



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 19/12/2024

Aceito em:09/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

**Narrativas tecidas pela “Substância”:** Identidade, Performatividade e Subjetividade de professores iniciantes no ensino superior

**Narratives Woven by “The Substance”:** Identity, Performativity and Subjectivity of Novice Professors in Higher Education

**Narrativas tejidas por “La Sustancia”:** Identidad, Performatividad y Subjetividad de Docentes Principiantes en la Educación Superior

*Laiz Mara Meneses Macedo*<sup>1</sup>



<https://orcid.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18878>

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise reflexiva do filme *A Substância* (2024), fundamentada na literatura pós-crítica, para discutir as tensões e interações entre identidade e subjetividade docente no início da trajetória no magistério superior brasileiro. Partindo da metáfora central do filme — a coexistência de versões idealizadas e imperfeitas do eu —, o texto explora os desafios enfrentados por professores(as) iniciantes na construção de suas subjetividades e identidades profissionais, especialmente em contextos permeados por pressões institucionais, políticas neoliberais e demandas de performatividade. A partir de uma imersão na experiência vivida da autora como docente do ensino superior, problematizam-se as relações de poder que moldam os processos formativos e as políticas educacionais, revelando como tais dinâmicas estruturam a prática pedagógica e restringem possibilidades de autonomia e criatividade no ofício de ensinar. O artigo também trata do potencial emancipatório do cinema na formação docente, propondo o uso dessa linguagem como ferramentas pedagógica crítica que estimula reflexões sobre os dilemas éticos, emocionais e políticos da docência. Por fim, destaca-se a relevância da análise de experiências de si como meio de desvelar modos de ser e fazer na profissão docente, ampliando as possibilidades de significação da experiência educacional.

**Palavras-chave:** Identidade. Subjetividade. Professores Iniciantes. Ensino Superior. Cinema.

**Abstract:** The article presents a reflective analysis of the film *The Substance* (2024), grounded in post-critical literature, to discuss the tensions and interactions between identity and teacher subjectivity at the beginning of a career in Brazilian higher education. Using the film’s central metaphor—the coexistence of idealized and imperfect versions of the self—the text explores the challenges faced by novice teachers in constructing their

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7092778708411649>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9551-958X>. Contato: [laiz.mara@ufma.br](mailto:laiz.mara@ufma.br)



subjectivities and professional identities, especially in contexts marked by institutional pressures, neoliberal policies, and demands for performativity. Drawing from the author's lived experience as a higher education faculty member, the article problematizes the power relations that shape formative processes and educational policies, revealing how such dynamics structure pedagogical practice and constrain possibilities for autonomy and creativity in teaching. The article also addresses the emancipatory potential of cinema in teacher education, proposing its use as a critical pedagogical tool that fosters reflections on the ethical, emotional, and political dilemmas of teaching. Finally, it highlights the relevance of self-experience analysis as a means to unveil ways of being and doing in the teaching profession, broadening the possibilities for making meaning of educational experiences.

**Keywords:** Identity. Subjectivity. Novice Professors. Higher Education. Cinema.

**Resumen:** El artículo presenta un análisis reflexivo de la película *La Sustancia* (2024), basado en la literatura postcrítica, para discutir las tensiones e interacciones entre identidad y subjetividad docente al inicio de la trayectoria en la enseñanza superior brasileña. A partir de la metáfora central de la película—la coexistencia de versiones idealizadas e imperfectas del yo—, el texto explora los desafíos que enfrentan los profesores(as) novatos en la construcción de sus subjetividades e identidades profesionales, especialmente en contextos marcados por presiones institucionales, políticas neoliberales y demandas de performatividad. A partir de la experiencia vivida de la autora como docente en la educación superior, se problematizan las relaciones de poder que moldean los procesos formativos y las políticas educativas, revelando cómo estas dinámicas estructuran la práctica pedagógica y limitan las posibilidades de autonomía y creatividad en el oficio de enseñar. El artículo también aborda el potencial emancipador del cine en la formación docente, proponiendo su uso como herramienta pedagógica crítica que estimula reflexiones sobre los dilemas éticos, emocionales y políticos de la docencia. Por último, se destaca la relevancia del análisis de experiencias personales como un medio para desvelar formas de ser y hacer en la profesión docente, ampliando las posibilidades de significación de la experiencia educativa.

**Palabras clave:** Identidade. Subjetividade. Professores Iniciantes. Ensino Superior. Cinema.

## 1 APRESENTAÇÃO

O cenário educacional contemporâneo é atravessado por tensões que desafiam a constituição da identidade e subjetividade docente, especialmente no início da carreira. Identidade e subjetividade, enquanto categorias analíticas, são concebidas aqui como construções sociais e históricas, interligadas às dinâmicas de poder e aos discursos que atravessam os sujeitos. Identidade, segundo Hall (1997), é um processo de construção contínua que articula elementos culturais, sociais e individuais, negando uma essência fixa ou imutável. Já a subjetividade, como abordada por Foucault (1979), refere-se às maneiras pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos por meio de práticas discursivas, saberes e relações de poder. Na docência, ambas as dimensões se entrelaçam, pois os professores performam identidades que são ao mesmo tempo moldadas por normas institucionais e tensionadas por suas experiências, crenças e afetos. A performatividade, destacada por Butler (1990), ilumina como as identidades docentes são reiteradas por práticas normativas que podem tanto consolidar quanto subverter as expectativas neoliberais no campo educacional. Assim, identidade e subjetividade se revelam como territórios em disputa, marcados por processos de ressignificação e resistência às normatividades impostas.



A prática pedagógica, inserida em contextos marcados por políticas neoliberais e pela performatividade, frequentemente exige dos(as) professores(as) uma adaptação a demandas contraditórias, impactando seus processos formativos e a construção de uma prática coerente com seus valores e objetivos. Cabe aprofundar que a performatividade é um conceito originado na teoria dos atos de fala de J. L. Austin, que se refere à capacidade de certas ações, expressas linguisticamente ou por outros meios, de produzir efeitos concretos no mundo ao serem realizadas. O conceito de performatividade é amplamente explorado em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a filosofia, os estudos de gênero e a educação. Na perspectiva de Butler (1990), a performatividade refere-se ao processo pelo qual identidades, especialmente de gênero, são constituídas através de atos repetitivos e discursivos que produzem efeitos normativos. Butler argumenta que as identidades não são essencialmente dadas, mas continuamente construídas por meio de práticas performativas que reiteram normas culturais e sociais.

No campo da educação, Ball (2003) amplia o conceito para abordar como as políticas neoliberais moldam o trabalho docente por meio de mecanismos de avaliação, controle e responsabilização, que pressionam os(as) professores(as) a ajustar suas práticas aos indicadores de desempenho e às expectativas institucionais. Dessa forma, a performatividade na educação implica uma lógica de constante medição e competição que afeta a autonomia e a subjetividade dos profissionais, restringindo práticas pedagógicas mais criativas e críticas.

Um exemplo é a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estabelece a estrutura das carreiras do magistério federal, com normas sobre ingresso, progressão, remuneração e regime de trabalho, destacando a organização da carreira em classes (de Auxiliar a Titular), condicionadas à titulação acadêmica e à avaliação de desempenho. Além disso, o regime de dedicação exclusiva é utilizado como critério para valorizar a função docente. No entanto, essa organização reflete, à luz das teorias críticas, a perpetuação de desigualdades estruturais no campo acadêmico, como identificado por Bourdieu e Passeron (1992). O modelo de progressão funcional, vinculado à titulação e produtividade, reproduz hierarquias existentes, concentrando recursos e oportunidades em áreas consolidadas e instituições privilegiadas.

A lógica gerencialista na carreira acadêmica também dialoga com os estudos de Ball (2012), que evidenciam a crescente influência do neoliberalismo nas políticas educacionais. A ênfase na avaliação de desempenho e na eficiência administrativa subverte o papel crítico e reflexivo das universidades, promovendo um ambiente competitivo que enfraquece a



autonomia docente e compromete o *ethos* acadêmico. A meritocracia, subjacente à progressão funcional e remuneração por desempenho, pode ser vista como um mecanismo que desconsidera as desigualdades estruturais, favorecendo docentes em contextos mais favorecidos e ampliando as disparidades no sistema universitário, como observa Fraser (2006). A adoção de regimes de trabalho exclusivos, embora voltada à valorização acadêmica, evidencia tensões associadas à mercantilização do trabalho docente, como argumenta Giroux (2008). O foco na produtividade individual e em métricas externas de eficiência desloca o caráter colaborativo e a formação cidadã da função docente.

Diante desse cenário, o artigo propõe uma reflexão a partir da análise do filme *A Substância* (2024), um híbrido de terror e ficção científica dirigido por Coralie Fargeat. O filme explora temas de identidade e autoimagem, utilizando uma substância misteriosa como metáfora para os limites entre o autêntico e o construído. A protagonista, Elisabeth Sparkle, uma celebridade em declínio, experimenta a substância para criar uma versão idealizada de si mesma, personificada em Sue. Esta personagem representa o ideal inalcançável exigido pela sociedade, evidenciando as tensões e sacrifícios necessários para sustentar essa ilusão de perfeição.

Contrapondo essas duas figuras, Harvey (Dennis Quaid), diretor do programa de TV de Elisabeth, encarna o cinismo e a objetificação da indústria do entretenimento, sendo um símbolo das forças externas que moldam e pressionam identidades em busca de audiência e lucro. O filme, com uma narrativa repleta de tensão psicológica, convida à reflexão sobre a vulnerabilidade humana diante das expectativas culturais e dinâmicas de poder.

A questão dos limites entre o autêntico e o construído se apresenta como um paralelo para refletir sobre a construção da identidade docente. A formação de professores frequentemente se vê mediada por expectativas institucionais, normas culturais e exigências de performatividade, o que pode obscurecer a subjetividade autêntica dos educadores. Nesse sentido, a formação docente deve equilibrar as exigências externas da profissão com a valorização da autenticidade dos educadores, reconhecendo e promovendo processos formativos que incentivem a reflexão crítica e permitam que os professores se apropriem de suas identidades de forma criativa e emancipada.

Ao entrelaçar a experiência docente com os dilemas apresentados no filme, o artigo questiona as práticas de formação docente e os discursos normativos que orientam os modos de ser e fazer na educação. Além disso, propõe a arte, especialmente o cinema, como uma ferramenta crítica na formação inicial e continuada de professores, promovendo reflexões sobre subjetividade, identidade e os desafios éticos da profissão. A partir da



análise narrativa, busca-se não apenas criticar o contexto educacional, mas também valorizar experiências como formas de emancipação e ressignificação da prática docente.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise narrativa, que explora a construção de sentidos em histórias e relatos, relacionando experiências individuais a contextos socioculturais amplos. Segundo Riessman (2008), a análise narrativa interpreta como os sujeitos organizam e compartilham vivências, evidenciando as influências de normas e estruturas sociais. Esse método envolve etapas como delimitação do corpus narrativo, identificação de elementos-chave e articulação dos achados com referenciais teóricos. Clandinin e Connelly (2000) destacam o papel das narrativas na compreensão das práticas docentes, evidenciando sua capacidade de capturar a complexidade das experiências educativas.

Neste estudo, o filme *A Substância* (2024) foi utilizado como ponto de partida para a análise interpretativa, servindo como um recurso provocador que articula metáforas e dilemas da prática pedagógica contemporânea. O filme representa tensões entre idealizações e exigências concretas impostas pelas estruturas sociais, especialmente por meio da protagonista Elisabeth Sparkle. Os dilemas vividos pela personagem funcionam como metáforas das experiências de professores iniciantes, como a busca por autenticidade e reconhecimento em meio a expectativas externas que desafiam a coesão identitária. Assim, o filme permite investigar questões como performatividade, normatividade e subjetividade no campo educacional.

A narrativa pessoal da autora ocupa um papel central na abordagem metodológica, articulando reflexões sobre o filme e experiências docentes. Esse enfoque dialoga com Pinar (2010), que valoriza a reflexão narrativa para compreender as relações entre o eu e o contexto educacional, e com Butler (1990), que entende a narrativa como performativa, revelando as normas que constituem os sujeitos enquanto possibilita sua desconstrução. Dessa forma, a análise narrativa conecta vivências individuais aos contextos estruturais do sistema educacional, permitindo uma reflexão crítica.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interligadas. A primeira examinou o filme detalhadamente, identificando metáforas visuais e narrativas que dialogam com os dilemas da subjetividade docente. Elementos específicos foram relacionados às teorias pós-críticas, destacando a metáfora central do filme sobre a



coexistência de versões idealizadas e imperfeitas do eu, iluminando tensões enfrentadas pelos professores.

Na segunda etapa, construiu-se uma narrativa reflexiva documentando experiências da trajetória docente da autora, explorando conflitos entre identidade, performatividade e imposições institucionais. Essa narrativa conectou experiências pessoais a questões coletivas da educação superior.

A terceira etapa promoveu um diálogo teórico com autores como Paulo Freire, Judith Butler, Michel Foucault, Marc Augé, Deleuze e Guattari. Esse diálogo aprofundou a compreensão das metáforas do filme e das dinâmicas de subjetivação no campo educacional, abordando a multiplicidade de subjetividades e resistências às normatividades impostas. A análise destacou relações entre poder, identidade e práticas pedagógicas, enfatizando o potencial dos professores para desafiar normas instituídas e ressignificar experiências.

Essa abordagem narrativa conectou experiências individuais às estruturas e discursos que moldam o campo educacional, utilizando o filme como mediador entre vivências docentes e referenciais teóricos. Apesar de limitações, como a impossibilidade de generalização, a metodologia privilegia uma análise interpretativa aprofundada e valoriza as narrativas como meio de iluminar dilemas da docência no ensino superior, contribuindo para reflexões críticas e transformadoras.

Por fim, é importante ressaltar que as fases da análise narrativa não correspondem linearmente às da escrita do artigo. A análise narrativa, por sua natureza interpretativa e iterativa, entrelaça as etapas de reflexão, interpretação e produção textual, ocorrendo de forma simultânea ou circular, diferentemente de abordagens mais tradicionais.

### **3 NARRATIVA DE MIM E REFLEXOS DO EU DOCENTE INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR**

A experiência de ingressar no ensino superior como docente iniciante envolve desafios que extrapolam a prática pedagógica. A transição de aluna para docente exige não apenas uma mudança de perspectiva, mas também uma adaptação intensa às exigências do ambiente acadêmico. Essa inversão de papéis demanda a reconfiguração da identidade profissional, voltada a inspirar, mediar e avaliar os estudantes, enquanto gerencia expectativas institucionais e lida com demandas estruturais.



Ao adentrar o magistério superior, deparei-me com pressões produtivistas que marcaram profundamente essa vivência inicial. A necessidade de conciliar ensino, pesquisa e extensão em uma carga horária de 40 horas semanais configurou uma rotina de alta intensidade, muitas vezes em detrimento do aprofundamento reflexivo sobre a prática docente. Esse cenário reflete o que Foucault (1979) denomina como tecnologias de poder, as quais regulam corpos e subjetividades, moldando os modos de ser e fazer no ambiente acadêmico. O ideal do "professor pesquisador" — criativo, eficiente e alinhado às políticas institucionais — amplifica essas pressões, exigindo produtividade em múltiplas dimensões, como publicações, orientação de estudantes e participação em eventos e projetos.

No caso desta autora, há discrepância entre o planejamento formal das atividades acadêmicas e a carga horária efetivamente despendida na execução de tarefas, um tema recorrente no contexto das universidades brasileiras, evidenciando desafios estruturais relacionados à gestão do trabalho docente. Embora o planejamento das 40 horas semanais de regime de trabalho preveja uma distribuição proporcional entre ensino, pesquisa, extensão, administração e outras atividades, na prática da vivência desta autora, observa-se uma sobrecarga que extrapola os limites previstos, comprometendo tanto a qualidade de vida dos professores quanto a eficiência dos resultados esperados.

O ensino e a orientação acadêmica, inicialmente atribuídos a 32% da carga horária semanal (10 horas), frequentemente demandam mais tempo devido à complexidade das atividades envolvidas. Planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, correção de avaliações e atendimento a estudantes são tarefas que, embora rotineiras, apresentam alta variabilidade em função do tamanho das turmas, do perfil dos estudantes e da natureza dos conteúdos. A orientação de TCCs, prevista para 20% dessa carga, também se apresenta como uma atividade que exige dedicação intensa e personalizada, especialmente em contextos em que os alunos enfrentam dificuldades acadêmicas e socioeconômicas.

Na pesquisa, inovação e produção técnico-científica, planejada para ocupar 35% da carga horária (11 horas), a realidade é igualmente desafiadora. A produção de artigos científicos, redação de livros, participação em grupos de pesquisa e coordenação de projetos institucionais exigem esforços contínuos que extrapolam a simples execução de tarefas, abrangendo também prazos rigorosos, interlocuções com pares e agências de fomento, além da constante atualização acadêmica. Essa área é particularmente marcada pela pressão por produtividade acadêmica, um reflexo das políticas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de outras



instituições, que frequentemente desconsideram as limitações de tempo impostas ao docente.

A extensão universitária, com 12% do planejamento (4 horas semanais), ilustra outro ponto de tensão. Projetos de extensão requerem articulação com a comunidade externa, elaboração de relatórios, organização de eventos e, muitas vezes, a busca por financiamento, o que resulta em uma demanda maior do que a prevista. O papel da extensão na democratização do conhecimento é fundamental, mas sua execução prática é frequentemente subvalorizada no planejamento institucional.

As atividades administrativas, limitadas a 6% da carga horária (2 horas), também enfrentam a realidade de uma demanda subestimada. A participação em colegiados, conselhos e comissões, bem como a gestão de atividades acadêmicas, requer disponibilidade frequente e, em muitos casos, resulta em reuniões que se estendem além do planejado. Da mesma forma, as "outras atividades acadêmicas", que incluem coordenação e participação em eventos, frequentemente consomem mais do que as 4 horas previstas.

Esse descompasso reflete um problema estrutural na organização do trabalho docente, que tende a subestimar a complexidade e a interdependência das atividades acadêmicas. As universidades, ao formalizar planejamentos de carga horária, muitas vezes adotam modelos ideais que não consideram a intensidade real das demandas. Esse cenário aponta para a necessidade de revisão das políticas institucionais, de forma a incorporar critérios mais realistas na alocação de tempo e no reconhecimento do trabalho efetivamente realizado.

Além disso, o excesso de demandas acumuladas sobre o docente impacta diretamente sua saúde mental e física, ao mesmo tempo em que compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Estratégias institucionais, como a redistribuição mais equitativa de tarefas, a priorização de atividades essenciais e o reconhecimento do trabalho não visível, são fundamentais para reverter esse quadro. No entanto, enquanto essas mudanças estruturais não são implementadas, os docentes permanecem na difícil posição de equilibrar um planejamento idealizado com uma realidade que constantemente o desafia.

Esse contexto levou a refletir sobre a necessidade de um processo contínuo de aprendizagem e reaprendizagem na docência. Como argumenta Butler (1990), as identidades são performadas em campos normativos que, no caso da docência, frequentemente tensionam o desejo por uma educação emancipatória. A prática



pedagógica, portanto, precisa dialogar com as limitações estruturais e com a busca por inovações que promovam interações significativas com os estudantes.

García (1999) aponta que o início da carreira docente é uma etapa singular no desenvolvimento profissional, marcada pelo esforço de alinhar expectativas pessoais às exigências institucionais. Essa fase, como observado por Papi e Martins (2010), envolve não apenas o domínio do conteúdo e a gestão da sala de aula, mas também questões como a construção da identidade docente e a socialização profissional. No contexto do ensino superior, essas demandas tornam-se ainda mais complexas devido à multiplicidade de funções atribuídas ao professor, que deve ensinar, pesquisar, orientar e articular projetos de extensão e inovação.

A ausência de formação pedagógica específica para o ensino superior é outro aspecto crítico apontado por Gaeta e Masetto (2013). Esse déficit contribui para a insegurança dos professores iniciantes, que, embora dominem seus conteúdos disciplinares, muitas vezes enfrentam dificuldades em desenvolver competências pedagógicas, como o saber relacional (Tardif, 2014). Essa lacuna evidencia um descompasso entre as expectativas institucionais e as condições de formação inicial oferecidas aos docentes.

A metáfora central do filme *A Substância* (2024) permite um paralelo com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Assim como os personagens precisam lidar com a imprevisibilidade trazida pela substância, os docentes encontram-se em um ambiente de constante transformação, marcado pela necessidade de reconfigurar suas práticas diante de demandas institucionais e de estudantes tecnologicamente conectados e críticos (Braun; Bolzan, 2022). Esse processo implica transitar entre diferentes formas de ensinar e aprender para atender às novas demandas educacionais.

Também é importante discutir as relações interpessoais no processo de adaptação ao ensino superior. Mariano (2005) ressalta que o apoio de colegas experientes e a formação de redes colaborativas são elementos essenciais para a atuação docente. Essa rede de suporte pode funcionar como um contrapeso às pressões institucionais, permitindo que os docentes iniciantes encontrem um espaço para partilhar experiências e buscar soluções para os desafios do cotidiano acadêmico.

Ao refletir sobre os dilemas da docência inicial, é possível afirmar que essa fase, embora desafiadora, também oferece oportunidades para ressignificar a prática pedagógica. A análise das metáforas de *A Substância* e das narrativas docentes sugere que o processo de se tornar professor no ensino superior está intrinsecamente ligado à



construção de uma identidade fluida e às negociações contínuas entre tradição e inovação, saber disciplinar e pedagógico, e expectativas institucionais e pessoais. Assim, a docência inicial não é apenas um espaço de desafios, mas também de transformação e possibilidades criativas.

## 4 IDENTIDADE PROFISSIONAL, PERFORMATIVIDADE E AUTENTICIDADE DOCENTE

*"I just try... to be myself... to be sincere and grateful for all that I have..."*  
"Eu só tento... ser eu mesma... ser sincera e grata por tudo que tenho..."

A frase dita pela personagem Elisabeth Sparkle, “I just try... to be myself... to be sincere and grateful for all that I have,” encapsula um dos dilemas centrais da construção da identidade profissional: o desafio de ser autêntico em um sistema que frequentemente exige conformidade e desempenhos padronizados. No filme *A Substância* (2024), essa busca por autenticidade é representada de maneira simbólica, refletindo as tensões entre o “eu” idealizado, moldado por expectativas externas, e o “eu” real, marcado por imperfeições e contradições. Esse dilema ecoa de forma contundente na experiência docente, especialmente nos primeiros anos de inserção na profissão.

No campo educacional, a identidade profissional é moldada na interseção entre demandas institucionais, valores pessoais e expectativas de atores educacionais, como estudantes, colegas e gestores. A tentativa de “ser eu mesma”, como expressa pela personagem, se configura como uma metáfora para pensar o esforço contínuo de ressignificação das práticas pedagógicas e de posicionamento crítico frente às imposições de um sistema que prioriza produtividade e performatividade em detrimento da singularidade do ser professor e aprendiz. Na perspectiva freireana, ser aprendiz significa engajar-se em um processo contínuo de construção de conhecimento, em que o sujeito é ativo, crítico e reflexivo. Freire (1996) define o aprendiz como aquele que aprende em diálogo com o mundo e com os outros, exercitando a curiosidade e a consciência crítica (*conscientização*). Nesse contexto, aprender não se restringe à aquisição de informações, mas implica compreender e transformar a realidade. O aprendiz, segundo Freire (1996), é um ser inacabado, que, enquanto aprende, também ensina, participando de um processo coletivo e dialógico de construção de saberes.



A autenticidade, entretanto, não é um atributo fixo, mas um processo dinâmico que requer negociações constantes entre as demandas externas e as subjetividades individuais. Veiga-Neto (2011), sob o viés pós-crítico, argumenta que os professores não apenas reagem às estruturas institucionais, mas também as ressignificam por meio de suas práticas e discursos. Essa perspectiva desloca a identidade docente de uma visão essencialista para uma compreensão como campo de disputa, em que as relações de poder desempenham um papel central na definição dos modos de ser e fazer no ambiente escolar.

Para professores iniciantes, esse processo é especialmente desafiador. Esses profissionais enfrentam uma dupla pressão: atender às exigências institucionais e construir práticas pedagógicas coerentes com seus valores e crenças. Assim como Elisabeth Sparkle lida com versões contraditórias de si mesma, os docentes negociam constantemente entre o “eu” ideal e o “eu” possível dentro das condições institucionais. Esse movimento ilustra como o sistema educacional contemporâneo, influenciado pela lógica neoliberal, restringe a expressão autêntica ao moldar identidades e práticas segundo métricas de mercado.

A perspectiva foucaultiana ajuda a entender como as tecnologias de poder moldam a subjetividade docente. Foucault (1979) descreve como os sujeitos são produzidos e regulados por relações de poder e saber. No filme, Elisabeth tenta “ser ela mesma” em um ambiente que exige alinhamento a padrões sociais de perfeição e desempenho, reflexo das demandas enfrentadas por professores em contextos que valorizam eficiência e inovação sob condições frequentemente precarizadas.

Deleuze (1992), ao discutir o conceito de “devir”, reforça a ideia de identidade como processo contínuo de transformação e multiplicidade, e não como essência fixa. Essa visão ressoa com o conflito vivido por Elisabeth, que precisa lidar com versões contraditórias de si mesma após consumir a substância. Na prática docente, o “devir” manifesta-se como um constante tensionamento entre o “eu” idealizado, moldado por discursos normativos, e o “eu” situado na realidade da sala de aula. A coexistência de múltiplos “eus” no filme espelha uma metáfora útil para pensar a experiência docente, marcada por subjetivações diversas, que vão das imposições institucionais aos afetos mobilizados nas interações pedagógicas.

No âmbito educacional, as teorias pós-críticas questionam a ideia de uma identidade docente universal ou ideal. Deleuze e Guattari (1995) defendem que os sujeitos estão em constante processo rizomático, conectados a múltiplas linhas que se cruzam, se rompem e se reconfiguram. No contexto universitário, essas linhas incluem políticas de formação, currículos normativos, demandas institucionais e experiências individuais. A luta de Sparkle pela autenticidade ilustra como essas forças podem entrar em conflito, evidenciando o



esforço necessário para sustentar a prática docente em sistemas que frequentemente fragmentam a subjetividade.

A lógica neoliberal reforça a ideia de professores como “empreendedores de si mesmos”, como discutido por Silva (1993). Nesse modelo, o docente deve ser simultaneamente autônomo e submisso às métricas de eficiência. Contudo, o filme ajuda a problematizar essa narrativa, mostrando as angústias de Elisabeth ao enfrentar a pressão para corresponder às expectativas irrealistas. De maneira semelhante, a docência exige não apenas performatividade, mas também criatividade e resiliência, o que gera tensões entre autenticidade e conformidade.

Ao questionar as condições de trabalho e os discursos institucionais que regulam a expressão docente, é possível delinear caminhos para promover maior autenticidade na prática pedagógica. Políticas educacionais que valorizem a autonomia e criem espaços de escuta e diálogo podem favorecer a singularidade dos professores. Como sugere Deleuze (1992), a criação de “zonas de indeterminação” permitiria que o devir docente se conectasse com a multiplicidade e a criatividade, rompendo com as amarras normativas.

Além disso, programas de formação continuada que abordem a subjetividade docente de forma integrada podem contribuir para equilibrar as demandas externas com a busca por autenticidade. Esses programas devem ir além de técnicas e metodologias, promovendo espaços reflexivos que permitam aos professores ressignificar suas práticas à luz de suas experiências e valores. No entanto, essas iniciativas só terão impacto real se acompanhadas por mudanças estruturais, como redução de cargas de trabalho, remuneração adequada e suporte emocional.

Assim, a frase de Sparkle — “I just try... to be myself... to be sincere and grateful for all that I have” — reflete não apenas a luta por autenticidade, mas também as tensões inerentes à prática docente em sistemas que privilegiam resultados sobre processos formativos. Assim, a busca pela singularidade dos professores não pode depender exclusivamente de sua resiliência individual, mas exige condições estruturais que legitimem e apoiem a multiplicidade de identidades e práticas no campo educacional.

## 5 EXAUSTÃO E SUSTENTABILIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

*It's time. THEY'RE GOING TO LOVE YOU!"*

"Chegou a hora. ELES VÃO TE AMAR!"



No filme, a substância é introduzida como uma tecnologia revolucionária que permite a criação de uma segunda versão de uma pessoa, mais jovem, bela e perfeita, a partir de sua matriz genética. O conceito é apresentado de maneira simbólica e visual, utilizando bolas de massa como representação das duas versões de um mesmo indivíduo. Essa metáfora torna as regras de uso da substância acessíveis ao espectador, enquanto explora questões mais profundas sobre identidade e equilíbrio.

A primeira regra de uso da substância é: “uma semana para uma, uma semana para a outra”. Uma vez ativada a transformação, o indivíduo deve alternar semanalmente entre as duas versões de si mesmo. Cada versão tem uma vida ativa por sete dias, enquanto a outra entra em um estado de dormência ou manutenção. Esse equilíbrio temporal é essencial para que ambas possam existir sem que uma sobreponha ou comprometa a outra. Essa lógica reforça a ideia de que cada versão é igualmente importante e deve ser tratada com o mesmo cuidado.

Outro princípio para o uso é: “você é um”. Sublinha que, embora as duas versões possam parecer distintas, elas são, na verdade, partes de uma mesma unidade. A separação é apenas temporária, e ambas compartilham a mesma essência, como demonstrado na união final das bolas de massa no vídeo instrutivo que acompanha a substância. Isso sugere que, mesmo com mudanças externas ou transformações significativas, a identidade central permanece interligada, sendo impossível dividir completamente o “eu”.

Outro pilar do uso da substância é: “você não pode escapar de si mesmo”. Por mais que o indivíduo deseje abraçar apenas a versão idealizada, ele não pode abandonar a parte matriz de sua identidade. O filme sugere que qualquer tentativa de negligenciar ou rejeitar uma dessas versões resultará em consequências, simbolizando a luta constante entre o desejo de mudança e a necessidade de aceitação de quem somos em essência.

Essas regras são apresentadas em um contexto altamente controlado e científico, em que as instruções para o uso da substância incluem a ativação inicial — um procedimento que separa as versões —, a estabilização diária com aplicações intramusculares para manter a funcionalidade da nova versão, e a alternância semanal, essencial para garantir o equilíbrio entre as partes. A metáfora das bolas de massa reforça visualmente esses princípios, ajudando o espectador a entender que o processo é tanto físico quanto existencial.

No fundo, a substância não é apenas um artifício para transformação física, mas uma ferramenta narrativa para explorar questões universais sobre identidade, aceitação e o



impacto de tentar viver como versões distintas de si mesmo. O filme levanta a pergunta: até que ponto podemos nos transformar sem perder nossa essência, e qual é o preço de tentar escapar de quem realmente somos?

A metáfora das regras da substância pode ser utilizada para refletir sobre a formação de professores iniciantes no ensino superior, destacando as tensões e equilíbrios que marcam esse processo. A ideia de "uma semana para uma, uma semana para a outra" simboliza o desafio de equilibrar a identidade pessoal e profissional, especialmente em um momento em que o professor iniciante precisa se dividir entre a assimilação de novas práticas docentes e a manutenção de sua identidade construída em experiências anteriores. Essa alternância constante exige um trabalho de articulação entre as dimensões do "eu matriz" — associado às suas crenças, valores e formação prévia — e o "novo eu", que emerge das exigências, expectativas e desafios específicos do espaço acadêmico.

A frase "você é um" reforça a importância da integração dessas dimensões, sublinhando que, embora possam parecer separadas, elas fazem parte de uma totalidade única. Essa integração é essencial para que o professor iniciante desenvolva uma prática pedagógica coerente e autêntica. Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente é um processo contínuo de construção, no qual os professores negociam constantemente as relações entre suas histórias pessoais e os contextos institucionais. Nesse sentido, a metáfora das bolas que se unem simboliza a necessidade de reconciliar essas dimensões, evitando a fragmentação identitária que pode surgir da pressão para se conformar às demandas do ensino superior.

A instrução "você não pode escapar de si mesmo" aponta para uma metáfora que faz pensar que, por mais que os professores tentem adaptar-se às novas realidades acadêmicas, é impossível dissociar-se completamente de sua essência, ou seja, das crenças, valores e experiências que moldam sua visão de mundo. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são construídos a partir de uma articulação entre saberes pessoais, experienciais e científicos. A tentativa de ignorar ou negligenciar essas dimensões pode levar a uma desconexão interna, comprometendo a prática pedagógica e o bem-estar do docente.

No processo de formação de professores iniciantes, a metáfora da ativação inicial é aqui representada como o momento em que o professor é introduzido ao campo do ensino superior, seja por meio de programas de formação, tutoria ou práticas iniciais. Esse é um período crítico, pois estabelece as bases para o desenvolvimento da identidade docente no novo contexto. A estabilização diária reflete o esforço contínuo para consolidar as práticas



pedagógicas, lidar com os desafios do cotidiano acadêmico e aprimorar-se por meio de reflexões sistemáticas sobre a prática. Zeichner (2008) ressalta a importância da prática reflexiva como um elemento central na formação docente, permitindo que os professores analisem criticamente suas ações e tomem decisões fundamentadas.

Essa alternância também é simbolizada aqui como o movimento cíclico entre teoria e prática, entre o ideal e o real, que caracteriza a formação docente. É necessário nutrir tanto a dimensão do "eu matriz" quanto a do "novo eu", garantindo que ambos coexistam em equilíbrio. Isso implica reconhecer que a formação de professores é um processo contínuo, em que a construção de saberes não ocorre de forma linear, mas por meio de uma dinâmica dialética e permanente.

A frase “It’s time. THEY’RE GOING TO LOVE YOU!” no filme *A Substância* encapsula a pressão de performar e ser aceito, um aspecto que ressoa profundamente com a experiência docente. No contexto educacional, o reconhecimento do trabalho dos professores(as) é frequentemente mediado por expectativas contraditórias: devem ser inovadores, acolhedores, produtivos e emocionalmente disponíveis, enquanto enfrentam a precarização do trabalho e a carência de recursos. Essa combinação gera tensões que exacerbam os desafios da profissão, resultando muitas vezes em desgaste emocional e físico.

Sob a perspectiva de Foucault (1979), a docência pode ser interpretada como um campo de biopoder, no qual os corpos e subjetividades dos professores(as) são regulados para atender às demandas de um sistema que privilegia eficiência e performatividade. A expectativa de que “eles vão te amar” transcende o afeto dos estudantes, abrangendo também o reconhecimento de gestores, colegas e da sociedade. Essa lógica intensifica o risco de exaustão, uma vez que coloca os professores(as) em um ciclo contínuo de autossacrifício e busca por validação externa, dificultando a construção de práticas pedagógicas autênticas e sustentáveis.

Deleuze (1992) oferece uma leitura alternativa dessa frase ao conceber a docência como um campo de intensidades. Para ele, a prática docente, apesar de ser uma fonte potencial de alegria e realização, é permeada por tensões que podem esgotar o potencial criativo do professor(a). A sustentabilidade da prática docente, nesse contexto, depende da capacidade do sistema educacional de acolher o "devir" dos professores(as), permitindo-lhes reconfigurar continuamente suas práticas sem que isso resulte em desgaste ou esgotamento.



Uma hipótese para enfrentar esse cenário de exaustão é a incorporação de práticas coletivas de cuidado nas escolas. Espaços de partilha e apoio mútuo entre professores(as) podem criar redes de sustentação que ajudam a contrabalançar as pressões individuais. Além disso, iniciativas como mentorias e comunidades de prática, conforme destacam Wenger (1998) e Deleuze e Guattari (1995), podem reduzir o isolamento profissional, redistribuir demandas e fortalecer o senso de pertencimento, promovendo a ressignificação do trabalho docente.

A frase “It’s time. THEY’RE GOING TO LOVE YOU!” aparece no filme em um momento de grande expectativa para Elisabeth Sparkle, prestes a revelar sua versão “melhorada”. Essa cena é carregada de tensão, pois simboliza o dilema central da personagem: corresponder às expectativas externas enquanto enfrenta uma identidade fragmentada. No campo educacional, esse dilema ecoa nos desafios enfrentados pelos professores(as), que frequentemente oscilam entre o desejo de reconhecimento e os limites impostos por um sistema que valoriza resultados em detrimento do bem-estar docente.

No filme, Elisabeth busca alcançar uma versão idealizada de si mesma, o que reflete as exigências enfrentadas por professores(as) em políticas educacionais que priorizam competências técnicas e ignoram reflexões sobre subjetividade e bem-estar (Foucault, 1979; Deleuze e Guattari, 1995). A fragmentação vivida pela personagem é análoga àquela experimentada por muitos professores(as), que conciliam múltiplos papéis em condições adversas, muitas vezes sacrificando sua autenticidade.

Deleuze e Guattari (1995), ao explorar o conceito de “corpo sem órgãos”, nos convidam a pensar o professor(a) como um campo de intensidades que resiste às imposições normativas. No filme, a cena em que Elisabeth se observa no espelho e percebe as inconsistências entre sua aparência e essência ilustra essa tensão. Na docência, o “corpo sem órgãos” é uma metáfora que é utilizada para discutir o momento em que professores(as) começam a questionar estruturas que limitam e alienam sua autenticidade.

A relação entre o filme A Substância e a exaustão docente ilustra como o desejo de corresponder a expectativas externas pode resultar em uma desconexão entre identidade e prática. Assim como Elisabeth Sparkle alterna entre versões de si mesma, os professores(as) enfrentam pressões para performar papéis ideais, muitas vezes divergindo de suas crenças, valores e experiências. A metáfora das regras da substância — com suas exigências de equilíbrio e interdependência — evidencia a necessidade de uma integração entre o “eu matriz” e o “novo eu” como caminho para uma prática docente sustentável.



No contexto educacional, a sustentabilidade da prática docente requer um equilíbrio semelhante ao proposto no filme: uma alternância saudável entre a renovação necessária à adaptação às demandas contemporâneas e a preservação da essência e autenticidade do professor(a). A frase “Você é um” ressoa como um chamado para que os docentes reconheçam que sua identidade profissional não precisa ser fragmentada, mas sim integrada em uma prática coerente e significativa.

Entretanto, as pressões do sistema educacional atual, que valoriza a performatividade e o cumprimento de metas, criam condições que frequentemente levam ao esgotamento físico e emocional dos professores(as). Como Elisabeth, que percebe as limitações da transformação ao confrontar-se no espelho, os docentes também enfrentam momentos em que as tensões entre as demandas externas e sua autenticidade tornam-se insustentáveis.

Para superar esse ciclo de exaustão, é essencial criar espaços que valorizem o cuidado, a reflexão e o apoio coletivo, permitindo que professores(as) reconstruam continuamente suas práticas em um ambiente que reconheça suas subjetividades. Assim, a docência pode se tornar não apenas um campo de reprodução de demandas externas, mas também um espaço de resistência, reinvenção e realização pessoal. Tal abordagem reflete a metáfora do equilíbrio proposta pelo filme, reafirmando que a sustentabilidade docente depende de um sistema que permita ao professor(a) ser um, mesmo em meio às transformações exigidas pelo contexto educacional contemporâneo.

## 6 AUTOFORMAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO COMO PARTES DO CRESCIMENTO

*"We hope you are enjoying your experience with THE SUBSTANCE."*

"Esperamos que você esteja aproveitando sua experiência com A SUBSTÂNCIA."

A frase icônica do filme *A Substância* — “We hope you are enjoying your experience with THE SUBSTANCE” — reflete, de maneira provocativa, os desafios e possibilidades associados ao processo de autoformação. No campo educacional, a autoformação não pode ser reduzida a um esforço individual de aperfeiçoamento, mas deve ser compreendida como um processo complexo de transformação que articula experimentação, interação com o contexto e uma constante reavaliação crítica da prática docente.



Autoformação é um movimento contínuo de construção e desconstrução, no qual o professor(a) navega entre as demandas institucionais e as possibilidades de criação autônoma. Inspirados por Deleuze e Guattari (1995), entende-se esse processo como rizomático, no qual o crescimento não segue uma trajetória linear, mas emerge de múltiplas conexões e atravessamentos. Essa abordagem destaca a experimentação como uma dimensão essencial do crescimento docente, permitindo que o professor(a) explore novos caminhos pedagógicos e, ao mesmo tempo, confronte as limitações impostas por normas e estruturas hegemônicas.

A transformação, como evidenciada no filme por meio da trajetória de Elisabeth Sparkle, revela o potencial e os perigos da experimentação. Sua experiência com "a substância" é uma metáfora para os riscos da conformidade com sistemas que prometem transformação, mas frequentemente operam como dispositivos de controle. No contexto da docência, a experimentação deve ir além da adesão a práticas predefinidas ou "soluções prontas", investindo na criação de práticas pedagógicas que desafiem a normatividade e valorizem a singularidade.

Foucault (1998) propõe que práticas de si são fundamentais para a transformação subjetiva, oferecendo aos educadores(as) a possibilidade de resistir às forças que os definem e, ao mesmo tempo, reinventar suas identidades pedagógicas. Esse processo exige coragem para questionar padrões estabelecidos e um compromisso com a construção de experiências de ensino significativas, que integrem afetividade, ética e criatividade. A experimentação, nesse contexto, não é um mero teste de hipóteses, mas um exercício de liberdade que ressignifica o papel do professor(a) como sujeito ativo em sua própria formação.

Entretanto, é preciso reconhecer que a autoformação e a experimentação ocorrem em contextos marcados por relações de poder e desigualdades estruturais. Políticas educacionais frequentemente orientadas por uma lógica neoliberal podem transformar a autoformação em um mecanismo de sobrecarga e culpabilização individual, desvinculado das condições reais de trabalho. Assim, a experimentação só pode ser efetivamente transformadora se for acompanhada por uma análise crítica das forças que moldam o campo educacional e das limitações impostas ao crescimento docente.

O crescimento, entendido como uma intersecção entre autoformação, transformação e experimentação, depende da capacidade de reapropriar essas práticas como um ato político e coletivo. Comunidades de prática (Wenger, 1998) oferecem um caminho para compartilhar experiências, criar saberes e desafiar as normas institucionais, fortalecendo o



crescimento profissional enquanto resistência. Mais do que um processo solitário, o crescimento docente deve ser enraizado em interações que ampliem o horizonte de possibilidades e promovam mudanças significativas tanto para o professor(a) quanto para o contexto educacional.

Assim, o convite implícito da frase do filme — “aproveitar a experiência” — deve ser lido criticamente. Ele nos provoca a refletir: o crescimento docente está sendo realmente experimentado de maneira autônoma e significativa, ou está sendo capturado por sistemas que oferecem a ilusão de transformação enquanto reforçam a conformidade? A autoformação, quando articulada à transformação e à experimentação, pode se tornar um caminho para desafiar essas armadilhas e reivindicar o direito de criar formas de ser e ensinar.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Este artigo explorou as tensões entre identidade e subjetividade dos professores iniciantes no ensino superior, utilizando a metáfora do filme *A Substância* (2024) para refletir sobre a autoformação, transformação e experimentação na prática docente. A análise revelou como as pressões institucionais e as demandas externas moldam a identidade docente, muitas vezes restringindo a autonomia e a criatividade pedagógicas. O cinema, como ferramenta pedagógica, mostrou seu potencial emancipatório ao provocar reflexões sobre os dilemas éticos e políticos da profissão.

A autoformação deve ser vista como um processo contínuo de construção e desconstrução, entre a adaptação às exigências institucionais e a reinvenção pessoal. No entanto, é essencial que esse processo seja crítico e coletivo, reconhecendo as desigualdades estruturais no campo educacional. O crescimento docente, portanto, deve envolver experimentação e transformação como formas de resistência às normas impostas.

A reflexão sobre as metáforas do filme sugerem que a formação docente no ensino superior precisa ser repensada, promovendo a integração entre autenticidade e inovação. A prática pedagógica deve ser um processo contínuo de autodescoberta e resistência às forças que moldam a profissão, permitindo que os professores se reapropriem de suas identidades de maneira criativa e emancipada.



## REFERÊNCIAS

A SUBSTÂNCIA. Direção: Coralie Fargeat. Produção: Working Title Films; A Good Story. Distribuição: Mubi. França: Metropolitan Filmexport, 2024. 1 filme (140 min), son., color.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. Lisboa: Graus Editora, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BALL, S. J. Global Education Inc.: **new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Performatividade, controle e responsabilidade na educação: em busca de uma análise crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 273-297, 2003.

BRAUN, G.; BOLZAN, D. P. Alternância pedagógica e resiliência docente: um estudo sobre professores iniciantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 90, p. 1-15, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CONCEIÇÃO, C.; NUNES, P. A. A formação docente no ensino superior: desafios e estratégias. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 27, n. 54, p. 93-110, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRASER, N. Redistribuição, reconhecimento e participação: dilemas da justiça em um contexto global. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 95–109, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GAETA, M. L.; MASETTO, M. T. Formação pedagógica para o ensino superior: desafios contemporâneos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 627-642, 2013.

GIROUX, H. A. **University in chains: confronting the military-industrial-academic complex**. Boulder: Paradigm Publishers, 2008.



- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- MARIANO, M. R. Relações interpessoais na inserção profissional de professores iniciantes. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 27, n. 1, p. 51-70, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 1992.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: fundamentos e debates**. Porto: Porto Editora, 2013.
- PAPI, L. L.; MARTINS, A. F. **A formação docente no Brasil: caminhos e desafios**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 315-338, 2010.
- PINAR, W. **What is curriculum theory?** New York: Routledge, 2010.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ŽIŽEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real!**. São Paulo: Boitempo, 2006.

