indivíduo, por isso buscamos nos afastar da “[...] política da reconhecimento, que toma o conhecimento como uma questão de representação” (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Por fim, ressaltamos novamente que esse ponto do contato da docência se faz importante, mas temos que ter cuidado para não sermos absorvidos pelos processos codificadores dos agenciamentos enunciativos da escola e produzidos mediante uma subjetividade fabricada. Desse modo, além de trabalharmos a questão da identidade docente através dos agenciamentos de enunciação coletiva, trazemos novamente a ideia de “aprendizagem inventiva”, apresentada anteriormente nas análises do PIBID, para pensarmos outras maneiras de conceber a produção do sujeito docente e sua formação. Em relação à aprendizagem inventiva, Kastrup (2005, p. 1280) irá dizer que:

[...] somente entendendo a cognição como invenção podemos dar conta do fato de que algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo, e outras resultam em subjetividades recongnitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas.

Apostamos em formas de compreender o mundo e seus processos de aprendizagem em uma dinâmica inventiva. Afirmamos a aprendizagem da docência como produção de subjetividade atrelada aos processos de singularização e diferenciação, os quais se opõem à [...] crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas recongnitivos, pelas regras e pelo saber anterior (KASTRUP, 2005, p. 1281). Mas entendemos que sujeito (docente) e objeto (escola) se coengendram e são produzidos nos processos dialógicos, os dois são produzidos/produtores, em um estado permanente de indissociabilidade.

#### **4.2.3 O currículo e a identidade**

Outra questão que ganha destaque na composição da formação da identidade docente é o currículo do curso de graduação/formação em EF. Para Neira e Vieira (2016) e Pires *et al.* (2017), o currículo ganha destaque, pois nele está inserida a

dimensão política do curso e, com isso, o tipo de formação que o currículo planeja para o sujeito. Por essa via, Neira e Vieira (2016, p. 784) entendem que os currículos:

[...] agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ser a prática pedagógica, a relação com os alunos, seleção de conteúdos e instrumentos de avaliação, além da condição político-pedagógica – em suma, sua forma de ensinar.

Com base no que foi dito pelos autores na citação, visualizamos que o currículo fornece ao sujeito docente formas de pensar e organizar as ferramentas para lidar com o conjunto de arranjos necessário para as suas práticas. Há também no currículo disputas, conflitos e interesses de intenções políticas, vide que a ação docente é, por excelência, uma prática de cunho social, em que não há neutralidade.

Segundo Neira e Vieira (2016, p. 786), “[...] o currículo que forma futuros professores é produto de tensões, descontinuidades, rupturas e disputas culturais, sociais e políticas”. Desse modo, esse conjunto de embates políticos-pedagógicos se desdobram nos moldes e formas com que esse discente irá organizar suas aulas e, por consequência, atingem a formação de sua identidade docente. Em seguida, para Neira e Vieira (2016, p. 786):

Investigar a identidade docente é atentar para o contexto, desde aspectos da gestão do Estado até as especificidades do componente curricular, passando pela visão de rede de ensino, cotidiano da escola e interação com os alunos. É analisar os discursos e práticas de significação que classificam estes espaços, posicionam seus sujeitos e compõem a cultural local.

Concomitante a isso, Pires *et al.* (2017, p. 48) salientam que “[...] a partir da definição do currículo, das bases teóricas, do perfil do egresso e dos objetivos do curso é que se configura a identidade do professor estabelecida em cada proposta”.

É, então, nesse campo de tensões, conflitos e interesses, que o sujeito discente se encontra diante do currículo, o qual estruturará suas futuras intervenções no espaço escolar. Por consequência, o currículo planeja uma postura/forma diante do fazer docente, reforça um determinado modo de atuação, e, com isso, nutre e cria uma identidade docente. Desse modo, o currículo funciona como pano de fundo estruturador para organizar, propor e intentar um determinado fazer político-pedagógico do professor, no qual esse fazer/prática constitui a criação de um território identitário do docente, já que os discursos e práticas traçam as posições político-pedagógicas do sujeito.

Partindo dessa ideia de currículo, inclinamo-nos a pensar como essa relação sujeito/currículo ofertada pelos autores pode contribuir para o futuro docente. De que

maneira esses processos de intencionalidade cobijado pelo currículo dialogam com esse discente? Como essa dinâmica entre discente e o currículo pode ser entendida para além de um olhar binário, currículo afetador/sujeito afetado?

Por essa razão, para guiar uma análise desse tema com o conceito de subjetividade, trazemos Neira e Vieira (2016, p. 784) quando afirmam que os currículos “[...] agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ser a prática pedagógica, a relação com os alunos, seleção de conteúdos e instrumentos de avaliação”. Afirmando a noção do currículo como uma estrutura provocadora e com objetivos geracionais, Pires *et al.* (2017) salientam que é por meio do currículo e suas bases teóricas, que será direcionado os objetivos do curso e por assim, configurar a identidade do professor.

Nesses fragmentos, podemos estabelecer que os autores fazem a apreciação dos efeitos referentes aos sistemas e procedimentos intencionados pelo estatuto curricular do curso. O currículo, a partir de sua estrutura, oferece um arcabouço semiótico que direciona princípios que englobam o fazer/ser docente, que, por consequência, auxilia a compor uma subjetividade de educador. Diante desse ponto, é importante sublinhar que há, sim, um movimento intencional de provocar afetações no discente. Contudo, temos que nos atentar como esse diálogo entre o sujeito e o currículo se estabelece.

Para ajudarmos a pensar sobre tal questão, Guattari e Rolnik (1996) questionam o modelo do sujeito meramente receptor. Guattari e Rolnik (1996, p. 35) afirmam que “[...] o sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência”. Esse tipo de decifração do sujeito-razão criticado por Guattari e Rolnik, dado como sujeito fora do mundo e receptor de estímulos externos de perfil neutro, se espalhou e infiltrou nos modelos de pensar o sujeito nos campos das ciências sociais e humanas.

Desse modo, a EF, ao utilizar o formato empregado pela filosofia da consciência/mente para pensar/compreender a formação do sujeito docente, também sustenta esse olhar do sujeito-razão. Colaborando com essa crítica ao sujeito receptor, Soares e Miranda (2008, p. 411) pontuam que “[...] um sujeito a um só tempo pensante e autobiografável, que conhece o mundo, é um objeto dado a priori que espera ser desvelado em sua intimidade pelo primeiro”.

Assim, para Guattari (1992), a dinâmica estabelecida na formação do sujeito não será em fluxos de vetores verticalizados, dentro/fora, de caráter emissor-receptor, mas sim em uma relação de diálogos múltiplos e heterogêneos. As estruturas simbólicas que compõem o estatuto curricular e que provocam perturbações não serão tomadas por um desenho limpo em um vínculo direto de absorção, mas sofrerão em seus modos, captações diversificadas e plurais, em que os indivíduos também são produtores e agenciadores de si. O sujeito, portanto, responsável de si e do seu fazer, e como profissional do social, deve estar ciente que suas intervenções produzem e engendram processos de subjetivações que respondem a uma direção/postura de caráter político. Por essa razão, para Guattari e Rolnik (1996, p. 37):

[...] todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo de trabalho social - todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem citar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agendamentos que consigam pôr para funcionar.

Para tal condição de processualidade do sujeito e o fator de gestação de si, Guattari (1992, p. 21) afirma:

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ela se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões.

Esses argumentos de Guattari e de seus intercessores nos proporcionam pensar uma análise que estabelece a dinâmica processual que compõe o sujeito. Esta, dada por meios múltiplos, amplos, não possuindo domínio de substratos individuados ou coletivos, pois “[...] é neste mundo ‘híbrido’ de ‘quase-sujeitos’ e ‘quase-objetos’ (LATOURET, 1994), nesse ‘entre’, que as coisas se engancham, se acoplam e agenciam elementos vários” (SOARES; MIRANDA, 2008, p. 417).

Dessa maneira, podemos notar que o currículo como é pensado pelos autores, em seu processo de compor a formação da identidade docente, se faz por um conjunto de práticas normativas, motivando como as intervenções docentes devem ser planejadas, organizadas e avaliadas. No currículo se estrutura um conjunto de ferramentas ofertadas ao docente, por feições prescritivos, que direciona as suas atividades práticas. Nele também está inserida a direção político-pedagógica do curso,

na qual se condensa em uma intencionalidade almejada no currículo, por quais caminhos de “mundo” tal prescrição aposta e prescreve as intervenções docentes.

Visto desse modo, notamos que o currículo provoca uma certa subjetividade, promovendo com seus arranjos normativos-prescritivos uma multiplicidade semiótica que discorre e engendra em processos de subjetivação de um fazer docente. E aqui, novamente, não desejamos negar que os efeitos e desdobramentos que a composição do currículo como fenômeno capaz de conceber subjetividade, mas sim almejamos fomentar um debate pelo qual possamos ampliar as discussões de como os conjuntos normativos-prescritivos inseridos no currículo são capazes de efetuar regimes de subjetivação, e entender quais subjetividades apostamos efetuar em nosso fazer docente.

Quando nos inclinamos a gerar diálogos com o conceito de subjetividade para pensar o sujeito docente na EFE, não propomos uma recusa, negação completa, dos conjuntos simbólicos normativos que circunscrevem o ser/fazer docente em um vazio referencial, na completa desterritorialização. Mas pensar como o sujeito docente pode lidar/manejar os conjuntos heterogêneos semióticos que regem e sustentam uma produção subjetiva do ser/fazer docente.

Situado e engendrado por essa máquina de enunciação coletiva escolar, planejamos elucubrar maneiras e arranjos que permitam ao sujeito docente produzir práticas educacionais para além das prescritas e propositivas, ancoradas nos aparatos semiológicos compostos pelos corpos normatizadores que sustentam uma ideia de ser/fazer docente. Portanto, apoiados em Rolnik (1995, p. 9), apontamos que “[...] para isso faz-se necessário deslocar-se do ponto de vista de um sujeito, mesmo que descentrado, escravo de sua figura, para o ponto de vista da processualidade do ser.”

Desse modo, quando trazemos a questão da formação docente e das perspectivas que apostamos no fazer/ser docente, ela se compõe e dialoga com a noção de currículos nômades (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 420), que seria:

A capacidade que os professores e alunos possuem de reinventar a escola a cada dia. A potencialidade de produzir currículos nômades por meio de suas vibrações, sensações, emoções, artistagens, contorcionismos, equilibrismos e invencionices. A autenticidade de (re) existir às tentativas de padronização e de standardização das escolas [...]

É nesse sentido que pleiteamos as intervenções docentes via processos de emergência e aberturas para a efetivação das potencialidades, na perspectiva dos



encontros e seus processos afectantes capazes “[...] de produzir uma composição entre corpos aprendentes, a partir dos quais outras linhas vão sendo tecidas, expandidas ou bloqueadas, criando outras bifurcações [...]” (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 424). Compreendemos como esses encontros, e a partir deles, os processos de aprendizagem emergem, se inventam e reinventam, em constante aberturas para novos e outros modos de aprender e inventar o mundo, em permanente estado de fazer e refazer cartografias docentes. Dessa maneira, exige-se pensar um processo educativo que se disponha:

[...] a acompanhar os agenciamentos que produzem linhas de fuga, linhas “menores”, linhas moleculares que escapam, que fogem às imagens dogmáticas e sedentárias. Movimentos intensivos, que atravessam e extrapolam os múltiplos e diferentes saberes e resistem às instâncias de poderes (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 417).

Ou seja, trata-se de propor uma aprendizagem e suas relações direcionadas para as aberturas das potencialidades de emergir e produzir saberes, pautada por uma política de invenção cognitiva, na qual “[...] a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente” (KASTRUP, 2005, p. 1282). E, ao mesmo tempo, busca se afastar de uma política da reconhecimento (KASTRUP, 2005), a qual se concebe o aprender para se adquirir um saber, que a aprendizagem se faz na resolução de problemas preexistentes, mobilizada à aquisição de informações de formas prontas. Assim, para ajudarmos a pensar uma formação docente em EFE para além de modelos universalizantes de mundo, Kastrup (2005, p. 1287) pontua:

[...] que, no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo nem de livre arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção.

#### 4.4 IDENTIDADE APÓS A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta subcategoria analisamos o que os autores dos artigos denominam de formação da identidade docente “após a formação inicial”. Para analisar e compreender melhor como é a relação entre o fazer docente após a formação inicial

e a sua construção da identidade, utilizamos um total de 6 (seis) artigos. Todos eles estão expostos no Quadro 8.

Quadro 8 – Artigos utilizados na subcategoria "Identidade após a formação inicial em Educação Física"

<b>Artigos</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil	RODRIGUES e FIGUEIREDO	2011
Entre o Ofício de Aluno e o habitus de Professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de Iniciação à Docência	SOUZA NETO <i>et al.</i>	2016
Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	VIEIRA e NEIRA	2016
A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente	FRASSON e WITTIZORECKI	2019
O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física	PIOVANI e RINALDI	2019

Fonte: Elaboração do autor.

Depois de analisarmos os artigos que trabalham com a etapa após a formação inicial, percebemos que os autores atribuem um demasiado grau de relevância a essa época no que diz respeito à construção da identidade docente. Para os autores, é nessa fase que o docente entra com intensidade na complexa esfera do cotidiano escolar.

Adiante, apresentaremos trechos retirados dos artigos do Quadro 8 para mostrarmos a importância que esses autores dão para esse período (após a formação inicial), e também como eles preconizam a relação docente/espço escolar e sua produção.

Dessa maneira, para Piovani e Rinaldi (2019, p. 4), “[...] as experiências de treinamento no contexto real da profissão tornam-se extremamente importantes para que a formação inicial tenha um impacto positivo na construção da profissão e na identidade do professor”. Tardif (2002, apud PIOVANI; RINALDI, 2019) afirma que o ingresso na profissão deixa as principais marcas de identidade e estilo que caracterizam o profissional. Para Rodrigues e Figueiredo (2011, p. 69), o contato com

o espaço escolar se faz relevante, uma vez que “[...] os processos relacionais são importantes na construção da identidade docente, pois refletem múltiplas formas de representação do professor, contribuindo com a (re)estruturação das identidades”. Em razão disso, Conceição e Molina Neto (2017) entendem que o docente formula sua identidade por redes de socialização fixadas nas dinâmicas escolares.

Diferentemente das experiências dos alunos de PIBID e de Estágio Curricular Supervisionado, o professor, quando entra no espaço escolar sem outro que o oriente, perde a tutela e o “lugar” de estudante, ficando, assim, imerso de modo mais intensa nesse conjunto de representações e sentidos que cercam o campo escolar, formulando nesse espaço uma identidade de profissional docente.

Colaborando com essa afirmativa, Rodrigues e Figueiredo (2011, p. 69) ratificam que “[...] as identidades profissionais referem-se àquelas construídas em espaços de socialização profissionais, evidenciando processos relacionais característicos do universo profissional, como no caso dos profissionais do magistério”. Para os autores, é no âmbito de trabalho que se localiza um conjunto de códigos e símbolos relacionados à docência, toda a amálgama que representa e dá sentido ao ser docente: tempo, espaço, códigos, deveres, ética, relação com os pares etc., uma complexa engrenagem que está fixa na escola e no fazer docente.

Para os autores Piovani e Rinaldi (2019), Rodrigues e Figueiredo (2011), Conceição e Molina Neto (2017), é na escola e em contato com a cultura escolar que o professor irá potencializar e solidificar a formação da sua identidade docente, já que é no território escolar que se encontra todo o conjunto semiótico para formar tal identidade. Como apontam Souza Neto *et al.* (2016, p. 316), “[...] durante o trabalho na escola, os professores se deparam com o problema de saber o que é oportuno fazer em cada momento e qual o melhor arranjo de realizar cada atividade”. Esse regime dialógico nas experimentações do fazer materializado na comunidade escolar ganha força para compor essa identidade, já que manejar a prática docente está intimamente ligada a delimitar e direcionar uma formação identitária. Por fim, Conceição e Molina Neto (2017, p. 836) afirmam que “[...] a construção da identidade dos professores iniciantes atravessa o entendimento sobre os movimentos que tensionam a cultura escolar e se relacionam com a prática educativa nos contextos de ensino-aprendizagem”.

Em razão disso, no exercício pleno de regentes, os docentes entram em contato de maneira mais potente com um grupo de elementos representativos que estruturam

a instituição escolar, na qual tais elementos fixam em questões burocráticas, causas relacionais, gestão escolar, o trato com os pares docentes, etc. Esses aspectos produzem uma composição que intensifica e solidifica a identidade do docente, já que esse professor tem que lidar com uma gama de demandas que circulam na atividade docente.

A subcategoria “Identidade após a formação inicial em Educação Física” nos mostra que, para os autores, a prática docente após a formação se configura como uma etapa final em relação aos outros recortes de tempo que pontuamos: Identidade anterior à formação inicial e durante a formação inicial. Os autores Piovani e Rinaldi (2019), Rodrigues e Figueiredo (2011), Conceição e Molina Neto (2017) e Souza Neto *et al.* (2016) percebem o contato docente com a escola, após a formação inicial, como uma etapa de consolidação, como uma finalização dessa formação identitária, pois, para eles, é nesse período/etapa que o docente mergulha de maneira mais intensa no complexo campo escolar.

Dessa maneira, de forma incipiente percebemos que os autores propõem o processo dialógico entre sujeito docente e espaço escolar por meio de uma leitura de estratificação de campos (interno/externo). Observamos que, para o docente adquirir uma identidade docente plena, faz-se necessário captar os grupos simbólicos da cultura escolar que estão estruturados no cotidiano. Apesar de os autores saberem que há diálogo na relação docente/escola, nota-se que ainda ficam fixos em espaços distintos e bem definidos, e que em alguns casos pode cair nos modelos de análise de sujeitos receptores.

Para pensar nesse processo relacional docente/escola afastada de tal dicotomia, dialogamos, novamente, com a ideia de agenciamento coletivo de enunciação Deleuze e Guattari (2011), visto que esse conceito se pauta nos movimentos maquínicos de produção de sujeito por um estilo mais intenso via as instituições.

Assim, esse segmento analisado é mediado pelo conceito de agenciamentos de enunciação coletiva, visto de forma não linear do modelo estímulo-receptor, em que tal formato pensa o sujeito fixado com parcimônia em um ambiente, a captar tais signos representativos mediante seus aparelhos fisio-anatômicos sensíveis. Por esse motivo, citamos o conceito de agenciamentos de enunciação coletiva, sistema esse que se efetua por meio de outras instâncias e princípios. Para esta análise,

Zourabichvili (2004) nos oferece outra possibilidade de leitura das dinâmicas de sujeito/escola/identidade. Para o autor:

[...] seu campo de experiência oscila entre sua projeção em formas de comportamento e de pensamento preconcebidas (por conseguinte, sociais) e sua exibição num plano de imanência onde seu devir não se separa mais das linhas de fuga ou transversais que ele traça em meio às "coisas", liberando seu poder de afecção e justamente com isso voltando à posse de sua potência de sentir e pensar (daí um modo de individuação por hecidades, que se distingue do referenciamento de um indivíduo por meio de características identificantes - MP, 318s) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Esse formato de análise se assenta em uma premissa de mecanismo relacional sujeito-objeto mais fluida e dialógica, na qual se instaura a quase não indissociabilidade entre objeto e sujeito, cujo sujeito poderá forjar uma disposição singular, da dimensão de um algo outro, do novo. Todavia, esse resultado não se desenvolve de maneira tranquila, serena, mas faz necessário um investimento no manejo de si na dinâmica posta em tais agenciamentos, senão cairia na ordem da modelização homogênea que esses agenciamentos imputam.

Então não se poderá mais falar do sujeito em geral e de uma enunciação perfeitamente individuada, mas de componentes parciais e heterogêneos de subjetividade e de Agenciamentos coletivos de enunciação que implicam multiplicidades humanas, mas também devires animais, vegetais, maquínicos, incorporais, infrapessoais (GUATTARI, 1992, p. 162).

Outro tipo de proposta que podemos desenvolver a partir das leituras de Guattari e Rolnik (1996), para analisarmos a identidade após a formação inicial, localiza-se no espectro da identidade. Como vimos anteriormente, a identidade é lida por Guattari e Rolnik (1996) como um conceito tomado por pontos referenciais, de formatos modulares, que podem ser de ordem fantasiosa. Portanto, dado por meio de modelos referenciais em uma escala de padronização identificáveis, o sujeito cai no terreno alimentado por formas homogêneas de ser e agir.

Esse exemplo de apreciação é importante, pois os autores dos artigos, quando trazem e formulam suas análises para descrever o processo de interação entre o docente e espaço escolar, bem como a formação da identidade docente, acabam por cair em uma condição direta ou indireta no prisma do sujeito *cognutos*, que está ali na escola para decifrar e incorporar todo o emaranhado de códigos referenciais previamente estabelecidos do que é ser um professor/educador, e por meio disso se codificarem em um plano referencial padrão.

Como podemos notar, para Conceição e Molina Neto (2017, p. 828), faz-se necessário para o professor “[...] um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim

como a capacidade de refletir e aprender sobre a sua prática educativa, para que se desenvolvam como docentes, com as suas identidades embasadas na cultura escolar”. Apesar de os autores apontarem um posicionamento crítico sobre os processos de aprender a fazer/ser docente, nota-se que há um referencial, dado na cultura escolar, que irá gerar um certo tipo de fazer/ser professor. Essa configuração para pensar o docente na sua relação com o território escolar, via modos referenciais, abre pouco espaço para o novo, o inédito, a inventividade, pois produz uma certa dificuldade nos processos de singularização, de criação, de outras formas de existir no território da docência na escola, por fim ser/fazer docente.

Desse modo, neste capítulo, “Experiências do sujeito e produção de identidades na Educação Física Escolar”, objetivamos buscar entender como os autores dos artigos utilizados nesta seção organizam as suas formas de sustentar as análises e os estudos sobre a formação da identidade docente na EFE. E verificar quais as bases e estruturas conceituais esses autores se alimentam para produzir um entendimento de uma formação identitária.

Com as leituras desses artigos, observamos que os autores catalogados se pautam em etapas e processos temporais progressivos para conceber a formação da identidade docente. Para esses autores, a formação da identidade docente na EFE se desenvolve e é produzida por 3 (três) etapas/momentos: anterior à formação inicial em EF, durante a formação inicial em EF e, por fim, após a formação inicial.

Na etapa anterior à formação inicial em EF, os autores suportam suas análises para pensar a construção da identidade docente na EFE a partir de duas questões: uma relacionada às experiências sociocorporais do futuro docente em sua infância e adolescência, e a outra ligada às experiências e vivências que tiveram com seus professores de EFE no decorrer do ciclo básico de ensino. Durante as leituras feitas dos artigos, notamos que, para os autores, as “experiências sociocorporais” sustentam formação identitária na dimensão de um prazer, de boas experiências que tiveram com diversas práticas corporais. No entanto, essas experiências são lidas por caráter sociológico cognoscente, por uma obtenção de um conjunto de práticas socioculturais voltado para explicações por meio de representações e formas de marcos/marcas sociocorporais. A outra questão fundamentada pelos autores para pensar a formação da identidade docente se dá nas vivências que os professores tiveram no ensino básico, as quais foram desenvolvidas por vias referenciais,

identificatórias, por modelos imagéticos que esses professores produziram enquanto estudantes da escola e das aulas de EF.

A outra etapa se fixou no período durante a formação inicial em EF, em que os autores traziam de modo geral 2 (duas) temáticas que contribuem para pensar a construção da identidade docente na EFE. A primeira estava relacionada ao convívio que o discente durante a sua formação inicial tinha com a prática docente, e esse contato foi abordado pelos autores por meio do PIBID e do ECS. Para os autores, é nesse primeiro contato com o fazer docente e com o território escolar que os discentes, futuros docentes, irão forjar suas identidades por meio da obtenção dos códigos e símbolos que organizam a ideia de escola e de ser/fazer docente.

A segunda questão pautada pelos autores diz respeito ao currículo do curso, os quais compreendem a forma como se dá a organização do currículo do curso de EF, suas disciplinas, a direção político-pedagógica na qual o currículo se sustenta. Portanto, situa a produção, pelos arranjos didático-pedagógicos ofertados no currículo, o modo como os futuros docentes irão atuar nas suas intervenções em sala de aula, por consequência efetuar uma determinada produção de identidade.

A última etapa encontra-se após a formação inicial, em que esse sujeito, anteriormente discente, está agora na posição exclusivamente de professor. Para os autores, é nessa etapa que o sujeito docente consolida a sua formação de identidade docente, na qual ganha mais insumos para construir essa identidade. É após a formação inicial, na sua atuação plena da docência, que esse sujeito estará completamente inundado pelas constelações simbólico-referencial, que fornecem a completude do fazer/ser docente. Para os autores, será no território escolar e a sua heterogênesse semiótica que a sustenta, exercendo a docência, é onde o sujeito obterá os subsídios necessários para efetivar de forma mais assertiva a sua prática.

Todavia, quando buscamos debater e discutir a questão da identidade, desejamos que esta se desdobre na direção de “[...] desfazer nódulos de figuras identificatórias calcificadas, criar condições para a invenção de possibilidades de vida produzidas a partir de um processamento das diferenças e não de seu rechaço” (ROLNIK, 1995, p. 2). Portanto, vislumbramos pensar esse sujeito docente para além de marcas e circunscrição fortemente identificatórias, por vias da diferença, na direção de algo que precisamente venha a produzir rachaduras nas identidades, nessas petrificações de imagens, por arranjos que diferem à eternidade (ROLNIK, 1995). Em

vista disso, queremos aqui afirmar e ponderar que o problema da subjetividade na sociedade globalizada atual não reside na:

[...] defesa de identidades locais contra identidades globais, nem tampouco da identidade em geral contra a pulverização; é a própria referência identitária que deve ser combatida, não em nome da pulverização (o fascínio niilista pelo caos), mas para dar lugar aos processos de singularização, de criação existencial, movidos pelo vento dos acontecimentos (ROLNIK, 1995, p. 4).

Esse esclarecimento sobre a forma como postulamos a educação na EFE, para além de marcos identificatórios, se faz importante, pois, apoiados nessa citação de Rolnik (1995), compreendemos que pensar o sujeito docente e suas práticas que superem ou se afastem dos processos normativo-prescritivos inerentes a sua atividade é, no mínimo, ingênuo e à beira da irresponsabilidade.

Essa captura de prescrever o sujeito suspenso, fora das normas, e os perigos teórico-metodológicos que isso possa gerar já foram mostrados e analisados na EFE. Distinto trabalho pode ser brevemente observado nos estudos sobre uma equivocada utilização das teorias do cotidiano no campo pedagógico da EF (MACHADO, 2019). O autor em sua tese, intitulada *Pesquisa Pedagógica em Educação Física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”: entre a construção de alternativas investigativas e a fragilização da dimensão epistêmica na teorização*, investiga e mostra a apropriação da teoria cotidianista na EFE da parte de certos autores da área da EF. Essa tese, em linhas gerais, evidencia uma “curvatura da vara” por parte de alguns autores “cotidianistas” da EF em direção à supervalorização dos “poderes dos indivíduos” (docentes e discentes) para superar e se desvencilhar dos processos normativos-prescritivos e das condições precárias dos espaços escolares. O autor nos mostra, no decorrer de sua pesquisa, que os autores estudados por ele sinalizam, a partir da utilização da teoria cotidianista, um olhar do sujeito discente de maneira quase idílica, de forma quase “natural” para superar os processos normativos localizados no fazer docente e na escola. Machado evidencia uma abordagem frágil da teoria do cotidiano desenvolvida pelos autores investigados.

Fragilidade essa que decorre principalmente do fato de que a particularidade das práticas e cotidianos é atribuída mais do que o status de um aspecto/momento de um contexto local, cuja autonomia (mais ou menos relativa) deveria ser tomada como parte da investigação e não um pressuposto da mesma (MACHADO, 2019, p. 98).

O autor explicita uma certa fragilidade teórica da apropriação do conceito do cotidiano por parte desses autores, visto que produzem uma supervalorização dos aspectos cotidianos no espaço escolar, a partir da qual se postula que quase somente



nas dinâmicas escolares eclodem as verdades no fazer didático-pedagógico. Assim, bastaria investigar os fenômenos que surgem nesses espaços para “darmos conta” do nosso fazer/ser docente. Dessa forma, Machado (2019, p. 99) salienta a importância e contribuições em pensar a EFE por vias da teoria cotidianista, mas pontua que há:

[...] um tipo de valorização exarcebada de tudo o que se produz no chão da escola. Valorização esta, que, pautada em formas de compreensão/análise que superestimam o caráter autorreferenciado das práticas, parece nos conduzir a uma situação na qual torna-se praticamente dispensável a elaboração de critérios a partir dos quais as experiências pedagógicas devem ser problematizadas.

Portanto, pautado de maneira breve sobre o estudo de Machado (2019), temos o cuidado ao pensar o sujeito docente/discente, o qual jamais pode ser entendido fora da relação com as normas ou que tenha de forma quase “essencialista” forças para superar as engrenagens normativas que o atravessam. Dessa maneira, não temos a intenção de pensar o ser/fazer docente completamente fora dos aparatos normativos que circulam na prática da docência e nos espaços escolares, o que é extremamente importante. Mas propomos pensar que maneira o sujeito docente da EF é capaz de conversar/dialogar com esses conjuntos heterogêneos normativos que compõem e sustentam a sua prática, de modo que possa produzir intervenções docentes de feição menos engessadas, mais plurais, diversificadas e que consigam ultrapassar o fazer exclusivamente parametrizado e identificado com modelos esportivistas, da aptidão física, da saúde biológica, do movimento corporal repetitivo e correto, do corpo como máquina mecânica.

Para almejarmos uma perspectiva no fazer docente que possa sustentar propostas que busquem se afastar de modelos identitários, convidamos Holzmeister *et al.* (2016, p. 417), apoiados em Deleuze (2003), para pensar um educar que possibilite a busca por:

[...] força inventiva que afirma a diferença como multiplicidade e engendra singularidades, explorando a potência do pensamento nômade que é um pensamento em constante devir. Trata-se de um pensar que busca fabricar novas possibilidades de vida, outros modos de existência, uma estética da vida, uma ética, pois o que os movimentos e as singularidades não desejam é a ideia de um só mundo.

Assim, educar nos exigirá “jogar” com as normas no sentido do exercício ético que possibilita aberturas e diferenciações na direção de efetuar potencialidades de criação sob a ótica ético-política mais visceral (ROLNIK, 1995). Convocamos pensar

com o conceito de subjetividade outro regime de compreender e olhar os dispositivos que se concatenam e se engendram para a produção de sujeitos, de maneira múltipla, plurivetoriais, não sustentada por proposições da ordem de causa e efeito. Um educar que possa produzir bons encontros, que fecunde afectos e que consolide a potência do devir (HOLZMEISTER *et al.*, 2016), que “[...] possibilita entender os processos de subjetivação e os movimentos de invenções curriculares como acontecimento, como uma estética do pensamento que impulsiona por afectos e perceptos” (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 419). Estabelecer regimes educativos que nos permitam invenção em estado de diferenciação, pois nos espaços escolares, no fazer docente, mesmo que estejamos constantemente inundados por um conjunto de parametrizações e tenhamos um planejamento extremamente orquestrado, os processos difusos emergem, os imprevistos aparecem e o impensado eclode. Portanto, almejamos constituir formas de educar que:

[...] foge[m] das âncoras e dos ancoradouros, do pensamento com imagem, fica bem longe do pensamento dogmático e dos clichês. Corre, tenta escapar das grades curriculares, dos aprisionamentos avaliativos. Busca encontros que potencializarão os processos de criação dos possíveis, de outros modos de ser e de se relacionar com a vida (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 421).

A partir dessa multiplicidade de vetores afectacionais, que nos é tomado (normas, arquitetura escolar, aluno, docente, docência) todo um conjunto que modula esse território escolar, propomos pensar um fazer que aponte a bússola ético-política do fazer docente para abertura na diferença em função das singularizações, na qual, para Guattari (1992, p. 200), “[...] implica uma disponibilidade permanente para a aparição de qualquer ruptura de sentido que, precisamente, constituirá um acontecimento, abrindo uma nova constelação de universos de referência” (GUATTARI, 1992, p. 200).

## 5 DUALISMOS COMO FORMA DE COMPREENSÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Quando falamos de dualismos, direcionamos nosso entendimento para uma proposta de assimilar determinados fenômenos, formados por dois espaços, um que vai dialogar com os de cunho interno, individual, particular, pessoal, e outra noção que irá abordar os de caráter ambiental, social, externo, macro. Notamos tais formatos nas leituras dos artigos catalogados e percebemos que, de modo geral, alguns autores se utilizam do dualismo para compreender e sustentar a formação da identidade docente na área da EF.

Para melhorar o entendimento deste texto, organizamos a categoria em três subcategorias. A primeira analisará como os autores dos artigos mapeados utilizam a ideia de “interno/particular” para conjecturar a formação do sujeito professor; a segunda expõe os dados que sustentam as análises sobre a constituição da identidade docente a partir dos espaços de cunho “externo/ambiental”; e a última, a terceira subcategoria, fica a cargo de registrar a compreensão dos autores que lidam de maneira mais horizontalizada e dialógica na relação entre as duas instâncias referenciadas.

Percebemos durante a leitura dos artigos que os autores trabalham com as duas perspectivas, internas e externas, de maneira conjunta para estruturar e pensar sobre o desenvolvimento da identidade docente. Todavia, aqui, pretendemos expor os discursos escritos nos textos que contemplam mais a dimensão interna e também os que direcionam de modo incisivo a dimensão externa no que diz respeito à identidade docente, por conseguinte, a importância que os autores atribuem a cada uma dessas dimensões. Os artigos que utilizaremos para compreender tais questões encontram-se fixados no Quadro 9.

Quadro 9 – Artigos utilizados na categoria “Dualismos como forma de compreensão da identidade docente”

Artigos	Autores	Ano
Educação física, ser professor e profissão docente em questão	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2008
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	KRONBAUER e KRUG	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	CARDOSO <i>et al.</i>	2016

O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth	MACHADO e BRACHT	2016
A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017

Fonte: Elaboração do autor.

## 5.1 ESPAÇO INTERNO

Nesta subcategoria exibiremos o modo com qual os autores dos artigos se apropriam dos espaços de caráter interno/pessoal/individual para produzir análises sobre a formação da identidade docente. Para tal tarefa, utilizaremos os artigos fixados no Quadro 10.

Quadro 10 – Artigos utilizados na subcategoria “Espaço interno”

Artigos	Autor	Ano
Educação física, ser professor e profissão docente em questão	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2008
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	CARDOSO <i>et al.</i>	2016
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017

Fonte: Elaboração do autor.

A dimensão do “interno” que os autores dos artigos chamam para debater e auxiliar na análise da formação da identidade docente refere-se ao que eles pontuam como viés “intrínseco”, um olhar particular, pessoal, no qual somente o sujeito tem acesso, como dimensão da posse.

Cardoso *et al.* (2016) destacam que se tornar professor e, por consequência, produzir uma identidade docente reside no território particular/pessoal, quando atestam:

Tornar-se professor é uma viagem pessoal profunda, na qual o estagiário considera as suas crenças e tenta conciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares e, em última análise, consigo próprio (CARDOSO *et al.*, 2016, p. 525).

Os autores evocam os espaços externos para compor essa construção de identidade, mas esses locais aparecem como provocações que o sujeito deve

manejar, imputando a este o dever de produzir sua identidade; assim, ratifica-se que a instância de maior potencial está localizada no interno/particular, no pessoal. Esse viés internalizante pode ser percebido quando citam: “*Tornar-se professor é uma viagem pessoal profunda*”.

Novamente, apesar de pontuar uma questão de cunho externo/social, quando citam questões como estrutura social, universidade, comunidade educativa, alunos e familiares (CARDOSO *et al.*, 2016), os referidos autores indicam que o sujeito é quem deve se responsabilizar e ter o domínio sobre os fatores externos. Essa espécie de relação demasiadamente racional e consciente entre o sujeito e o ambiente pode ser verificada no trecho que diz: o “*estagiário considera as suas crenças e tenta conciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares*” (CARDOSO *et al.*, 2016, p. 525). Portanto, a fórmula utilizada por Cardoso *et al.* (2016) se executa pelo modelo cognitivista que se manifesta por um eu, o centro do sujeito, localização onde se processa o conhecimento (KASTRUP, 2005).

Outra constatação a respeito do direcionamento focado nos espaços internos aparece quando Cardoso *et al.* (2016) utilizam a dimensão interna para pensar a formação da identidade docente por meio das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura:

Por se tratar de um processo de interiorização da noção de “pertença” à profissão (BATISTA; QUEIRÓS, 2013), emergir como um profissional reflexivo envolve a vontade de ser um participante ativo num processo de crescimento, negociado, vivido e praticado (LARRIVEE, 2008; SACHS, 2001; NEIRA, 2012), no qual se pode revelar a capacidade de agenciamento do estagiário na reprodução criativa da estrutura social (GIDDENS, 1997; MACPHAIL; TANNEHILL, 2012) e o tipo de pessoa e de professor reconhecido pelos outros (CARDOSO *et al.*, 2016, p. 525).

Nesse fragmento, notamos que os autores Cardoso *et al.* (2016) usam termos como “interiorização” e “tipo de pessoa”, que remetem à direção do território interno, para propor uma leitura/análise de como se desenvolve a identidade docente, que se fixa na responsabilidade do sujeito para manejar o plano de fora/externo.

A constatação dessa conduta pessoal fica notória quando citam “*a capacidade de agenciamento do estagiário na reprodução criativa da estrutura social*”, “*negociado, vivido e praticado*”. Portanto, os indivíduos em formação são compreendidos como os responsáveis pela sua construção identitária, com a imputação de que tal construção depende da vontade, em muitos casos, exclusiva do sujeito, via processos internalizantes e com cunho de propriedade. Este ponto da posse fica nítido na

passagem “*envolve a vontade de ser*” e também “*em última análise, consigo próprio*”. Essas afirmações mantêm a tendência de uma compreensão dualista para organizar e oferecer uma análise da formação da identidade docente na EF, que acaba por favorecer e intentar para uma direção de viés interno.

Para dialogarmos com a noção de subjetividade pensada por Guattari, com a concepção da formação da identidade docente por via de uma interiorização e monopólio de algo dado no fora/ambiente, devemos iniciar a questão a partir de como Guattari pensa a noção de indivíduo e sua relação com o ambiente e a subjetividade. Para Guattari e Rolnik (1996), um indivíduo existe como um terminal que consome modelos e sistemas de representação, de sensibilidade, esse indivíduo se efetua, portanto, como usuário de subjetividades.

A relação do indivíduo com a subjetividade apontada por Guattari e Rolnik (1996) nos colocam a pensar inicialmente em duas questões que estão intrinsecamente imbricadas. A primeira se fixa na leitura da subjetividade dada não como algo particular e inacessível ao outro, e que pertence somente ao indivíduo, mas sim a subjetividade de propriedade essencialmente social (GUATTARI, 1992). A segunda nos revela que, para Guattari, a noção de indivíduo articulado com a subjetividade se dá por via do indivíduo como consumidor dessas produções de subjetividades, já que para o autor a noção de indivíduo ímpar, hermético, totalizado no ego é precária, uma vez que “[...] os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40).

Isso nos mostra o quão complicado pode ser essa questão do indivíduo “recipiente”, de interiorização das coisas via posse e de uma não acessibilidade pelo outro. Para Guattari (1992), estamos em constante contato com inúmeras produções de subjetividade que nos atravessam, por conseguinte, nos afetam e são capazes de manufaturar regimes de desejos, de ações, que acabam por provocar um certo modo de sujeito.

Para compor a ideia dualista, trazemos o artigo *Educação física, ser professor e profissão docente em questão*, das autoras Figueiredo *et al.* (2008), que tem como discussão central a ação do professor no espaço e tempo da escola. As autoras expõem como se produz essa relação entre os espaços e tempos da escola para o docente da Educação Física, como esses dois pontos (espaços e tempo) se desdobram e afetam a prática docente. Para isso, as autoras, em alguns casos, se

utilizam de premissas de caráter dualizante para estruturar e organizar as suas explicações sobre o tema do artigo. Assim, com a finalidade de trazer a questão da dualidade ao debate, pontuamos a questão colocada por Figueiredo *et al.* (2008, p. 215), quando dizem:

Nas observações das aulas percebemos algumas ações intrínsecas e extrínsecas à Educação Física propriamente dita, ou seja, algumas pertencem aos modos de ser professor e às próprias subjetivações da área, outras aos modos que os sujeitos da escola significam a Educação Física no cotidiano.

Neste trecho do artigo, podemos evidenciar, de modo mais didática, como os autores lidam de maneira divisional, separado (dentro/fora, intrínseco/extrínseco) para produzir as análises sobre o contexto complexo em que está inserida a identidade docente. As autoras pontuam duas instâncias que dialogam entre si, mas é notório, para elas, que se faz necessário produzir, circular, apontar onde cada espaço se encontra, para assim organizar seus quadros explicativos da formação do sujeito docente.

Esses trechos constatam que as autoras (FIGUEIREDO *et al.*, 2008), quando se colocam a pensar a formação da identidade docente, postulam a partir da ideia de que o sujeito é formado por dimensões, sendo o espaço interno um deles, e que se faz basilar incutir neste espaço interno e pessoal a concepção da identidade docente. Para elas é indispensável um processo de internalização do conjunto de códigos que diz respeito à ideia do que é ser docente, a fim de que o indivíduo possa conquistar essa identidade. Mesmo que as autoras dos artigos tenham o entendimento que exista um diálogo entre o sujeito e o ambiente, ainda assim, apostam em uma concepção divisional. Ou seja, afirmam que há uma dimensão de cunho interno e outro externo, e que para possuir a identidade docente é crucial que a formação de professores interfira no espaço interno dos sujeitos, na aprendizagem da docência.

Para analisar a questão da dualidade, temos que, primeiro, pontuar a problemática que circula na noção do sujeito da consciência, da razão, do saber que se desdobra na concepção do interno/particular vinculado ao sujeito.

De modo inicial, pensar o sujeito como consciência e ente da razão está dado na Filosofia desde os seus primórdios. Soares e Miranda (2008, p. 410) pontuam essa questão quando citam: “[...] o objetivo final da filosofia de Platão é a produção do discurso universal, que coincidirá com a realização plena da Razão e a revelação do

Ser em sua totalidade”. Assim, esse tipo de formato irá se desdobrar em quase toda a tradição filosófica Ocidental.

Não pretendemos analisar o sujeito por uma perspectiva temporal que atravessa cada etapa da história, mas mostrar como esse sujeito, ligado meramente à razão, se estrutura e atinge sua concepção moderna e que compõe, por conseguinte, a produção de saber na EF.

Para ajudarmos a pensar sobre tal questão, Soares e Miranda (2008, p. 410) nos dizem:

[...] o objetivo do filósofo platônico é o de alcançar, através da filosofia e da ciência, o “lugar nas alturas” da ideia, da essência, do inteligível, do modelo. Na direção contrária, mas ainda no mesmo eixo, encontram-se os filósofos pré-socráticos interessados na busca da *arché*, da substância de todas as coisas do universo.

Esse modelo discursivo, estratificado, atravessou os modos de conceber o sujeito e suas relações com as coisas/objetos. E é nesse contexto relacional que eclode a razão como capacidade de alcançar o ideal, cuja realidade surge da reconstituição efetuada pela razão.

O sujeito da moral utiliza seu potencial lógico para classificar e codificar as impurezas do múltiplo, atuando como um redutor das diferenças acidentais à identidade do gênero, e traduz em ato a unidade universal da razão. Assim, Aristóteles tira as ideias das alturas de um outro mundo e as encarna na alma humana, fundando a Psicologia e a compreensão do homem na dualidade da matéria sensível e da razão. A divisão enquanto método torna-se um procedimento de especificação (ROCHA, 2006, p. 62).

O sujeito tinha como responsabilidade, por meio de seus aparatos cognitivos (razão), a capacidade de revelar, desvendar o dado, os acontecimentos de fora, caracterizado pelos domínios das representações. Esse sujeito/razão/epistêmico se articula com a concepção do “EU”, que Soares e Miranda (2008, p. 411), pautando-se em Garcia-Roza (1988), mostram como “[...] um ‘Eu’ racional, autônomo, e individualizado – parece ser um ponto inabalável da filosofia moderna, a partir das meditações cartesianas”.

Então, desse modo, esse sujeito se fixa na noção de um “EU” da razão, do saber que fabrica uma concepção interiorizante. Esse sujeito seria centrado no “[...] eu, pessoa, cidadão e sujeito – e seria ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de identidade consigo mesma, sujeito de direitos, virtude e verdade” (SOARES; MIRANDA, 2008, p. 411).

Visto assim, toda essa tradição filosófica do sujeito focado no “Eu” interiorizado encontra campos férteis nas ciências humanas por meio da concepção de sujeito



cartesiano. Essa dimensão do sujeito acaba se desdobrando nos modelos almejados no campo de produção de saber na EF.

Outro ponto que é desencadeado pela individualização do sujeito, herdado da premissa cartesiana, se encontra nos estudos iniciais da Psicologia, pois, como citam Soares e Miranda (2008, p. 411), “[...] a ciência psicológica surge, em resumo, como um saber individualista e individualizante, focando, na massa de corpos indiscerníveis das crescentes cidades europeias, um indivíduo singular”.

Essa psicologia vai estudar o sujeito a partir da noção estratificada dos campos interno/indivíduo. A dimensão interna é fixada nos aparelhos sensórios-cognitivos de captação; e o externo/ambiente é local dos acontecimentos, dos fenômenos de fora, onde o sujeito armado com suas ferramentas intrapsíquicas (sentidos, percepção e cognição) será capaz de entender e desvelar todo o “mundo de fora”. Essa lógica trabalhada a partir de mecanismos “estímulo-receptor” irá reiterar a premissa dual, que, por conseguinte, afetará o campo da produção do saber da EF, quando esta se apropria de tais saberes para estudar o sujeito.

A noção de sujeito da razão, epistêmica, monarca de si, há tempos fora questionada e posta em xeque inicialmente com a criação da psicanálise por Freud (1900), por meio da produção do “Inconsciente”. No entanto, a compreensão de campos separados permanece, e é essa noção estratificada de produção de sujeito que Guattari irá pôr em análise, onde o conceito de subjetividade pode nos ajudar a pensar outras formas de entender tais dinâmicas.

Assim, pautado em tal premissa, Guattari questionará o modelo estruturalista que perpassa o campo teórico das ciências humanas/sociais colocado para pensar o sujeito. Já que para ele “[...] é preciso exercer uma lógica que saia das categorias sociológicas, das divisões entre o individual, o microssocial e o macrossocial” (GUATTARI; ROLNIK 1996, p. 274). Esse trecho nos indica que a intenção de Guattari quando se debruça a pensar o sujeito é a de superar a estagnação das instâncias do interno e externo. Como proposta de romper com a lógica estruturalista do sujeito, Guattari (1992, p. 21) afirma que “[...] sua perspectiva [...] consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos [...]”.

Guattari efetua e inaugura uma ruptura com tais modelos de análise dualizantes, e questiona a relação subjetividade e indivíduo. Isso fica evidente quando o autor diz:

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40).

O trecho anterior aponta para uma ruptura em relação ao indivíduo e à subjetividade. Afirma ela como o atravessamento de múltiplas instâncias heterogêneas, singulares e coletivas, que desenvolve uma produção de subjetividade que pode ou não ser individuada. Colaborando com essa noção não centrada em polos estratificados, mas efetuada na ordem do múltiplo, plural, diversificado, Guattari (1992, p. 19-20) irá dizer:

[...] a subjetividade se faz coletividade, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social. Com efeito, o termo "coletivo" deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como a quem da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos.

Por meio dessa premissa, da subjetividade produzida/produtora, colocada em dimensões difusas, podemos questionar a ideia/noção que perpassa a leitura dos autores dos artigos analisados referente à compreensão do sujeito como indivíduo descolado do coletivo, dono de si, que, com seus aparelhos infrapsíquicos, irá fazer a leitura do mundo e absorver os códigos dados nos acontecimentos externos. Tal perspectiva pode ser observada quando Pires *et al.* (2017, p. 50) dizem:

Os estágios curriculares necessitam ser configurados a partir de princípios norteadores da formação do docente em Educação Física, os quais priorizam a vivência e a internalização de habilidades que promovam sólida formação cultural, científica e técnica.

Essa forma de leitura reforça um modelo de sujeito "internalizador" e receptor dos fenômenos do mundo externo, de forma racional e técnica, colocando em evidência o homem da razão e da consciência, em que o "Conhecer está longe da processualidade, pois opera por reconhecimento de uma ideia eterna e acabada (KASTRUP, 1999). O sujeito do conhecimento é o que estabelece semelhanças" (ROCHA, 2006, p. 61).

Desse modo, podemos nos colocar a refletir até que ponto é problemático se balizar por essa estrutura dualista. Percebemos que esses modos de compreensão do sujeito produzem limitações, engessam as possibilidades nos estratos "dentro ou

fora”, “interno ou externo”, pois não conseguem escapar de um paradigma mecanicista cartesiano, de um sujeito da “consciência”.

Para isso, trazemos a noção de subjetividade conceituada por Guattari para conjecturar o sujeito mediante ao paradigma ético-estético-político. Para se poder possa ofertar outra maneira de entender a produção do sujeito docente e da sua interação com esses espaços e com as produções de subjetividades, visto que “[...] o paradigma ético-estético-político coloca-se a serviço das problematizações que os modos de subjetivação instauram na atualidade [...]” (MUYLAERT, 2003, p. 5).

Desse modo, Muylaert (2003) inicialmente nos ajuda a pensar o sujeito docente via o paradigma ético-estético-político, na sua dimensão estética, que envolve a capacidade criativa, singular na atuação docente, em que “[...] a Estética é a própria possibilidade de criação e recriação [...]” (MUYLAERT, 2003, p. 9). Com isso, Mayluart estabelece um posicionamento inventivo, que pode ser efetivado nos manejos, nas interações com os espaços escolares e seus conjuntos semiológicos que os compõem, com novas e outras maneiras subjetivas de ser/fazer docente, que se instaura na “[...] heterogenia, pluralidade, criação que agrega os mais diversos materiais [...]” (MUYLAERT, 2003, p. 8).

Articulado com essa última ideia de Muylaert, dialogamos com Guattari a noção de singularização, que seria a “[...] relação de expressão e de criação, em que o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 59) para produzir singularizações em posse de toda estrutura heterogênea produtora de subjetividade colocada no espaço escolar.

O conceito de subjetividade proposto por Guattari postula um paradigma ético. Desse modo, os modelos didático-pedagógicos que o docente irá utilizar para as suas intervenções não terão espaço para neutralidade, já que tais práticas, se for dadas como neutras e universais, estarão reproduzindo e mantendo condições que não possibilite a produção de singularização, visto que, para Guattari e Rolnik (1996, p. 37), “[...] não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação, como a suposta neutralidade analítica.”

Portanto, não bastaria somente atuar como docente que se apropria de um conjunto de ferramentas técnicas de caráter didático-pedagógico, estruturado de um determinado modo, que pode pretender ser imparcial e universal. Mas é necessário, em certa medida, o docente entender que o saber ensinado tem uma intenção e que,

diante disso, o profissional possa compreender quais as aberturas que sua atuação produzirá.

Sobre a questão supracitada, chamamos Muylaert (2003), apoiada em Fuganti (1990), para nos ajudar a refletir sobre a questão da ética no que tange ao fazer docente. Para esses autores, a ética se faz orientada para a potência, visto que “[...] é um saber das práticas ou das condutas que está colada à potência” (FUGANTI, apud MUYLAERT, 2003, p. 5). Assim, por via dessa premissa ética, podemos nos ater a um certo cuidado em nossos manejos docentes no que diz respeito aos desdobramentos dessas práticas, já que essas intervenções, em parte, são também capazes de produzir subjetividades. Com isso, apostamos na ação docente orientada para a multiplicidade e a produção da diferença. Não se trata, portanto, de uma tarefa simples.

Isso requer o redimensionamento do cotidiano em relação à lógica instituída, facultando a constituição de outros modos de subjetivação, o que não será conseguido mantendo-se intactas as noções de homem, de mundo e de futuro hegemônicas em nossa formação sociocultural (ROCHA, 2006, p. 61).

## 5.2 ESPAÇO EXTERNO

Nesta subcategoria destacamos como os autores dos artigos produzem suas análises sobre a formação da identidade docente por meio das instâncias de caráter externo/social/macro. Assim, para tal tarefa os artigos encontrados no Quadro 11 serão suportes.

Quadro 11 – Artigos utilizados na subcategoria “Espaço externo”

Artigos	Autores	Ano
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA NETO	2017
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017

Fonte: Elaboração do autor.

Como pontuado na subcategoria anterior (espaço interno), os autores dos artigos estudados não focam unicamente em uma direção de espaço constituidor de sujeito, mas trabalham com as duas instâncias (interno e externo). Todavia, aqui

pretendemos acentuar as leituras e propostas feitas pelos autores que focaram, em suas análises, a dimensão “externa” para formação da identidade docente.

Para os autores dos artigos no Quadro 11, o ambiente e o social são indispensáveis elementos para se produzir essa identidade. Os autores Glates e Gunther (2015), Conceição e Molina Neto, (2017) e Pires *et al.* (2017) pontuam que o sujeito está condicionado aos espaços sociais/ambientais para lhe oferecer experiências relacionadas ao fazer docente, que são essenciais para a formação da identidade. Esse tipo de contato se faz importante para estruturar a sua identidade docente. O espaço dito “externo” sobre o qual os autores trabalham para pensar a formação da identidade docente é uma dimensão privilegiada para essa formação.

Com isso, trazemos para iniciar as amostragens do modelo de leituras interno/externo a passagem dos autores Pires *et al.* (2017, p. 42) ao pontuarem que:

[...] a identidade do professor é percebida como um movimento de constituição contínua e mutável, influenciada por premissas internas e externas ao indivíduo, e assume o confronto entre o "eu" e o "outro". Essas características são definidas por Dubar (2005) ao afirmar que as experiências oriundas das histórias de vida de estudantes (identidade para si), as práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação inicial (identidade para o "outro") e o desempenho do ofício (identidade visada) podem relacionar-se na constituição da identidade docente.

Dessa forma, para esses autores a constituição da identidade se faz por meio de duas instâncias: a “interna”, que se caracteriza como o histórico de vida do sujeito, de caráter de posse, particular; e a “externa”, dado no contato com os espaços educacionais. No fragmento anterior, os autores Pires *et al.* (2017) trabalham em uma relação dialógica entre os estratos (interno/externo). Para eles, há processos dinâmicos de trocas, em que a construção da identidade docente é “[...] um movimento de constituição contínua e mutável, influenciada por premissas internas e externas ao indivíduo, e assume o confronto entre o ‘eu’ e o ‘outro’”. Essa premissa trabalha com os espaços internos do sujeito, particular, que o pertence, “identidade para si”. E essa identidade vai se relacionar com os espaços externos, a prática do ofício da docência, que se caracteriza como se fosse o outro ou a identidade para o “outro”, produzindo um denominador comum, que seria a identidade docente. Podemos perceber, neste modelo, como a fragmentação dos espaços para pensar a formação da identidade docente é elaborada.

Dessa forma, mesmo que se tenha um processo de desdobramentos produzidos na dinâmica interno/externo, tais locais estão estritamente definidos, cada

um com sua função delimitada. Há pouco ou quase nenhum processo de engendramento dado entre esses espaços e troca de afetação. Quando existe, é na perspectiva do sujeito ser tomado pelo conjunto de códigos e símbolos que ocasionam e definem o que é ser/fazer docente; já que essa organização de captação do ambiente postula que há uma representação dada e universal do que é “a” identidade docente, e esse sujeito terá que adquiri-la.

Para Guattari (1992), as dinâmicas estabelecidas entre os estratos dentro/fora, macro/micro não respeitam uma ordem causuística organizada, pois para ele “[...] os diferentes registros semióticos que concorrem para o engendramento da subjetividade não mantêm relações hierárquicas obrigatórias, fixadas definitivamente.” (GUATTARI, 1992, p. 11). O autor rompe com a noção de classificação na ordem estabelecida de como funciona a dinâmica entre os espaços interno/externo, micro/macro. Assim sendo: “[...] a subversão de uma ‘imagem dogmática do pensamento’ que procede por hierarquizações, categorias estáveis (identidade, consciência, poder) em prol de uma outra concepção de pensamento, que é puro movimento criador” (SOARES; MIRANDA, 2008, p. 412).

Outro fragmento em que a questão do caráter ambiental/escolar emerge como fator preponderante na formação da identidade docente é quando Pires *et al.* (2017, p. 50) dizem que “[...] o contato direto com a escola e com a sala de aula permite que o futuro professor possa realmente compreender as adversidades e as dificuldades da carreira, assim como os benefícios e os encantamentos da profissão”. Para reiterar tal afirmativa, Conceição e Molina Neto (2017, p. 837) dizem que o sujeito “[...] constrói a sua identidade, moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar”. Aqui, novamente podemos perceber a importância dada para a questão do ambiente/externo.

Os autores Conceição e Molina Neto (2017) e Pires *et al.* (2017) afirmam que, para construir a identidade docente, exige-se que o docente esteja em contato com o território escolar, desse modo o sujeito estabelece relações com esse espaço e “aprende” a ser/fazer docente, quando apreende e compreende a realidade escolar. Portanto, observa-se que essa “[...] análise é restrita à atenção voltada para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e a busca de informações.” (KASTRUP, 2005, p. 1283).

Quando propomos uma análise de pensar a formação da identidade docente por meio da subjetividade, não estamos negando a importância do espaço escolar

como agente capaz de produzir no sujeito um fazer/ser docente. Mas sim pontuamos que essa relação se for colocada como uma simples absorção dos conjuntos heterogêneos simbólicos e de códigos que estruturam a representação do que é uma escola e o que é ser/fazer docente, essa identidade pode, por vezes, produzir cerceamento e encurtamento das possibilidades de ser/fazer docente, já que, de certa maneira, está dado e definido no espaço escolar o que é ser professor.

Mais uma vez, reiteramos a relevância acerca do sujeito estabelecer relações nos ambientes escolares para a sua formação como docente. Mas a tomada da produção de subjetividade colada à representação escolar pode dificultar os processos de ressingularização, de criação. Ao atribuímos a subjetividade docente à representação, resta-nos pouca possibilidade de ser/fazer docente que escape do que está colocado e dado nas localidades educacionais. Quando se pensa a escola e o cotidiano escolar como modelos ideais, parte-se do pressuposto de que nesses espaços estão guardadas as verdades inquestionáveis acerca do “ser professor”, da escola e dos saberes-fazer para o exercício da profissão.

Essas afirmativas ajudam-nos a compreender que, para alguns autores dos artigos analisados, os fatores situados no campo do externo/escolar têm sua contribuição e é de fundamental importância no momento de concretizar a identidade docente. Com isso, produz-se um estatuto identitário a partir da absorção/apropriação dos códigos estabelecidos na escola, que acaba por formular a concepção do que é ser professor. Tal fato fica evidenciado quando Conceição e Molina Neto (2017, p. 832) dizem que:

Ao compreender que o ser humano é produto de interações bio-antropo-socioculturais, faz uma relação que o conhecimento e a construção dos traços culturais emergem no momento em que o homem se torna *ser humano*. As interações, tabus, normas e prescrições incorporam em cada pessoa, como um *imprinting* cultural, marcas culturais que formam e transformam o sujeito na interrelação com o ambiente. A isso se associa a normalização, ou seja, aspectos que determinam o ser e o fazer em uma determinada sociedade.

Esses autores, apesar de compreenderem que a identidade não se vale apenas do meio social, dão forte peso às questões de caráter socioambiental na forja do sujeito docente, expondo as importâncias que esses territórios externos possuem. Podemos notar essa afirmação quando os autores Glates e Gunther (2015, p. 64) assinalam que:

[...] o PIBID tem essa função social com os acadêmicos de inseri-los na escola de forma a se sentirem reais professores, convivendo com os problemas, não

apenas das turmas as quais ministram aulas, mas da escola de um modo geral.

Assim, para analisarmos esse modo de compreensão pontuado pelos autores em relação à formação da identidade docente, trazemos novamente a ideia dos “agenciamentos coletivos de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Percebemos que os autores em suas abordagens se armam da estrutura dicotômica para pensar a formação da identidade e pontuam o espaço externo como elemento fundamental para essa formação. Notamos esse modelo de captura do ambiente quando Conceição e Molina Neto (2017, p. 832) citam que “[...] as interações, tabus, normas e prescrições incorporam em cada pessoa, como um *imprinting* cultural, marcas culturais que formam e transformam o sujeito na interrelação com o ambiente.” A valência dada ao setor externo é trabalhada como um processo de impressão, que se cola ao sujeito que vive os espaços escolares, articulado em uma posição pouco inventiva, mais de cópia, através de arranjos em que os dados surgem de um mundo já existente; cabe ao sistema cognitivo, operado por regras e representações, chegar aos resultados previstos (KASTRUP, 2005). Percebemos esse modelo representativo quando:

[...] o momento dos estágios obrigatórios se configura como tensão entre as identidades biográficas e as identidades relacionais, ou seja, esse é o momento em que o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades que o próprio campo escolar exige. O impacto dessa experiência proporciona o surgimento de outra identidade, carregada das condições subjetivas do campo de estágio com os saberes oriundos do saber-fazer, ser e sentir do professor [...] (LOPES, apud PIRES *et al.*, 2017).

Quando trazemos novamente a noção do agenciamento coletivo de enunciação, essa se dá devido à escola ser um agenciamento de caráter institucional, com suas próprias estruturas de símbolos, códigos e condutas, as quais produzem um contorno que as compõe de forma concreta, já que “[...] um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Assim, formam conjuntos ordenados de palavras que produzem um coletivo de enunciação que dá corpo a essa instituição e acaba por engendrar uma certa produção de subjetividade, já que:

[...] não há contornos distintivos nítidos, não há, antes de tudo, inserção de enunciados diferentemente individuados, nem encaixe de sujeitos de enunciação diversos, mas um agenciamento coletivo que irá determinar como



sua consequência os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

Percebemos que, se o sujeito for dado por codificações de uma dinâmica de subjetivação promovida pela escola com seu aparato de enunciação coletiva, tal sujeito estará condenado a produzir e a reproduzir todas ou quase todas as implicações de imanência vinculadas pelo conjunto de enunciação que se estabelece na escola. Visto assim, o sujeito tem que se colocar como capaz de manejar os processos de subjetivação postos pelos agenciamentos coletivos de enunciação da instituição escolar. Caso contrário, pode ficar amarrado, cerceado ou mesmo limitado nas possibilidades de fazer/ser professor, que, inclusive, estas podem estar fora do ambiente escolar. A respeito disso, Zourabichvili (2004, p. 9) nos esclarece sobre a questão do sujeito e a instituição quando cita:

Se a instituição é um agenciamento molar que repousa em agenciamentos moleculares [...], o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. Pois seu campo de experiência oscila entre sua projeção em formas de comportamento e de pensamento preconcebidas (por conseguinte, sociais) e sua exibição num plano de imanência onde seu devir não se separa mais das linhas de fuga ou transversais que ele traça em meio às "coisas", liberando seu poder de afecção e justamente com isso voltando à posse de sua potência de sentir e pensar (daí um modo de individuação por *hecceidades*, que se distingue do referenciamento de um indivíduo por meio de características identificantes - MP, 318s).

Tal premissa pontuada entre o indivíduo e suas relações, e formas de interação com os agenciamentos coletivos de enunciação nos ajuda a compreender e pensar formas outras para ler essa dinâmica colocada entre o sujeito e o ambiente; já que esse trecho nos convoca a considerar os processos relacionais dados em diversos territórios, entre eles a escola, como formas criativas, inventivas, o que nos provoca a produzir outro posicionamento estético diante dos agenciamentos coletivos.

O docente pensado a partir da perspectiva supracitada por Zourabichvili (2004) rompe com essa interação dada por alguns autores dos artigos analisados, a qual compreende o sujeito como separado e produto do ambiente, em que o docente faz a captura dos códigos e símbolos fixados nos espaços escolares para formar a identidade docente, em uma relação sem muitos conflitos, tensões e incômodos. Esse tipo de compreensão da subjetivação isenta de conflitos é notado quando Frasson e Wittizorecki (2019, p. 9) citam: "Na condição de bolsista, Bia também aprendeu e incorporou sentidos e significados a sua futura prática educativa." A citação traz uma

noção de interiorização/incorporação dos significados já postos do que é a escola, espaço externo, para formar o que é ser professor.

Todavia, para Guattari e Rolnik (1996) temos que ir além dos regimes serializados desses espaços, e sim exercer uma “[...] tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 54). Articulado com o que foi citado por Guattari anteriormente, Zourabichvili (2004) também nos propõe que se formos pensar a identidade como ela é colocada, via consumidores que está dado, faremos por modelos de repetição, e não por caminhos inventivas, capazes de produzir outros arranjos que rompam com os sistemas codificantes e que, por vezes, busquem “conservar” a sociedade para os que detêm os privilégios morais, políticos e econômicos, em uma estrutura reprodutora das desigualdades e injustiças.

### 5.3 DIÁLOGO DA IDENTIDADE INTERNO/EXTERNO

No processo de análise dos artigos, constatamos que as leituras de caráter interno/externo que os autores ofereciam, em muitos casos, não se restringiam para um determinado escopo/espaço constituidor da identidade, mas operavam de modo mais dialógico. Com isso, foi necessário abrir mais uma subcategoria, para que não houvesse negligência de análise dos modelos utilizados pelos autores, de modo a tentar compreender a identidade docente; e também para podermos abarcar as possibilidades de compreensão da identidade docente feitas pelos autores dos artigos.

Ainda que os autores produzam uma forma e tentativa de articulação entre os dois espaços, permanece a estrutura seccionada, dual. Os dois espaços estão evidenciados nas análises dos autores, que mantêm esse tipo de formato divisional para organizar suas explicações sobre o sujeito e a formação da identidade docente. Analisamos de maneira mais evidente como a estrutura e a formação do sujeito são sustentadas via tendência dialógica entre as instâncias internas e externas nos artigos. Para tal tarefa, iremos nos apoiar no quadro 12.

Quadro 12 – Artigos utilizados na subcategoria “diálogo da identidade interno/externo”

Artigos	Autores	Ano
---------	---------	-----

O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	KRONBAUER e KRUG	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	GLATES e GUNTHER	2015
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	CARDOSO <i>et al.</i>	2016
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017
Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente	FRASSON e WITTIZORECKI	2019

Fonte: Elaboração do autor.

O estilo de estabelecer a conversa entre as duas instâncias (interna/externa), para desvendar como é formada a identidade docente, surge quando Glates e Günther, (2015, p. 62) enfatizam “[...] a identidade como elemento que vai se formando e transformando ao longo da vida do indivíduo, num processo descontínuo de construção individual e coletiva no meio social”. Notamos haver nesse recorte um processo dialógico entre o estrato de cunho particular, visto como o “individual”, e o de cunho ambiental, ancorado no “meio social”. Os autores estabelecem a conexão entre esses dois territórios, mas a leitura/análise permanece dual. Pois, para os autores, há esses espaços, de forma definida, que se conversam, mas se mantêm fixados, necessários como formas de organizar o processo analítico da formação identitária docente.

Seguindo esse raciocínio, conseguimos constatar esse padrão dialógico, mantenedor dos espaços, quando Cardoso *et al.* (2016, p. 534) pontuam que “[...] as experiências vividas, bem como os sentimentos que emergiram das relações que se foram estabelecendo, constituíram a base da (re)construção da IP (identidade profissional), nos planos individual e coletivo”. Verifica-se novamente esse padrão de haver um diálogo entre os dois territórios, mas que mantém delimitado e identificado esses espaços. Há um processo de conversa para a formação da identidade, mas no desencadeamento das análises os espaços/territórios estão fixados.

Novamente, os autores se caracterizam por estabelecerem os territórios definidos, mas se faz necessário diálogo entre eles para formar a identidade docente. Essa premissa se reafirma outra vez mais quando Pires *et al.* (2017, p. 47) afirmam “[...] que a constituição da identidade docente é um processo dinâmico, as demandas

socioadministrativas do ensino e a afirmação de si se caracterizam por um movimento reflexivo e contínuo da vivência de múltiplas identidades [...]”.

Todos esses fragmentos colocados revelam que há na intenção desses autores uma conversa, ligação, diálogo entre os dois espaços na fórmula de explicar como se dá essa composição e construção da identidade docente. Mas que, não há um seguimento analítico desses processos com potência de mudanças entre eles, capaz de promover fissuras, rupturas e troca entre os territórios, que continuam, em muitos casos, estáticos e seccionados para explicar a construção da identidade docente.

No entanto, quando chamamos Guattari com a intenção de refletirmos sobre os processos dados para compreender o sujeito e a subjetividade, essa dinâmica se estabelece de outra maneira. Para Guattari (1992, p. 11), há necessidade de “[...] ampliar a definição da subjetividade de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade”. Assim, partimos da noção de subjetividade com a intenção de pensar a formação da identidade docente, de modo que supere com a oposição estabelecida entre os espaços de fora/externo e o de dentro/interno. Como pontuamos anteriormente sobre o conceito de subjetividade, este não se utiliza de bases de análises dicotômicas para conceber a formação do sujeito.

Guattari inaugurou outra estrutura analítica via subjetividade e sua produção para analisar o indivíduo e a sua formação. O autor lança mão de um olhar maquínico, que ultrapasse a definição de natureza do sujeito, que parte da “[...] ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 25).

Para Guattari, existem processos de produção maquínicos de sujeito, via a subjetividade, os quais suportam múltiplos fatores heterogêneos que se engendram e não respeitam uma ordem organizada e sequencial, de caráter casuístico. Com isso, Guattari (1992, p. 43) defenderá que:

Não existe totalização personológica dos diferentes componentes de Expressão, totalização fechada em si mesma dos Universos de referência, nem nas ciências, nas artes e tampouco na sociedade. Há aglomeração de fatores heterogêneos de subjetivação. Os segmentos maquínicos remetem a uma mecanosfera destotalizada, desterritorializada, a um jogo infinito de interface, segundo a expressão de Pierre Levy.

Posto que, em alguns casos, a subjetividade se torna individual e, em outros, se estabelece no social, que se atravessam e um vai produzindo o outro. Nessa análise feita por Guattari sobre a produção do sujeito, fica nítido a dinâmica não

hierarquizada dos múltiplos fatores, em que a subjetividade emerge como agrupamentos de situações que se faz possível tanto instâncias individuais como coletivas de se pôr como territórios existenciais, não estabelecendo domínio de forças por determinado âmbito.

Esse tipo de leitura nos convoca a pensar a partir de outro arcabouço analítico das estruturas formadoras e produtoras de sujeito e a romper com as colocadas pelos autores dos artigos. Os processos dicotômicos dão conta até certa medida da compreensão do sujeito e da sua identidade, pois o exercício estabelecido para se obter a identidade docente parte de uma captura via os aparelhos sensório-psíquicos dos fenômenos de fora, dos conjuntos de códigos e símbolos que estão dados, e que representam uma ideia do que é ser/fazer docente.

Esse processo parte da ideia de um sujeito da razão, epistêmico, que pouco trabalha para além dessa dinâmica, que imputa o dever dessa aprendizagem da docência exclusivamente ao sujeito, culpabilizando-o. Por conseguinte, esse regime dualizante, do sujeito que se fixa no território escolar e tem a responsabilidade de tomar para si a forma/modelo de ser docente, corrobora para dificultar os processos de criação e de outro ser/fazer docente, para além de linhas estruturantes ofertadas pelo conjunto simbólico que consolidam a constituição do que é “ser” docente.

Guattari, todavia, ofertará uma passagem mais ampliada, difusa e heterogênea para se pensar os múltiplos e complexos fatores que compõem, estruturam e formam o sujeito. Para o autor, haverá momento em que o sujeito tomará para si e interiorizará os processos dados no social, mas nunca essa interiorização se dará como posse, como algo inacessível aos outros, e isso irá depender das formas como esse sujeito manejará tais questões, se ele sofrerá processos de subjetivação modelizantes ou produzirá outras formas de se compor nos agenciamentos coletivos de enunciação, efetuando uma singularização em processo de diferenciação (GUATTARI, 1992).

Neste capítulo, objetivamos trazer ao debate sobre a formação da identidade docente na EF certos modelos explicativos, empregados por autores, tais como: Cardoso *et al.* (2016), Glates e Gunther (2015), Conceição e Molina Neto, (2017) e Pires *et al.* (2017), que conversam, sustentam e trazem os espaços de caráter interno e externo para pensar e produzir análises sobre a formação da identidade docente. Uma organização analítica de cunho dualista.

Mostramos inicialmente, na subcategoria “Espaço Interno”, como os autores dos artigos no Quadro 10 se apropriam de uma certa concepção explicativa que dá

forma e representa os espaços tidos como “interno” (particular/pessoal/posse). Elementos empregados para formar e compor análises da construção de identidade docente. Por meio da concepção do espaço interno, os autores colocam que para se obter uma identidade docente é necessário que o sujeito se aproprie, tome para si, internalize todo um conjunto de códigos e símbolos que estruturam e sustentam o que é ser/fazer docente, cujas “[...] informações chegam de um mundo preexistente e o sistema cognitivo opera com regras e representações, chegando a resultados previsíveis” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

A outra subcategoria, “Espaço Externo”, se preocupou em analisar como os autores fixados no Quadro 11 utilizam o ambiente, o social, o externo, as estruturas que ficam “fora” do sujeito, para pensar a formação da identidade docente na EF. Apesar de os autores trabalharem a partir de uma perspectiva mais fluida e dinâmica na relação entre o indivíduo e o ambiente, na qual há processos de troca e conversa entre os espaços fora e dentro, há, todavia, para esses autores, a necessidade de fixar e separar esses dois espaços (interno/externo) para produzir e efetivar uma explicação de como é construída a identidade docente.

O ambiente é postulado com a função de ofertar todo um conjunto de códigos/símbolos já pré-definidos do que é ser/fazer docente. Assim, muitas vezes atinge-se uma relação cognitivista, visto que, para Kastrup (2005, p. 1275), “[...] a concepção da cognição como representação traz consigo a preocupação com a busca de leis e princípios invariantes, que funcionam como condições de possibilidade do funcionamento cognitivo.”

Esses modelos explicativos, tanto o interno como o externo, se sustentam por meio da premissa do sujeito epistêmico, na dinâmica *input/output*, com seus aparatos sensoriais-cognitivos apreendem as representações do que é ser/fazer docente exposto no espaço fora/externo (escola); e que, com isso, através de um sujeito receptor, “recipiente”, aprenderia seu fazer/ser docente e formaria assim uma identidade docente.

Porém, segurados pela noção de subjetividade posta por Guattari, propomos outros caminhos para pensar o fazer/ser docente, por consequência o sujeito docente. Inicialmente nos sustentamos por uma leitura não dualizante dos processos que se desdobram e provocam o sujeito. Questionamos esse estilo parametrizado dualista, que em certos casos imputa uma noção da captura de um mundo pré-definido por via de consumidor de códigos e símbolos que circulam sobre o que é a docência.

Apostamos na inventividade da aprendizagem e da formação docente cujo “[...] aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos.” (KASTRUP, 2005, p. 1282). Assim, por aspectos que busquem a se afastar de uma intencionalidade colocada por uma certa identidade docente, que fornece pouco espaço para invenções de intervir. Ou seja, aprender de forma inventivo pode significar, por vezes, “desaprender” e abandonar modelos identitários que buscam manter o sujeito “enlatado na prateleira”, onde a diferença deve ser exterminada.

Assim, intencionamos superar os dualismos e os formatos pré-fabricados representativos de ser/fazer docente, para inclinarmos a uma relação de invenção, de aprender a ser/fazer docente, com a capacidade de ampliar as possibilidades da docência. Como salienta Kastrup (2005), a aprendizagem inventiva remete diretamente à capacidade de invenção do mundo, colocando a aprendizagem como potência inventiva.

## 6 IDENTIDADE DOCENTE DA EF: APROXIMAÇÕES COM A SUBJETIVIDADE

Nesta última categoria, intenciona-se expor conceitos/ideias utilizados pelos autores fixados no Quadro 13 e 14, para analisar a formação da identidade docente da EF, na qual vislumbraremos relações de aproximações e divergências com a ideia de subjetividade proposta pelo autor Félix Guattari (1996).

### 6.1 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REDUCIONISMOS, IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E FORMATIVAS

Esta subcategoria tem a finalidade de capturar passagens nos artigos do Quadro 13, cujos autores usam termos/conceitos que remetem à subjetividade para analisarem a formação da identidade docente, mas acabam por destoar e se afastar das ideias que circulam a subjetividade trabalhada pelo autor Félix Guattari.

Quadro 13 – Artigos utilizados na subcategoria “O conceito de subjetividade no campo da Educação Física Escolar: reducionismos, implicações políticas e formativas”

Artigos	Autores	Ano
Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2010
Educação Física, ser Professor e Profissão Docente em Questão	FIGUEIREDO <i>et al.</i>	2008
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	CLATES e GÜNTHER	2015
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional.	CARDOSO <i>et al.</i>	2016
Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de educação física iniciantes na carreira docente.	FRASSON e WITTIZORECKI	2019
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	PIRES <i>et al.</i>	2017

Fonte: Elaboração do autor.

O ponto/conceito que salta de maneira intensa em um primeiro momento diz respeito ao termo “subjetividade”. O termo é cooptado pelos autores dos artigos de uma forma diferente do utilizado/pensado por Guattari. A forma de assimilar a ideia de subjetividade colocada pelos autores orbita no perímetro da compreensão de cunho



particular/interno. A leitura de viés interno/pessoal é possível ser notada quando Figueiredo *et al.* (2008, p. 209) dizem: “Subjetivação remete aos modos como as pessoas materializam sua subjetividade nas complexas teias de relações com a vida”. Neste fragmento, podemos notar que a “subjetividade” toma a ideia de posse, de algo adquirido, quando dizem “*sua subjetividade*”, o que corrobora para pensarmos, a partir de uma leitura de caráter particular, em algo que somente o sujeito tem acesso, que o pertence. Na direção de enfatizar essa leitura de cunho interno/particular, Figueiredo *et al.* (2008, p. 215) atestam: “Em que pese essa subjetivação ser de ordem particular está em diálogo permanente com questões objetivas como condições de trabalho, descaso com a escola pública etc.” Mesmo que Figueiredo *et al.* (2008) demonstrem que há um processo de diálogo, atentam-se que a subjetivação pertence ao estrato de ordem particular, reforçando a ideia de posse e inacessibilidade a essa subjetividade.

De maneira a dialogar com as passagens colocadas anteriormente, e continuar na mesma linha para pensar a subjetividade por um caráter interno/particular, Frasson e Wittizorecki (2019, p. 16) declaram: “A subjetividade é compreendida neste estudo como a leitura, a tomada de consciência e a compreensão da realidade e da cultura na qual os professores estão inseridos.” Nesse fragmento, mais uma vez, assinala-se uma leitura com características que nos remete à subjetividade no sentido do estrato interno. Quando os autores trazem a ideia de “*tomada de consciência*”, concebemos que há um espaço a ser consolidado, povoado, tomado e que essa consciência seria a internalização de uma realidade.

Na esteira de evidenciarmos a apropriação da ideia de subjetividade mediante a algo dado no espaço que endereça o particular, o interno, expomos novamente os autores Frasson e Wittizorecki (2019, p. 16), em que assinalam:

No processo de socialização, é possível destacar que estamos em contato indireto com as subjetividades dos sujeitos que nos cercam, pois a entendemos como um elemento organicamente íntimo aos indivíduos. Ou seja, eu me relaciono diretamente com a minha subjetividade, não com a do outro.

Unidos a esse fragmento e de forma a consolidar essa concepção internalizada da subjetividade, Berger e Luckmann (apud FRASSON; WITTIZORECKI, 2019, p. 16) dizem: “Minha subjetividade é acessível a mim de um modo em que a dele nunca poderá ser, por mais ‘próxima’ que seja nossa relação”.

Nos dois casos anteriormente citados, podemos perceber de forma límpida a estreita relação estabelecida pelos autores entre a subjetividade e as representações formuladas para denotar o espaço interno/particular. A leitura feita dos autores afirma a subjetividade como algo de feitiço particular e inacessível, completamente hermético, já que para os autores é “*um elemento organicamente íntimo aos indivíduos*”. Em direção oposta a esse modelo de leitura internalizada da subjetividade, Guattari (1992) frisa que a subjetividade é produzida na multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação, sendo modelada no tecido social, e que ela não pode ser centralizada totalmente no indivíduo.

Novamente trabalhado por via de uma subjetividade alocada em espaço interno, e de características de posse, os autores, Cardoso *et al.* (2016, p. 525) mencionam: “[...] o que torna possível um contínuo, sincronizado e recíproco acesso às nossas duas subjetividades, uma proximidade intersubjetiva na situação frente a frente, que nenhum outro sistema de sinais consegue duplicar.” Portanto, persiste a noção de uma subjetividade que pertence a uma determinada representação de espaço/local de domínio interno.

Os autores Cardoso *et al.* (2016), semelhante aos outros, trabalham a noção de subjetividade segundo um fenômeno de natureza particularizada. Para esses autores, a subjetividade é um produto, fruto de um complexo processo multifatorial que nos atravessa e toca, mas que, no entanto, esse resultado só pode ser acessado pelo sujeito, como um bem intrínseco.

Nos fragmentos expostos, de maneira geral, percebemos que há uma única questão que se repete entre eles em relação ao que os autores entendem como subjetividade. As citações utilizadas no corpo desta subcategoria mostram que existe uma leitura e utilização de subjetividade que se afasta da que Guattari oferta.

Os autores trabalham a subjetividade situada no território do particular, do pessoal, de algo que somente o indivíduo é capaz de ter acesso. E que é nesse espaço que se faz necessário ocorrer a mudança para que aconteça o processo de formação da identidade docente. Porém, como já sinalizado por Guattari e Rolnik (1996), essa leitura da subjetividade como pertencente ao domínio do interno/particular entranha na forma de ler/analisar o sujeito, devido à tradição filosófica moderna de Descartes, que imputa e ancora a subjetividade ao território do interno, na qual deságua para uma só direção o “EU”, que pode, por consequência, acabar colocando a responsabilidade de uma multiplicidade de problemas no sujeito.

Desse modo, nota-se que, mesmo existindo nos artigos analisados estreitamentos e aproximações como possibilidades para pensar a construção do sujeito e de uma identidade por caminhos menos dicotômicos, mais fluidos/difusos e múltiplos, há ainda leituras e compreensões da subjetividade que convivem e se ancoram por aspectos fixados nas representações de um espaço interno. Esse modo de leitura e ideia de uma subjetividade intrínseca, postada em um “EU” hermético, trazem certas questões/problemas da ordem de uma culpabilização do sujeito docente, apontando quase que exclusivamente para o docente as “falhas” de sua prática. Isso faz com que se inviabilize quanto à ampliação de produzir análises e compreender melhor as produções do sujeito e suas práticas.

Pautar a subjetividade no território de um “EU” inacessível, que em muitos momentos naturaliza o sujeito, impossibilita a ampliação de problematizá-lo para além de uma concepção dual, binária, e de modelos internalizadores de representações de um determinado corpo simbólico dado no fora. A subjetividade alocada no espaço interno, e em muitos casos naturalizada, nos restringe a somente observarmos e compreendermos os fenômenos, pelo mecanismo de “causa e efeito” que se efetua no indivíduo.

Sustentado pela concepção produtiva, maquínica da subjetividade, Guattari nos oferece um conjunto de possibilidades para pensar o sujeito que se afasta de uma estrutura de modelo dual, cartesiano, por modo emissor-receptor. Para o autor, a subjetividade não trabalha via processos de causa e consequência, em que se organiza instâncias hierárquicas de causalidade, mas pensa “[...] subjetividade de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito e sociedade [...]” (GUATTARI, 1992, p. 11).

A subjetividade posta por Guattari tem a intenção de romper com o sujeito de uma “natureza”, para propor pensá-lo por meio de vias maquínicas, de uma produção, de “[...] subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 25). Guattari e Rolnik, ao pensarem a subjetividade de traço confeccionado/produzido, dissolve com essa naturalização/universalização do sujeito e nos permite presumi-lo situado em sentido produtivo, uma produção fixada na malha social. A cisão feita por Guattari sobre a natureza do sujeito, a partir de uma produção de subjetividade, proporciona ampliar os arranjos e fórmulas efetivas para entender os conjuntos complexos e heterogêneos que estão postos a produzir desejos e afetar o indivíduo.

Pensada a partir de uma produção, a subjetividade se dá então por meio de criação. Como algo criado, por conseguinte consumido, o sujeito, como já citado por Guattari (1992), pode ter duas formas de se relacionar com a subjetividade. Uma que corre em direção de um consumidor de subjetividades pré-fabricadas, que se tem pouco ou nenhuma ressignificação por parte do sujeito. E a outra relação consistiria por via da inventividade, da criação de um denominador novo, que Guattari chama de singularização, que seria produzir outras possibilidades de existência, efetivando novas subjetividades não serializadas, por fim, “[...] sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar.” (GUATTARI, 1992, p. 17).

Dessa maneira, Guattari trabalha por caminhos que percorrem no sentido de um paradigma ético-estético da concepção do sujeito. Pois, para ele, “[...] o limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial, como máquina autopoietica.” (GUATTARI, 1992, p. 135). Portanto, sustentados por Guattari (1992), podemos pensar o sujeito docente e o conjunto semiótico que a estrutura e o define não mais por marcos já dados, pré-moldados, em que tudo já foi produzido e que só resta capturar a realidade. Mas sim mergulhar em percursos que possibilitem a capacidade produtiva, autopoietica inventiva de existências docentes.

## 6.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE

No que se refere à aproximação que propomos entre a subjetividade formulada por Guattari e os recortes pinçados dos artigos do Quadro 14, esse movimento será feito de maneira a destacar questões, ideias dos autores dos artigos em que possamos efetuar diálogos e semelhanças com a noção de subjetividade. Assim, busca-se exprimir formas de análises proferidas e desenvolvidas pelos autores que sejam próximas à concepção de subjetividade elaborada por Guattari, usadas para pensar a formação da identidade docente da EF. Para desenvolver a tal análise, selecionamos os artigos expostos no Quadro 14.

Quadro 14 – Artigos utilizados na subcategoria “Educação Física Escolar e as Aproximações com o conceito de subjetividade”

Artigos	Autores	Ano
Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física	FIGUEIREDO	2010
Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos	MELLO <i>et al.</i>	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	CLATES e GÜNTHER	2015
Identidade Docente no Ensino Superior de Educação Física: Aspectos Epistemológicos e Substantivos da Mercantilização Educacional	VIEIRA e NEIRA	2016
A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional.	CARDOSO <i>et al.</i>	2016
A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: Um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência	CONCEIÇÃO e MOLINA	2017
Reseña del libro: “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física	PIOVANI e RINALDI	2019
Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de educação física iniciantes na carreira docente.	FRASSON e WITTIZORECKI	2019

Fonte: Elaboração do autor.

Antes de tudo, é necessário expor como o autor Félix Guattari preconiza o entendimento da subjetividade. Na definição provisória, Guattari conduz-nos a uma noção mais plural e heterogênea que, em certa medida, pode se manifestar de maneira individuada, e/ou coletiva, transitando nos dois polos, mas sem estabelecer predomínios. Em certo momento, a subjetividade se individua, quando uma pessoa se posiciona diante das múltiplas linhas afectantes, em outra se faz coletiva quando a subjetividade ocorre em heteronomias de afectações.

Guattari (1992) ressalta que não existem espaços fixados, não mutáveis nos processos para a formação de subjetividade; mas sim vias que trabalham em processos transitórios, móveis, capazes de percorrer e circular nas instâncias de viés

particular e coletivo, sem estabelecer domínio de posse ou de maior relevância entre as partes.

A partir do exposto, o exercício analítico entre as ideias que circundam a subjetividade auxilia a sustentar possíveis semelhanças existentes entre o pensamento de Guattari e algumas ideias/conceitos dos autores dos artigos. A princípio, podemos trabalhar essa aproximação convocando os autores Conceição e Molina (2017, p. 828), quando afirmam:

A complexidade não é um método, mas uma maneira de pensar, uma organização sobre a forma como observamos e tratamos o objeto de estudo. Pensar a partir da complexidade é quebrar as esferas sobre as quais o conhecimento está organizado para restabelecer as articulações necessárias que foram esquecidas no paradigma simplificador da ciência cartesiana.

Nesse recorte, observa-se uma aproximação no que se refere a uma ruptura a determinados modelos de análise e processos de produzir saberes, que a noção de subjetividade ofertada por Guattari também procura se afastar. O trecho “*restabelecer as articulações necessárias que foram esquecidas no paradigma simplificador da ciência cartesiana*”, no qual os autores denunciam uma quebra/ruptura no modo cartesiano de se fazer saber, produz certo afastamento no paradigma científico positivista.

Essa ruptura nos modelos de pensar cartesiano, colocada por Conceição e Molina (2017), se aproxima e conversa de maneira intensa com o que Guattari oferta quando propõe a subjetividade. O autor comunga de processos esquemáticos não dicotômicos, não cartesianos para organizar e produzir suas leituras sobre o sujeito e a produção de subjetividade. Visto que, para Guattari, deve haver um corte “[...] com os paradigmas científicos, para fazer passar todas as produções de subjetividade sob a égide de paradigmas ético-pragmáticos, ético-estéticos” (GUATTARI, 1992, p. 79). Com o objetivo de avançar com as aproximações e também dialogar com as análises feitas anteriormente, faz-se necessário trazer recortes e passagens encontrados nos artigos do Quadro 14, que conversem com a concepção mais múltipla, ampliada e difusa, preconizada por Guattari ao pensar a subjetividade. Para produzir esse exercício, chamamos ao debate os autores Glates e Gunther (2015), que citam Nóvoa (1995, p. 16) para ressaltar:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Endossado por uma perspectiva mais ampliada e plural da identidade, Neira e Vieira (2016, p. 784) contribuem com o trecho apontado ao salientar que, “[...] devido ao caráter heterogêneo da identidade docente, faz mais sentido falarmos em identidades docentes, no plural [...]”. Dessa maneira, chamados a provocar paralelos com a subjetividade, Cardoso *et al.* (2016, p. 529) também ratificam: “De acordo com Choi (2007), as identidades são pontos instáveis de identificação, representadas e negociadas através de discursos, num contexto histórico-cultural. Não se trata de uma essência, mas de um posicionamento”.

Essas perspectivas multifacetadas da identidade, por fim, ganham força quando Conceição e Molina (2017, p. 828), apoiados por Huberman (1995) e Mizukami (1996), “[...] entendem o percurso docente como um processo complexo e não uma série de acontecimentos lineares, que estão relacionados com as realidades e experiências que os indivíduos vivenciam.”

Com os modos de pensar a(s) identidade(s) pontuados, novamente fica evidente a aproximação e o diálogo que podemos fazer com a maneira em que Guattari dispõe a pensar a noção da subjetividade e seus funcionamentos. Nos trechos citados anteriormente, a leitura feita sobre como é produzida a identidade docente discorre por compreensões mais ampliadas, não estáticas. Os autores estabelecem as ordenações de pensar a identidade debruçada em um contínuo processo de atrito, conflito, rupturas, reorganização e organização. Ela se estabelece na esteira de processos dinâmicos em constante ação e interlocução com as diversas formas de ser e estar professor, nunca cabível de ser findada.

Esse modo menos dicotômico de propor e pensar como a identidade docente é construída e reconstruída se aproxima e conversa com as noções ofertadas nos múltiplos processos que estão ancorados na ideia de subjetividade atribuída por Guattari. Como aponta o autor, a subjetividade é formada por vetores heterogêneos que não respeitam instâncias particulares e/ou coletivas, que ora se particulariza, ora se coletiviza (GUATTARI, 1992). Assim, com as passagens postadas dos autores, podemos estabelecer esse estreitamento de como é ofertada e formulada essa identidade com a noção de subjetividade do autor Félix Guattari.

Disposto a seguir nas possíveis aproximações com as ideias que circulam a subjetividade, trazemos ao debate uma leitura realizada por Guattari sobre a subjetividade em sua dimensão produtiva. Guattari pontua a subjetividade em níveis

de produção, em que está ancorada por uma concepção de produto, na qual, então, é produzida, por conseguinte consumida.

Para fomentar esse debate, convidamos os autores Vieira e Neira (2016), os quais tangenciam sobre o caráter produtivo/produto da subjetividade, quando citam: “[...] é lícito dizer que o poder opera subjetivações, constituindo identidades alheias à vontade do sujeito. Conseqüentemente, as identidades são constituídas como atos de poder no interior de relações complexas” (VIEIRA; NEIRA, 2016, p. 784). Esse trecho compartilha com uma das formas de pensar a subjetividade de Guattari. O autor pontua que há processos de produzir subjetividades instaladas por um conjunto de aparatos semiológicos heterogêneos, que manufatura um certo tipo de subjetividade hegemônica, e que, portanto, o sujeito absorve sistemas e modelos de imagens, representações; sensibilidades; “[...] sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 32).

Novamente, os apontamentos dos autores Neira e Vieira resvalam com esse modo de se produzir subjetividades pré-fabricadas, quando citam “[...] que os discursos educacionais contemporâneos posicionam os docentes ao colocarem em circulação representações sobre como devem ser e agir, sujeitando as suas identidades” (NEIRA; VIEIRA, 2016, p. 784). Outra vez, os autores evidenciam nessa passagem certo diálogo com a ideia ofertada por Guattari, sobre uma subjetividade manufaturada, propositiva, intencionada na contemporaneidade, denominada por Guattari de “subjetividade capitalística”, que “[...] produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala etc” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 32).

Guattari sugere a ideia de que há uma complexa produção de subjetividades circulando entre os sujeitos. Essas subjetividades nos atravessam e, em certa medida, produzem e constroem desejos, que se não forem (re)significadas, geram uma subjetivação modelada, pré-fabricada, serializada, cujo sujeito é tomado e consome esses modelos industriais de subjetividade. Para tentar escapar desses formatos pré-fabricados, é necessário ações de caráter micropolítico/molecular (GUATTARI, 1992), com o propósito de produzir outras formas de subjetividade. Guattari e Rolnik (1996, p. 54) nos mostra que, “[...] a tentativa de controle social, através da produção da subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência



consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de ‘revolução molecular’”.

Esse enfrentamento/luta contra certa hegemonia de uma subjetividade na produção de determinada identidade é colocado em debate pelos autores Neira e Vieira (2016, p. 793).

Daí ser importante descobrir como a identificação é produzida nos diversos contextos sociais, questionando sua conformação. A desconstrução exige que a repetição dos discursos hegemônicos seja contestada e que outros enunciados sejam postos em circulação.

Corroborando a proposta supracitada e de maneira a auxiliar no debate sobre a intenção de produzir fissuras e outros percursos para o ser/fazer docente, Guattari nos presenteia com a concepção da autonomização, em que o autor pontua: “A função de autonomização num grupo corresponde à capacidade de operar seu próprio trabalho de semiotização, de cartografia, de se inserir em níveis de relações de fora local, de fazer e desfazer alianças etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 55).

O processo de autonomização nos possibilita romper com determinados modelos pré-fabricados e definidos de caráter hegemônico sobre o que é ser/fazer docente. Propõe produzirmos nossas próprias cartografias docentes, de forma a trabalharmos com singularização, manejo distinto e inventivo dos conjuntos que circulam na semiótica escolar. Portanto, efetuam-se linhas de fuga, que produzem uma certa desterritorialização<sup>7</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1995), com a intenção de ressignificar os formatos já estabelecidos mediante a códigos e símbolos no campo escolar e do ser/fazer docente.

Com intuito de debatermos sobre potenciais aproximações que possamos fazer entre a subjetividade posta por Guattari e as ideias/conceitos colocados pelos autores dos artigos, convidamos à discussão Calvo *et al.* (2018). Estes autores discutem a influência da mídia na construção das subjetividades sobre o corpo dos professores de EF, como a mídia produz uma ideia de corpo e, por consequência, como afeta os professores de EF. Os autores brindam o debate sobre essa construção imaginária de corpo, gerando críticas à produção de subjetividade que fomenta a ideia de um corpo ideal e padronizado.

Como futuras linhas de pesquisa, pretendemos enriquecer a formação inicial de diferentes dimensões – relacionadas à saúde, imagem corporal,

---

<sup>7</sup> “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 388).

construção de subjetividades em torno do próprio corpo e emoções corporais [...]. Ao fazer isso, estaremos em posição de treinar educadores físicos capazes de desenvolver uma compreensão profunda e crítica a maneira pela qual suas subjetividades corporais foram construídas, “manipuladas” e, talvez, frustrante, para os atuais interesses comerciais e de consumo (CALVO *et al.* 2018, p. 14).

Nesse recorte, podemos perceber o caráter produtivo, manufaturado sobre o qual a subjetividade está pousada. Os autores, mesmo não apoiados de maneira direta com a ideia de subjetividade cedida por Guattari, trabalham, concorrem e orbitam via a uma noção de produção de subjetividades, que em muitos casos são fabricadas, modeladas e oferecida no tecido social; e, como localiza Guattari, nós somos, em certa medida, indivíduos consumidores dessas subjetividades confeccionadas, e devemos estar atentos e tentar produzir ressignificações e outras formas de subjetividades mais autônomas.

Portanto, trazemos novamente Calvo *et al.* para fazermos nossas aproximações com a perspectiva de subjetividade posta por Guattari, quando Calvo *et al.* (2018, p. 2) citam:

Existem autores que afirmam que as imagens, às vezes, põem a reflexões que apenas palavras não põem (ELLINGSON, 2017; SPARKES; SMITH, 2014), algo essencial ao aprofundar as subjetividades corporais dos professores de educação física.

O trecho relatado constata o estreitamento com a subjetividade quando os autores indicam o caráter amplo, difuso, e multifatorial no que concerne aos diferentes fatores que se convergem e estruturam para produzir uma subjetividade. A passagem “*as imagens, às vezes, põem a reflexões que apenas palavras não põem*” traz que somente a linguagem falada não dá conta de provocar/produzir e assentar a confecção de uma subjetividade, mas que se faz necessário outros elementos para compor a emaranhada e imbricada subjetividade de uma imagem corporal.

Outra temática importante de proximidade, observada nos artigos, que conversa com os conceitos operados por Guattari, é o tema da singularização. Esse conceito é pinçado no artigo *Práticas de Apropriação dos Professores de Educação Física nas Formações Continuadas: Trilhando a Produção de Sentidos*, de Mello *et al.* (2014). Apesar de os autores afirmarem “[...] as práticas de formação e atuação profissional nunca são individualizadas; elas são coletivas, à medida que expressam anseios de uma identidade social (professores) [...]” (MELLO *et al.*, 2014, p. 84). Tais afirmativas se afastam dos funcionamentos da subjetividade estabelecidos por Guattari, ao pontuarem a predominância coletiva para as práticas de formação.

Podemos fazer uma leitura próxima à ideia da singularização do autor Félix Guattari, quando Mello *et al.* (2014, p. 84) citam que, “Em última análise, as práticas dos professores podem ser entendidas como singularização das redes com as quais eles se relacionam [...]”. Cogitamos essa aproximação ao percebermos que os autores trabalham a ideia de singularização, no sentido possivelmente próximo à ofertada por Guattari. Proposta essa que vai ao encontro a um processo elaborativo, de ressignificação, oferecer e manejar sentidos diferentes e heterogêneos, trabalhadas por vias mais dialógicas, pertinentes a um trato de autonomização Guattari e Rolnik (1996) para com os processos de subjetividade que compõem e atravessam o sujeito.

Guattari enfatiza que o sujeito estabelece duas relações com a subjetividade. Uma que encara de forma passiva e se submete a essa subjetividade; e a outra “uma relação de expressão e de criação, onde o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 42). Fazemos essa aproximação com a ideia utilizada por Mello *et al.* (2014), com relação à singularização, já que as duas trazem o sentido de criação e de ressignificação nos processos e afetações que o sujeito está submetido, na qual o docente desempenha uma atuação presente nas articulações de suas redes.

Dessa forma, efetuamos articulações/aproximações com os trechos selecionados dos textos catalogados, entre as ideias que Guattari propõe de subjetividade, com os conceitos/ideias operados pelos autores dos artigos na direção de se pensar a composição do sujeito professor na EFE. Os fragmentos expuseram que os autores buscam se distanciar de uma leitura verticalizada, de causalidades, no que diz sobre ler/analisar o sujeito docente e sua identidade. Eles propõem leituras menos engessadas, fixadas; suas explicações não são depositadas em um só estrato territorial, interno e/ou externo, e seus desenvolvimentos expositivos, de como funciona a dinâmica entre essas instâncias (interno/externo), podem estabelecer uma conversa fecunda com as proposições que Guattari oferta sobre a subjetividade.

Então, quando trazemos para o debate a questão de potenciais aproximações entre a subjetividade colocada por Guattari e as leituras feitas a partir dos recortes pontuados pelos autores dos artigos, essas se fazem em direção a devido afastamento de modelos engessados e estáticos do que é a atividade docente.

Constata-se, assim, com as citações trazidas sobre a formação da identidade docente nesta subcategoria, que há certa intenção e proposição no campo acadêmico

da EF de questionar configurações verticais hierarquizados, amparados por um corpo semiótico de afirmação e concretagem do que é ser professor de EF. Os autores utilizados nesta subcategoria trabalham suas análises sobre a identidade docente através de propostas menos engessadas. Eles trazem para o debate da identidade docente perspectivas mais ampliadas e heterogêneas da forma como funcionam as dinâmicas estabelecidas para a produção dessa identidade. Apesar de trabalharem com a noção de identidade, ela é posta de forma múltipla, difusa, capaz de produzir possibilidades plurais na identidade docente da EF.

Entretanto, ainda que os autores proponham pensar essa formação da identidade docente na EF em direção de processos menos fixados e verticalizados, evidencia-se a permanência de uma divisão de estratos (dentro/fora, pessoal/social etc.). Para os autores, existem na dinâmica docente/escola processos complexos, múltiplos, amplos, dialógicos na composição para a formação da identidade docente na EF. Porém, as conversas e seus funcionamentos necessitam ser ancoradas por vias de espaços e categorias definidas, amarradas no âmbito das representações do sujeito e do social, docente/escola.

Existem nos trechos retirados dos artigos, negociações e processos contínuos de um constante estado de não finitude da identidade, mas efetivada e resguardada a partir de formas dadas, de um sujeito e de um ambiente. Em suma, podemos notar que há nas ofertas conceituais dos autores uma aproximação com a noção universalizante das representações que se fixam e sustentam a compreensão do que é escola, docente, docência e suas práticas.

Portanto, para nutrirmos outras formas/maneiras de pensar o sujeito docente e a sua construção, e se afastar de modelos representacionais, apostamos no diálogo com as ideias de subjetividade apontadas por Garcias e Reis (2015), com base nos estudos de Guattari e Deleuze. Na direção de fugirmos de formas solidificadas:

Deleuze e Guattari nos movem a pensar os cânones que atravessam as discussões da formação de professores e que nos exigem a tarefa de desconfiar e deslocar os processos formativos das imagens cristalizadas por discursos que fixam esses processos em etapas, modelos e representações estáticas do “Ser” e do “Real” (GARCÍAS; REIS, 2015, p. 1).

Sustentado por essa proposição, tencionamos pensar a composição da formação docente não mais como uma busca de capturar/obter as organizações previamente definidas que permeiam o que é a docência e suas práticas. Conforme ressalta Garcias e Reis (2015), razoar a formação docente é não somente tentar

compreender as configurações instituídas, mas trilhar caminhos de caráter estético-político na relação escola/docente, formação.

Estético, pois se propõe produzir, criar em um regime de negociações com os atravessamentos que estamos situados, de maneira a manejar o conjunto heterogêneo semiótico que nos afeta para criarmos outras formas de ser docente, efetivar outro devir<sup>8</sup>, devir-professor. Esse exercício é postulado por “[...] processos através de uma noção que reflita a produção de práticas e sentidos constitutivos da formação de professores envolvidos nas negociações permanentes de idealizações, modelos e representações de docências [...]” (GARCIAIS; REIS, 2015, p. 2). Portanto, esses processos relacionais se fazem por uma política desses encontros, uma curadoria de si com os acontecimentos.

E também é político, pois remete a um posicionamento, uma orientação/caminho situado nas formas de pensar/fazer docente, um cuidado, já que nossas práticas provocam, afetam e produzem o real. Existe invariavelmente uma intencionalidade nas nossas práticas, visto que, como Guattari e Rolnik (1996) situam, todo profissional social produz subjetividade. Portanto, “[...] pensar a formação é também pensar na forma como os sujeitos compõem suas subjetividades” (GARCIAIS; REIS, 2015, p. 2).

Dessa maneira, com as análises de aproximação da leitura dos autores com a subjetividade ofertada por Guattari, o olhar para o sujeito docente se intensifica no sentido de ganhar variabilidade no que concerne ao ser/fazer na Educação Física. Posto que a noção de subjetividade fixada por Guattari trabalha por linhas polifônicas, variadas, heterogêneas que não respeitam hierarquias definidas de causalidade (GUATTARI, 1992). Com isso, somos capazes de apostar na ampliação, na escala do virtual<sup>9</sup> no que se refere a nossa atuação docente.

---

<sup>8</sup> “Devir” é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações [...]. Mas “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo. [...]. “Devir” implica, portanto, em segundo lugar, um encontro: algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em relação com outra coisa. (ZOURABICHVILI, 1997, p. 2)

<sup>9</sup> O virtual não se opõe ao real, mas apenas ao atual. *O virtual possui uma realidade plena enquanto virtual...* O virtual deve inclusive ser definido como uma estrita parte do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual, e aí mergulhasse como em uma dimensão objetiva. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 62).

Junto a essas questões, a proposta de Guattari sobre a subjetividade também discorre em direção a produzir uma passagem do paradigma científico para o ético-estético. Para Guattari, as bases para pensarmos o sujeito e suas complexidades não se estruturam a partir de noções naturais ou representações universalizantes do que é o sujeito, mas em uma escala de via produtiva, uma produção de subjetividades, que não tem nada de natural. Assim, a subjetividade e a sua produção podem ser ancoradas por uma dimensão ética, pois entende que ambas têm origem no social. Tema que é pouco acenada pelos autores dos artigos conforme as formas que propõem ao pensarem a questão da formação da identidade docente.

Dessa forma, convoca-se outra relação, outro posicionamento e postura diante do fazer, da prática; um compromisso, uma certa intencionalidade, que não têm a presunção de neutralidade. Nossa prática docente também é estética, pois convida a nós, professores de Educação Física, a sermos criadores; propõe o caráter criativo, inventivo, maleável, na relação com o território de intervenção. Não estando, portanto, à mercê de ser tomado de forma passiva dos variados processos de codificação estabelecidos e dados em tais espaços. Mas, sim, produzimos outras formas de intervenção docente, que não somente se fixem em módulos pré-determinados.

Posto deste modo, uma proposta que podemos trazer para ajudarmos de modo inicial a pensar no fazer/ser docente na EFE para além das formas, seria do *Corpos sem Órgãos (CsO)* (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Para os autores, CsO não se trata de uma ideia ou conceito, mas de uma prática (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Ou seja, corpo para além de um recorte biológico e as suas manifestações postuladas nas experiências sociocorporais. Como afirmam Cassiano e Furlan (2013), o corpo supera as estruturas orgânicas organizadas controladas pela mente/consciência, ele se dá no campo dos afetos.

Dessa maneira, apoiamo-nos em Deleuze e Guattari (2012) para pensarmos o corpo e a construção de pensar um corpo por via de sua capacidade e potencialidade de afecção, não mais por representação e formas meramente mecânica-orgânica-funcionais. O CsO foi organizado a partir da leitura de Deleuze em Espinosa, no que se refere ao corpo e suas capacidades de afecções, visto:

O que Espinosa nos propõe e que é apropriado por Deleuze e Guattari em suas obras, sobretudo em *Mil Platôs*, é que o corpo ultrapassa a consciência que temos dele. Cada corpo tem um potencial de ação, que configura sua singularidade. Embasado em Espinosa, Deleuze traz que cada corpo se diferencia pelos graus de potência que possui, pelos encontros que experimenta e relações que compõe (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 376).

Esse corpo se estrutura a partir das suas capacidades de afectar e ser afectado, o grau de complexidade de um corpo está situado na sua capacidade de sofrer afectos e produzi-los. Pensar o corpo a partir do CsO exige compreendê-lo em sua dimensão ética, na sua dimensão de criação, de sua capacidade de produzir e manejar as potencialidades, na imanência de ação, no plano de expressão do desejo, cujos processos permanecem abertos às intensidades. Essas dinâmicas de afecções se dão por meio dos encontros entre outros corpos, em que o grau de afecção, portanto de potência de agir, é a todo momento alterado pelos encontros de corpos que experimentamos, que pode aumentar ou diminuir a potência de ação. Por conseguinte, como afirmam Cassiano e Furlan (2013, p. 376), o CsO:

[...] tem uma região de intensidade contínua, caracterizando zonas de vibração que permitem que as relações com outros corpos ocorram. São essas relações que formam e definem a potência de agir de cada corpo e de cada pensamento, que quando entram em relação com outros elementos, de qualquer natureza, podem tanto se compor com eles para formar um todo mais potente quanto enfraquecer, na medida em que decompostos nessas relações.

Assim, por meio desta proposição prática, Deleuze e Guattari nos convocam a criarmos Corpos sem Órgãos, efetuar encontros que nos possibilitem aumentar nossa potência de agir, instituir modo de alianças no qual o desejo flua em estado de imanência, em que os fluxos de vitalidade estejam constantemente abertos. Um corpo desnudado de julgamentos e regras preestabelecidas dadas por um certo tipo de corpo, que se faz para além dos seus órgãos. Como nos alerta Resende (2008, p. 69):

Quando dependemos do organismo, estamos presos a padrões estabelecidos pela sociedade, ficamos vulneráveis a censuras, repressões, regras, interpretações e automatismos. O CsO é o oposto disso, ele não reprime os impulsos, pertence a uma conexão de desejos, a uma conjunção de fluxos; acontece por intensidades que estão associadas à vitalidade e à existência enquanto criação contínua. O CsO não é um não-corpo, mas um corpo instituinte.

Aqui, então, colocamo-nos a pensar como somos capazes, nós professores de EF, elaborar uma prática docente ancorada na concepção de CsO? De que maneira podemos sustentar nossas práticas no dia a dia, em que nelas possa fazer parte o CsO? Apesar de ofertar o tema de CsO, não temos nenhuma pretensão de finalizar possíveis discussões ou trazer uma posição fechada sobre o assunto, mas, de maneira inicial, convocar esses debates no campo da produção de saber na EF.

Para alimentar essa discussão, trazemos o autor Elder Correia (2017), que em sua dissertação, *Corpo, Produção do Comum e a Potência de Movimento: Contribuições de Spinoza e Deleuze para o Teorizar em Educação Física*, buscou discutir as possíveis contribuições dos filósofos Espinosa e Deleuze no campo do teorizar pedagógico na EFE, para pensar o corpo em movimento por outra ordem. Ordem essa pensada com base nos afectos, nos encontros, na efetivação de uma produção de potência nesse corpo em movimento. O autor, a partir de suas leituras em Spinoza e Deleuze, nos convoca a pensar a Cultura Corporal de Movimento nas suas possibilidades de produção dos afectos, em gerar (im)potências, na qual as práticas corporais se dão “[...] como um *continuum* de corpos em movimento, que aumentam ou diminuem a potência dos corpos a partir de um determinado regime de afecções, elas colocam para os corpos uma enorme variedade de composição de relações” (CORREIA; ALMEIDA, 2020, p. 10).

Posto que os conjuntos de movimentos situados nas práticas corporais de movimento se estruturam a partir de múltiplos encontros, encontros com terrenos (grama, gelo, água, montanha), com objetos (bola, disco, barras, bicicleta, raquete) e encontros com corpos pessoas (adversário, companheiro), para Correia e Almeida (2020, p. 11) o encontro está “[...] no plano intensivo, isto é, no momento em que a capacidade de agir do corpo entra em variação e conquista uma nova potência, a abertura de um novo possível que não é a atualização dos possíveis anteriores.” Então esse novo, essa potencialidade de produzir variações, se fixa no corpo em movimento como abertura de potência ainda não experimentada por esse corpo, algo singular (CORREIA; ALMEIDA, 2020).

Correia e Almeida (2020), sustentados por Spinoza e Deleuze, convocam-nos a pensar possibilidades de se efetuar práticas de intervenção docente na EFE, e a Cultura Corporal de Movimento na dimensão dos encontros, nos afectos e sua produção de abertura às potencialidades. Portanto, para Correia e Almeida (2020, p. 12):

O que nos interessa é compreender como os corpos se conectam às práticas corporais e aos outros corpos envolvidos; como os corpos entram em movimento em função de um problema que lhe surge diante das afecções resultantes do encontro entre eles e as práticas corporais, fazendo com que busquem o aumento de sua potência. Conceber as práticas corporais como um território fértil para a investigação da pergunta “o que pode o corpo em movimento?” é possível tão somente a partir de uma relação que coloque em questão o limite da potência e da impotência do corpo. E isto se dá necessariamente através de um determinado regime de afecções, que fazem



com que os corpos entrem em um circuito de afectos que os conduzem ao desamparo e à alegria.

Em vista disso, com base nos estudos de Correia (2017), Correia e Almeida (2020), podemos produzir pistas, caminhos para pensarmos o fazer docente na EFE articulado com a proposta do CsO e suas dinâmicas. Caminhos que possam se desdobrar em um fazer docente com o compromisso apontado para a abertura e aumento das potencialidades, por via dos regimes e dinâmicas das afecções, dos encontros entre os corpos.

Ao produzirmos esta categoria e, por seguinte, as suas duas subcategorias (*O conceito de subjetividade no campo da EFE: reducionismos, implicações políticas e formativas e EFE e as aproximações com o conceito de subjetividade*), tivemos a intenção de efetuar uma sondagem dos conceitos/ideias utilizados pelos autores dos artigos no Quadro 13 e 14. A finalidade foi perceber e capturar possíveis análises feitas pelos autores por meio das quais pudéssemos traçar paralelos, uma certa proximidade com a ideia de subjetividade pensada por Guattari, ou, ao contrário, que se afastasse da ideia desse autor.

Como os autores que escolhemos para sustentar as discussões das duas subcategorias não utilizaram efetivamente o conceito de subjetividade de Félix Guattari, então, em alguns casos, o mesmo artigo fora usado como base para produzirmos as análises e as discussões nas duas subcategorias.

Visto que as aproximações e divergências foram tencionadas e objetivadas por nós, e não pelos autores, foi possível em nosso processo de análise dos artigos que estes tivessem momentos que efetuassem diálogos, proximidades, com a subjetividade posta por Guattari. E, ao mesmo tempo, notamos que a sustentação argumentativa sobre subjetividade docente na EF tomou rumos divergentes do conceito de subjetividade ofertada por Guattari.

Intencionamos assim, por meio das análises aqui produzidas, afirmar a importância do debate sobre os conceitos de subjetividade de Félix Guattari para analisar a formação do sujeito docente no campo da EF. Assim, podemos ampliar a gama de possibilidades para pensarmos os sujeitos (docente) que se encontram circulantes nas produções de saberes da EF. É necessário produzirmos análises e debates sobre a formação desses sujeitos docentes para além de modelos pré-definidos, ancorados por formas hierarquizadas, representacionais e universais, em que existe o “Ser” e o “Real” (SOARES; MIRANDA, 2009).

Afirmamos também a formação do docente via processualidade de imanência no campo dos acontecimentos, de caráter horizontalizado postulado por alianças, associações, conexões, negociações. Com práticas apontadas para o possível, afastadas de um “ideal” moral e imutável.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou, portanto, entender/captar como a identidade docente na EFE é formulada e de que maneira os autores que usam conceitos de identidade docente se debruçam sobre o tema da formação dessa identidade. Produzimos, assim, uma sondagem e apontamentos nos aspectos teórico-explicativos que esses autores utilizam para desenvolver e formular a formação de uma identidade docente na EFE.

O estudo buscou, além de entender como se dá a formação da identidade docente na EF, problematizar e apontar questões que podem engessar e encurtar as chances de pensar o ser/fazer docente mediante cenários diferenciados. Dessa maneira, interpelamos e aludimos aos problemas que os modelos teórico-explicativos utilizados pelos autores catalogados e a própria noção de identidade podem trazer no que tange à prática docente.

Pautado por tais premissas, chegamos ao final deste trabalho com uma dupla percepção. Durante o processo de pesquisa notávamos, em alguns momentos, nas leituras e análises dos artigos, uma pretensa neutralidade ou universalização dos conceitos/ideias sustentados pelos autores para pensar a formação de identidade docente, como se houvesse “a” identidade docente. Em contraponto, porém, fomos capazes de notar também um esforço de alguns autores da EFE em propor a identidade docente de forma menos estática, menos engessada, por vias mais fluidas e de maneira dialógica. Constatamos, assim, um empenho por parte de alguns autores dos artigos catalogados, de se afastar de modelos fixados de caráter universalizantes e naturais para pensar a identidade docente na EFE.

Outra questão que pudemos atentar no decorrer da pesquisa foi uma demanda para o campo do saber da EF por propostas de produção de saber que busquem pensar a formação docente, o sujeito discente, o fazer docente, por vias que se afastem de orientação cientificista, isto é, produzir formas de pensar/conceber o sujeito docente e suas intervenções por caminhos que se aproximem e conversem via o paradigma ético-estético-político (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2013). E foi com essa intenção de trazer ao debate e discutir no campo da EFE o sujeito pelo viés ético-estético-político que buscamos sustentar nossas análises na pesquisa. Assim torna-se primordial fomentar maneiras de pensar o sujeito docente que possam ser sustentadas por um olhar estético, do novo, das possibilidades, da abertura das

potencialidades, da inventividade, de criação de singularidades; do ético, de entender que o fazer docente produz certas subjetividades, portanto, temos a responsabilidade de perceber para onde apontam nossas intervenções pedagógicas nas escolas, nossas intencionalidades. Que também seja político, pois se sustenta por uma luta, por uma proposta de efetuar nossas intervenções e produções de mundo, em que pensar sobre o corpo e esse corpo, em movimento, não se encontra separado de modelos sociopolíticos, e está para além de um corpo biologizado, naturalizado e neutro.

Foi entendido que, para alguns autores dos artigos catalogados, a relação que se estabelece para descrever e alcançar a identidade docente ocorre em um exercício cujo sujeito, durante toda a sua trajetória de vida, da infância à prática docente, deverá articular, dialogar, seus aspectos particulares, histórico de vida, processos anteriores ao fazer docente, com as bases codificadas e simbólicas que concernem à docência. Os autores articulam suas explicações sobre a formação da identidade docente na EF sustentadas por uma análise progressiva dos acontecimentos vividos pelo docente, organizado por etapas.

Etapas essas iniciadas na infância com o gosto por práticas corporais diversas, praticadas dentro ou fora do ambiente escolar e por experiências que tiveram durante o convívio com outros professores de EF no ensino básico. Posteriormente, os autores dos artigos mostram que essa construção de identidade se intensifica quando o sujeito começa a sua formação inicial no curso superior em Licenciatura em EF, principalmente quando se familiariza com a prática docente via PIBID ou ECS, em que iniciará seus primeiros contatos com o “mundo” da docência. E o outro fator que auxilia nessa formação identitária durante a formação inicial é o currículo do curso, o qual provoca no sujeito certos modos de ser/fazer docente parametrizado por via de uma pluralidade semiótica que estrutura os currículos. Por fim, nessa dinâmica temporal progressiva, a última etapa para a consolidação da identidade está localizada após a formação inicial, quando o sujeito passa de discente para docente. Etapa em que o sujeito mergulha de forma intensa em toda a profusão de normas, modos, regras, códigos, símbolos que se organizam para compor e formar essa identidade docente.

Nesse conjunto de passagem temporal, a explicação organizada para a formação da identidade é de que esse sujeito deverá internalizar esses conjuntos de códigos, condutas, práticas particulares remetidas à função docente. Distinto aspecto para explicar a formação de identidade se vale em circular, contornar os específicos

espaços (interno/externo) para, assim, sustentar a compreensão da construção identitária docente.

Para pensar tal formação identitária, os autores dos artigos recorreram à premissa dualizante na relação sujeito/escola/identidade, em um modelo de captura e obtenção de uma identidade. Em diversos momentos durante as leituras dos artigos, percebemos que os autores vincularam, em suas proposições explicativas da formação da identidade docente, a necessidade de definir, delimitar e dividir os espaços interno (pessoas, particular, individual) e o externo (ambiente, social, grupo, escola). E a partir dessa divisão, conjecturaram a formação da identidade docente na EF por uma proposição cognitivista (KASTRUP, 2005). Distinta organização explicativa é amparada por arranjos no qual o sujeito docente irá capturar com seu aparato sensório-cognitivo a profusão de códigos/conduitas, normas, maneiras de ser docente encontrados no espaço escolar. Por consequência, o sujeito por meio dessa dinâmica internalizará esses conjuntos semióticos que definem a escola e a docência e, assim, frutificará uma identidade docente, um certo modo de fazer/ser docente.

Particular modelo foi notado ser nocivo, pois imputa no sujeito docente uma responsabilidade de internalizar essa identidade, colocando, portanto, a obrigação de ter uma identidade somente ao docente, de modo que a excelência ou “eficiência” de suas aulas estejam unicamente a seu encargo. Centraliza o sujeito no momento de compreender o mundo, focando “[...] a centralidade do eu enquanto pensamento puro, e que inaugura a ordem das razões, em que as verdades se encadeiam” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 372). E além desse problema, notamos que a formação da identidade pautada por uma simples absorção da miríade de códigos/normas/conduitas e modos de ser docentes fixados no externo abre pouco ou nenhuma alternativa para a inventividade ou possibilidades das que já foram postas de maneira anterior no espaço escolar, cercando e encurtando o raio de ação das intervenções.

Diante dessa proposta ofertada pelos autores para pensar a construção da identidade docente na EFE, posicionamo-nos e trazemos um contraponto, outra maneira de pensar a formação docente e o fazer/ser docente, mediante a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2005). Aqui, portanto, sustentado por uma aprendizagem da invenção/criação, apostamos na indissociabilidade entre os espaços interno/externo, sujeito/ambiente, para pensarmos no desenvolvimento de produção de sujeito e mundo. Partindo da premissa da aprendizagem inventiva, colocamo-nos

a tender que não existe um sujeito (docente) anterior e nem um mundo (escola) já dado, mas, sim, que esses dois estratos estão em constante produção de forma custosamente imbrincados, formulada em uma permanente criação e (re)criação de si e do mundo, nunca findada.

Foi notado durante as leituras dos artigos que algumas passagens trazem o formato da produção de identidade docente trabalhada por percursos menos engessados, mais plurais e multifacetados no que confere a sua ideia. Concebida por meio de uma noção de pluralidade, pela concepção de identidade(s), na qual se afasta da confecção estática e permanente de identidade, por processos dinâmicos e dialógicos, apoiados em caminhos múltiplos na formulação identitária. Contudo, mesmo que os autores trabalhem por perspectivas mais plurais e abertas para pensarem a formação da identidade docente na EF, constatamos que estes caem na armadilha de delimitar a divisão dos espaços (dentro/fora, sujeito/ambiente, docente/escola) e permanecem organizados por tendências dicotômicas para sustentar seus modelos explicativos de formação do sujeito docente.

Mesmo que possamos no momento de pensar a formação identitária averiguar nas abordagens dos autores um processo por um desenvolvimento menos engessado e estático, nossas provocações no que se refere a pensar o sujeito giram entorno da sua complexidade de afecções, na pluralidade de vetores que concernem em sistemas de engendramentos e concatenações que atravessam a composição desse sujeito. Apostamos em pensar o sujeito, e aqui o sujeito docente por estruturas de pensamento horizontalizados, que busquem se afastar de explicações casuísticas, por ordenamentos de provocações e efeitos metodicamente sequenciados.

Respaldados pelos apontamentos dos estudos de Guattari sobre a crítica à identidade, verificamos que a identidade docente no campo da EFE se pauta por vias referenciais e enquadramentos que dificultam a produção de espaços no que toca às inventividades ou diferentes maneiras de como ser/fazer docente. Portanto, pontuamos durante o trabalho como a ideia de identidade é criticada por Guattari, e é precária e pouco potencializadora no que remete a outras possibilidades de manejo de uma prática docente e em formas de existência.

Vista por modelos formatados, a identidade explicada por Guattari trabalha de maneira a inviabilizar ou desidratar novos/outros cenários de ser/existir, de efetuar singularidades, pois, como somos capazes de aferir, para Guattari (1996, p. 80): "Identidade e singularidade são duas coisas completamente diferentes. A

singularidade é um conceito existencial já a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência [...]”. Portanto, apoiados pela crítica de Guattari à ideia de identidade, podemos determinar o quanto é problemático estabelecermos maneiras de conceber o ser/fazer docente por linhas identitárias. Notar que a identidade trabalhará por noções pré-estabelecidas das coisas faz com que poucos modos de fazer/ser docente escapem desse ralo referenciado, trabalhando para uma não efetuação das singularidades, promovendo a inviabilidade para alternativas de atuação docente.

Junto aos problemas que a ideia de identidade pensada por Guattari pode trazer no que se refere ao ser/fazer docente, também buscamos identificar a aplicação, por parte dos autores dos artigos catalogados, de ideias/conceitos ou premissas que orbitam a ideia de subjetividade ofertada por Guattari. Mesmo ciente de que nenhum autor utilizou como base o autor Félix Guattari para pensar a formação da identidade docente na EF, a intenção fora sondar como a ideia de subjetividade(s) e conceitos similares são empregados no campo da EFE. E aqui foi verificado primeiramente que o uso do termo subjetividade por alguns autores se ancora na compreensão de um espaço interno, privado, particular. Lugar esse que somente o sujeito tem acesso, de característica de posse e completamente hermético, quase uma noção de “EU” impenetrável, pouco ou quase nada acessível.

Além de lidarmos com as questões problemáticas que circulam a noção de identidade, um dos interesses na pesquisa foi propor a entrada do conceito de subjetividade lançado por Guattari para analisarmos o sujeito docente concebido a partir de sua complexidade.

Portanto, é mediante a esse aspecto para pensar todos os conjuntos de cadeias multivetoriais, polifônicos afetantes no sujeito que acionamos durante o transcurso deste trabalho a entrada das ideias circundantes à subjetividade oferecida por Guattari. Desse modo, apostamos na formação do sujeito docente e a sua composição, para além de modelos representativos de feições universais, neutras, forjadas em espaços previamente definidos, estáticos e bem contornados. Compreendemos a composição do sujeito, articulada por um conjunto de vetores múltiplos, heterogêneos, difusos e ampliados, engradado por dinâmicas de conversas e manejos desses processos afetantes não hierarquizados.

Assim, este trabalho de pesquisa, além da intenção de procurar compreender as maneiras com as quais a identidade docente é abordada no campo acadêmico da

EFE, também parte do interesse em maior capilarização e entrada nos debates sobre o sujeito docente e suas práticas no campo do saber da EF, com o conceito de subjetividade e suas matrizes de pensamento. E apostamos e nos interessamos em fomentar a discussão do fazer/ser docente na EFE direcionando suas análises por vias de entendê-las na sua complexidade. Percebemos a multiplicidade vetoriais que perpassam o sujeito, que o engendram em processos de produção em uma heteronomia semiótica. Entendemos que esse sujeito está submetido ao conjunto de processos de produção de uma determinada subjetividade, uma subjetividade docente desejada pelo corpo simbólico que organiza e sustenta o que é a escola e o que é a docência. Mas aqui pretendemos produzir debates sobre outros modos possíveis de ser/fazer docente, efetuar outras maneiras de produzir subjetividade(s) docente(s).

Assim, o trabalho propôs pensar o ser/fazer docente na EFE via regimes que possibilitem a abertura para produzir bifurcações de modos possíveis de educar, buscar se afastar de procedimentos fortemente parametrizados e sustentados por matrizes referenciáveis. Possibilitar em nossas intervenções/encontros uma aprendizagem que possa provocar “o novo” direcionado a produzir singularizações, tecer novas linhas de formas de existência e criação de mundos. Para que, desse modo, possamos ampliar a gama de possibilidades nos sistemas/modelos formulados para discutirmos a construção/composição do sujeito docente na EFE, de maneira a oportunizar a invenção de outras formas de ser/fazer docente, com que possamos produzir nossas próprias cartografias docentes (GUATTARI; ROLNIK, 1996).



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F *et al.* **Epistemologia da educação física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo – Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

BARBOSA-RINALDI, I. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

BATISTA, I.; CARDOSO, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun. 2016.

BRACHT, Walter. Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção. **PROTEORIA**, vol. 1, Vitória, 2001.

CALVO, G *et al.* La foto-elicitação como instrumento para profundizar en la construcción de las subjetividades corporales de maestros de educación física en formación. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1249-1264, out./dez. 2018.

CARDOSO, I *et al.* A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun. 2016.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, S. J. V.; SOUZA NETO, S.. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 827-840, jul./set. 2017.

CORREIA, E. S. **Corpo, Produção do Comum e a Potência de Movimento: Contribuições de Spinoza e Deleuze para o Teorizar em Educação Física**. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CORREIA, E. S.; ALMEIDA, F. Q. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-19, janeiro/março, 2020.

DELEUZE, G. **Espinoza: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2 vol., 1996.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Ed. 34, 2 vol. 2ª Edição, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2 vol. 2ª Edição, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. Trad. Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim, jun. 2004.
- FIGUEIREDO, Z. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 153-171, fev. 2010.
- FIGUEIREDO, Z. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abril 2008.
- FONSECA, D. G.; TORRES, L. Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física. *In: XVIII CONBRACE*, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, ago. 2013.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de educação física iniciantes na carreira docente. **Revista Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 1-23, jan./mar. 2019.
- GARCIAS, A.; REIS, G. R. F. S. **Currículo menor e devir professor: questões para pensar os processos formativos**. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). D.F. 2015.
- GLATES, M. D.; GUNTHER, C. C. M. O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física. **Revista Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015.
- GÓIS Jr, E. Movimento Higienista e o Processo Civilizador: Apontamentos Metodológicos. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. 1,2,3 e 4 de abril; Campinas, SP – Brasil, 2007.
- GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. *In: GUATTARI, F. Coasmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HOLZMEISTER, A. P. P *et al.* Por um Currículo Nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. **Revista Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 395-408, jul./dez. 2014.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

MACHADO, T. S. **Pesquisa Pedagógica em Educação Física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”**: entre a construção de alternativas investigativas e a fragilização da dimensão epistêmica na teorização. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2019. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_12982\\_Tese%20-%20Thiago%20da%20Silva%20Machado20190531-131713.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12982_Tese%20-%20Thiago%20da%20Silva%20Machado20190531-131713.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

MACHADO, T.S.; BRACHT, V. **O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MATTER, P *et al.* PIBID educação física: experiências na formação de professores. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-18, outubro/dezembro, 2019.

MELLO, A *et al.* Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 70-88, dezembro/2014.

MILAGRES, P; SILVA, C. F; KAWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 160-176, julho/2018.

MUYLAERT, A. M. **O Paradigma Ético-Estético-Político e a processual produção da Clínica da Diferença**: conceitos para deslocamentos possíveis. 2003. Disponível em [https://www.academia.edu/22810413/O\\_Paradigma\\_%C3%89tico\\_Est%C3%A9tico\\_Pol%C3%ADtico\\_e\\_a\\_processual\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Cl%C3%ADnica\\_da\\_Diferen%C3%A7a](https://www.academia.edu/22810413/O_Paradigma_%C3%89tico_Est%C3%A9tico_Pol%C3%ADtico_e_a_processual_produ%C3%A7%C3%A3o_da_Cl%C3%ADnica_da_Diferen%C3%A7a). Acesso em: 08 jan. 2021.

NEIRA, G. A. R; VIEIRA, G. M. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre. v. 22, n. 3, 783-794, jul./set. 2016.

SOUZA NETO, S. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.4, p.1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016.

PEREIRA, S. Trajetória de Estudantes na Formação Inicial em Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em Foco. j. **Phys. Educ.**, v. 29, e2959, 2018.

PIOVANI, S. G. V; RINALDI, B. P. I. Reseñadel libro: “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física”. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-11, outubro/dezembro, 2019.

PIRES, V. *et al.* Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 35-60, jan. 2017.

RAMACCIOTTI, B. L. DELEUZE: "como criar um corpo sem órgãos"? **Psicanálise & Barroco em revista**, v.10, n. 2, p. 112-126, dez. 2012.

RIBEIRO G; PIRES D; SCHERER MDA. Contribuições teórico-metodológicas da ergologia para a pesquisa sobre o trabalho da enfermagem. **Texto Contexto Enferm [Internet]**. 2019 [acesso 20/08/2020]; 28:e20170163. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0163>

RIBEIRO, V. M. L. O paradigma estético de Félix Guattari. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v.19, n.1, p.1-24, fevereiro, 2019.

ROCHA, M. L. Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas relações educacionais. **Caderno de Subjetividades**, [s./], v.1, n. 2, p. 235-239, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade/article/view/38133>. Acesso em: 20 set. 2020.

ROCHA, M. L. Identidade e diferença em movimento: Ressonâncias da obra de Deleuze. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18, n. 2, p. 57-68, Jul./Dez. 2006.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65-81, out/dez., 2011.

RODRIGUES, W.C. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

ROLNIK, S. **O mal-estar na diferença**. 1995. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. *In*: LINS, Daniel (org.). **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades. Campinas: Papyrus, 1997. p.19-24.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. **Estudos e pesquisa em psicologia**. UERJ/RJ, ano 9, n.2, p. 408-424, 2º, set. 2008.

TABORDA, M. A. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vol. 6. Vitória: Proteoria, 2001.

ZOURABICHVILI, F. **O que é um devir para Gilles Deleuze?** Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.