

**JORGE LUIZ DE PAULA**

**TESSITURAS SOBRE O PAR DOCÊNCIA E CORPO  
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL  
ENTRE 2018 E 2022**



**UNISINOS**



Capa: Disponível em: [revistacontinente.com.br](http://revistacontinente.com.br)  
Autor: Guilherme Bitencourt Gomes  
E-mail: [faleconosco@sanfra.g12.br](mailto:faleconosco@sanfra.g12.br)  
São Paulo, 2023.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOUTORADO  
NÍVEL DOUTORADO**

**JORGE LUIZ DE PAULA**

**TESSITURAS SOBRE O PAR DOCÊNCIA E CORPO  
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL ENTRE 2018 E 2022**

**São Leopoldo**

**2025**

JORGE LUIZ DE PAULA

**TESSITURAS SOBRE O PAR DOCÊNCIA E CORPO  
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL ENTRE 2018 E 2022**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2025

P324t Paula, Jorge Luiz de.  
Tessituras sobre o par docência e corpo na produção acadêmica educacional entre 2018 e 2022 / Jorge Luiz de Paula. – 2025.  
98 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

1. Docência. 2. Corpo humano na educação.  
3. Professores – Formação. 4. Metapesquisa. I. Título.

CDU 371.13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Amanda Schuster Ditbenner - CRB 10/2517)

**JORGE LUIZ DE PAULA**

**TESSITURAS SOBRE O PAR DOCÊNCIA E CORPO  
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL ENTRE 2018 E 2022**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Jeane Felix da Silva  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwengber  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

---

Prof. Dr. Cláudio Marques Mandarino  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À RJE**

Expresso minha sincera gratidão à Rede Jesuíta de Educação (RJE), cujo apoio e empenho na formação de seus/as professores/as e gestores/as foram fundamentais para a realização desta tese.

Dedico esta tese a Deus, à minha família e à Ordem Religiosa à qual pertenço,  
a Companhia de Jesus.



## AGRADECIMENTOS

Não tenho a anatomia de uma garça pra receber  
em mim os perfumes do azul.  
Mas eu recebo.  
É uma bênção.  
Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me  
namoram mais de perto.  
Fico enamorado.  
É uma bênção.  
Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro  
para que se tornem peregrinos do chão.  
Eles se tornam.  
É uma bênção.  
Até alguém já chegou de me ver passar  
a mão nos cabelos de Deus!  
Eu só queria agradecer (Barros, Manoel de, 2014, p. 37).

Trilhei todo o meu processo de doutoramento como uma bênção, como sugere Barros (2014).

À medida que encerro esta jornada acadêmica e entrego ao mundo as páginas desta tese, é imperativo expressar minha mais profunda gratidão a todos/as que, de alguma forma, contribuíram na pesquisa e em meu crescimento como pesquisador.

Sou grato:

A Deus, pela força que me concedeu sempre.

Aos/Às professores/as e aos/às colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, com os/as quais convivi nos últimos quatro anos, e tive a oportunidade de compartilhar ideias, discutir e aprender.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, minha sincera admiração por sua orientação sábia — a partir do princípio do cuidado —, por sua paciência infinita, por sua dedicação incansável e por seu amplo conhecimento, fundamentais para transformar ideias em realizações. Seu apoio constante guiou-me nos momentos de incerteza, aperfeiçoando não apenas esta pesquisa, mas também meu entendimento sobre o processo acadêmico como pesquisador e minha prática docente.

À Profa. Dra. Catharina Silveira — que esteve comigo durante todas as etapas da pesquisa e foi avaliadora do projeto de tese —, grande incentivadora e colaboradora neste processo de me formar pesquisador. Suas preciosas contribuições estão expressas nesta tese.

À respeitável banca examinadora — que me acompanha desde a qualificação do projeto de tese: Profa. Dra. Jeane da Silva, Profa. Dra. Maria Simone Schwengber,

Prof. Dr. Cláudio Mandarino — e Prof. Dr. Rodrigo da Silva, avaliador da banca final —, por dedicarem tempo e conhecimento para a avaliação desta tese. Suas sugestões valiosas e questionamentos instigantes contribuíram para qualificá-la.

Ao Lola, espaço de cuidado e de apoio. Minha pesquisa foi analisada muitas vezes pelo Grupo e as diferentes leituras contribuíram significativamente para a elaboração desta tese.

À Vivian, à Pâmela e ao Jonathan, de modo especial, pelo carinho e apoio acadêmico profissional e pelas importantes contribuições em diferentes etapas desta pesquisa.

Aos/Às profissionais da Unisinos, pela assistência técnica, administrativa e acadêmica.

À minha família, cujo apoio inabalável foi minha fortaleza. Aos meus pais, pelo incentivo desde os primeiros passos na educação. E, aos meus irmãos, pela compreensão durante os momentos intensos desta jornada. Cada conquista é compartilhada com vocês.

À Rede Jesuíta de Educação, pelas diversas formas de apoio e presença.

Aos jesuítas e aos meus irmãos de comunidade, Tarcio, Tomé, Jonas e Neto, que me acompanharam com amizade, oração e apoio fraterno ao longo desta caminhada.

Aos/Às amigos/as e colegas de turma do Doutorado da RJE, que formaram uma rede de apoio e amizade ao longo desses anos. Compartilhar desafios e sucessos tornou esta jornada mais rica e significativa.

Às unidades educativas da RJE, especialmente aquelas que me formaram e que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Especialmente, aos/às professores/às, colegas e colaboradores/as que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

Ao povo do Piauí, por sua acolhida calorosa e pelos ensinamentos de simplicidade, força e sabedoria.

Ao Irmão Raimundo, cuja sabedoria, humildade e dedicação foram uma luz constante em minha jornada. Seu exemplo de serviço e generosidade influenciou profundamente meu percurso e minhas escolhas. Serei eternamente grato por sua presença e amizade.

Aos/Às meus/as amigos/as, cujo apoio constante foi essencial.

À Irmã Cláudia Chesini, ao Humberto Contreras, ao Fernando, à Marília e ao Caio Moraes, pela amizade, encorajamento e troca de ideias ao longo desta caminhada. Cada um/a de vocês tornou esta jornada mais rica e significativa.

A todos/as que acreditaram em meu potencial, colaborando e me incentivando durante minha jornada acadêmica. Cada linha escrita é resultado do esforço coletivo e do apoio irrestrito de uma comunidade que compartilha o amor pelo conhecimento.

Este é um capítulo concluído, mas a aprendizagem e a busca pelo saber continuam, guiadas por cada experiência compartilhada ao longo desta caminhada.

O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência.  
Nem uma culpa como nos fez crer a religião.  
O corpo é uma festa (Galeano, Eduardo, 1993, p. 138).

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise crítica da intersecção entre docência e corpo na produção acadêmica educacional. O principal objetivo foi investigar os sentidos atribuídos ao par docência e corpo nas pesquisas educacionais acadêmicas, especificamente no período entre 2018 e 2022. Os campos dos Estudos em Docência, dos Estudos de Gênero e do Corpo, em articulação à perspectiva pós-estruturalista, fundamentam a investigação e sustentam as análises. A metodologia adotada é a metapesquisa, uma abordagem crítica sistematizada de revisão de estudos existentes. Os resultados permitem dar visibilidade a uma diversidade de abordagens sobre o par docência e corpo. Por um lado, o corpo é frequentemente tratado de forma fragmentada na Educação, com ênfase nos aspectos físicos ou biológicos, em detrimento de uma compreensão mais integrada. Por outro lado, identificam-se sentidos que associam o corpo à construção da identidade e ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as. A tese permite problematizar as dicotomias corpo e mente, teoria e prática, uma vez que identifica e analisa sentidos sustentados em uma abordagem que não distingue os conceitos de corpo, docência e prática docente nas pesquisas examinadas sobre formação de professores/as.

**Palavras-chave:** docência; corpo; formação de professores/as; metapesquisa.

## **ABSTRACT**

This research presents a critical analysis of the intersection between teaching and the body in educational academic production. The main objective was to investigate the meanings attributed to the pair teaching and the body in academic educational research, specifically in the period between 2018 and 2022. The fields of Teaching Studies, Gender Studies and Body Studies, in conjunction with the post-structuralist perspective, underpin the research and support the analysis. The methodology adopted is meta-research, a systematized critical approach to reviewing existing studies. The results reveal a diversity of approaches to the pair of teaching and the body. On the one hand, the body is often treated in a fragmented way in education, with an emphasis on physical or biological aspects, to the detriment of a more integrated understanding. On the other hand, meanings are identified that associate the body with the construction of identity and the personal and professional development of teachers. The thesis makes it possible to problematize the dichotomies of body and mind, theory and practice, since it identifies and analyses meanings based on an approach that does not distinguish between the concepts of body, teaching and teaching practice in the research examined on teacher training.

**Keywords:** teaching; body; teacher training; meta-research.

## RESUMEN

Esta pesquisa presenta un análisis crítico de la intersección entre docencia y cuerpo en la producción académica educacional. El principal objetivo fue investigar los sentidos atribuidos al par docencia y cuerpo en las pesquisas educacionales académicas, específicamente en el período entre 2018 y 2022. Los campos de los Estudios en Docencia, de los Estudios de Género y de Cuerpo, en articulación a la perspectiva postestructuralista, basan la pesquisa y sostienen los análisis. La metodología adoptada es la metapesquisa, un abordaje crítico sistematizado de revisión de estudios existentes. Los resultados permiten dar visibilidad a una diversidad de abordajes sobre el par docencia y el cuerpo. Por un lado, el cuerpo es frecuentemente tratado de modo fragmentado en la Educación, con énfasis en los aspectos físicos o biológicos, en detrimento de una comprensión más integrada. Por otro lado, se identifican sentidos que conectan al cuerpo a la construcción de la identidad y al desarrollo personal y profesional de profesores/as. La tesis permite problematizar las dicotomías cuerpo y mente, teoría y práctica, una vez que identifica y analiza sentidos sostenidos en un abordaje que no diferencia los conceptos de cuerpo, docencia y práctica docente en las pesquisas examinadas acerca de la formación de profesores/as.

**Palabras-clave:** docencia; cuerpo; formación de profesores/as; metapesquisa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade de significado referente à questão: “o que é corpo para você?” .....	44
Figura 2 - Unidade de significado referente à questão: “que sentidos você atribui ao corpo em sua prática docente?” .....	44



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Artesã e rendeira do nordeste tecendo uma renda de bilro .....	19
Fotografia 2 - Renda artesanal.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Material selecionado para a revisão da literatura .....	26
Quadro 2 - A linguagem corporal como promotora da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental .....	40
Quadro 3 - As dinâmicas corporais na docência com bebês .....	41
Quadro 4 - Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém - PA.....	42
Quadro 5 - Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação .....	45
Quadro 6 - Performances do professor: todo professor tem um pouco de ator .....	47
Quadro 7 - Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas .....	49
Quadro 8 - Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará .....	51
Quadro 9 - Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC .....	53
Quadro 10 - Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil .....	55
Quadro 11 - Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019.....	56
Quadro 12 - O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes.....	58
Quadro 13 - Experimentações e composições na educação de um corpo-professor: dançar <i>com</i> um método de pesquisar-criar .....	60

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da produção científica.....	25
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 TECER: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2 ABROLHO: REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
<b>3 ENTRELAÇAR: DA REVISÃO DE LITERATURA À METAPESQUISA .....</b>	<b>29</b>
<b>4 PIQUE: TESSITURA ENTRE CONCEITOS E MATERIALIDADE EMPÍRICA .....</b>	<b>34</b>
4.1 DOCÊNCIA, CORPO E LINGUAGEM.....	34
4.2 PAR DOCÊNCIA E CORPO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL .....	39
<b>5 TECELAGEM ARTESANAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE A - SELEÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COM BASE NOS TÍTULOS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE B - MAPEAMENTO DE SENTIDOS NO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>93</b>

## 1 TECER: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

A noite é clara  
 A noite é de lua  
 E sinhá rendeira  
 Vai fazer sua renda  
 Na porta da rua

Mais um alfinete na almofada de sinhá  
 Mais um alfinete na almofada de sinhá  
 A renda fica pronta já, já  
 A renda fica pronta já, já, já

Depois lá na feira  
 Sinhá vai vender  
 Renda que custou  
 Tanto a fazer

Duzentos réis o bico  
 Trezentos a aplicação  
 Duzentos réis o bico  
 Trezentos a aplicação  
 Olhe bem pra esta renda  
 Que ela é toda feita à mão  
 Olhe bem pra esta renda  
 Que ela é toda feita à mão

Aí eu pedi pra rendeira  
 O seu coração  
 Aí eu pedi pra rendeira  
 O seu coração  
 Mas ela disse que não  
 Ela disse que não  
 Ela disse que não  
 Que não, não, não, não<sup>1</sup>.

Partindo da música *A rendeira*, pertencente ao folclore do estado do Ceará — minha querida terra natal, a qual fiz morada até os meus 20 anos —, que evoca a figura da rendeira, convido ao exercício da tessitura nesta tese. Tecer não é um ato fácil, pois é preciso planejar, refletir e executar sua obra de arte, com muita atenção e bastante trabalho para ficar bela.

Sou Jorge, um brincante de danças populares tradicionais, que mantenho vivas as tradições por meio da paixão, do conhecimento e da dedicação. Com meu corpo, transformei a dança em uma ponte entre o passado e o presente, celebrando a riqueza e a diversidade das manifestações culturais ao longo da minha vida. Possuo uma trajetória acadêmica e profissional diversificada. Obtive minha graduação em

---

<sup>1</sup> Disponível em: [letras.mus.br/coisas-que-o-tempo-levou/a-rendeira-mais-um-alfinete-na-almofada-de-sinha/a-rendeira-mais-um-alfinete-na-almofada-de-sinha-print.html](https://letras.mus.br/coisas-que-o-tempo-levou/a-rendeira-mais-um-alfinete-na-almofada-de-sinha/a-rendeira-mais-um-alfinete-na-almofada-de-sinha-print.html). Acesso em: 21 set. 2024.

Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco e, em Dança, pela Universidade Federal da Bahia. Além disso, realizei diversas especializações, incluindo Coordenação Pedagógica, Estudos Contemporâneos em Dança, Educação Infantil e Educação Jesuíta. Também sou mestre em Dança, pela Universidade Federal da Bahia e, atualmente, estou concluindo o doutorado em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com foco na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital.

Durante o doutorado, cursei as disciplinas, fui integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq) e, atualmente, estou vinculado ao Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade<sup>2</sup>, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, mantendo um compromisso contínuo com a minha formação.

Nesta perspectiva, esta tese está articulada a um projeto de pesquisa mais amplo, coordenado por Dal'Igna (2021), *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto do pós-pandemia e das enchentes no Rio Grande do Sul*. O objetivo da pesquisa é analisar como o trabalho docente tem sido constituído e veiculado em tecnologias visuais<sup>4</sup>. Tais tecnologias são apresentadas e analisadas com professores/as<sup>5</sup> da educação básica e com alunos/as de licenciaturas.

Minha experiência profissional abrange diversas áreas, com destaque para a Arte e Educação, especialmente dança e tradições populares. Ao longo dos anos, tenho trabalhado com formação de professores/as, coordenação pedagógica, docência, educação infantil, didática e prática docente.

Desde criança, meus olhos sempre brilharam ao ver uma rendeira desenvolvendo o seu trabalho manual de fazer renda, explicitado na Fotografia 1. Como nordestino, respeito muito o trabalho dos/as artesãos/ãs e a arte da renda me encanta consideravelmente.

---

<sup>2</sup> Para mais informações, acessar: [grupolola.org](http://grupolola.org).

<sup>3</sup> Este projeto foi financiado pela FAPERGS entre os 2021 e 2023, sob o título *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da educação 4.0 e da pandemia*.

<sup>4</sup> Como filmes, séries de televisão e/ou plataformas digitais de *streaming*, vídeos do YouTube, fotografias, charges, peças publicitárias, imagens, mídias produzidas em redes sociais, entre outras.

<sup>5</sup> Conforme Dal'Igna (2023, p. 147), é preciso assumir “o caráter constitutivo da linguagem e o conceito de gênero como ferramenta teórica e política”. Com isso, tal como a autora, questiono “o uso do masculino como norma para fazer referência a mulheres e homens” (Dal'Igna, 2023, p. 147). Por isso, opto por utilizar o nome e o sobrenome de autores e autoras e flexionar as palavras para dar visibilidade a professores e professoras, alunos e alunas.

A tessitura da renda é o processo de tecer os fios para criar os padrões e desenhos característicos dela. É uma etapa fundamental na criação da renda e pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo do tipo de renda diferente e da técnica utilizada. Ao desenvolver um processo de pesquisa, o/a pesquisador/a também tece sua renda, pois pensa na escolha dos fios, na união dos desenhos e propõe novas tessituras.

Fotografia 1 - Artesã e rendeira do nordeste tecendo uma renda de bilro



Fonte: Disponível em: [decoupagebyju.blogspot.com/2011/11/o-artesanato-brasileiro-brazilian\\_27.html](https://decoupagebyju.blogspot.com/2011/11/o-artesanato-brasileiro-brazilian_27.html). Acesso em: 21 set. 2024.

O processo de tessitura da renda pode ser complexo e requer prática e habilidade para obter resultados de alta qualidade. Diferentes técnicas de renda têm métodos específicos de tessitura, e a arte da renda tem uma longa história e uma variedade de estilos e padrões únicos em diferentes regiões do mundo.

Ao descrever os passos da construção da renda, e relacioná-los com a produção desta pesquisa, pude construir algumas perguntas, como, por exemplo: de que formas o corpo está presente na escola e na docência?

Segundo Juliana Manhães (2010, p. 1), o “corpo é marcado por sua própria história, sua vida cotidiana, que traz na sua gestualidade sinais do seu trabalho e suas espiritualidades”. Logo, a interpretação da experiência corporal, no campo da Educação, revela que o corpo é instituído pelas estruturas de poder da escola, por meio de seu envolvimento nas práticas escolares.

O corpo também está fortemente envolvido na relação pedagógica, no sentido de que as manifestações corporais do/a professor/a e do/a aluno/a, em situações de aula, resultam em diferentes expressões faciais, verbais e não-verbais, o que revela uma relação corpo a corpo, uma sutil relação intercorporal que, inevitavelmente, acompanha as trocas de tipo formal. Contra todas as manobras de neutralização e rituais de apagamento, o corpo se mostra presente e seu envolvimento se torna inevitável no universo escolar (Figueiredo, Zenólia, 2008).

Ao refletir sobre a construção da trama, compreendo que o processo de fazer pesquisa é similar ao de fazer renda. É preciso unir os fios, juntar pedaços e construir a renda. O mesmo ocorreu em meu percurso de vida, fui construindo meu itinerário, tramando docência e corpo. Unir corpo e docência é juntar fios para uma costura desafiadora. Compreendi este desafio quando passei, durante o doutorado, a questionar as relações que podem ser estabelecidas entre o par docência e corpo no campo educacional.

Nas palavras de Dal'Igna (2023, p. 51), o exercício de construir a trama na pesquisa e na vida

[...] possibilita fazer, desfazer e refazer costuras que podem sustentar a nossa condição no mundo. Isso nos ajuda a reconhecer como a legislação educacional, os sistemas de ensino, os currículos e nós mesmas, como professoras, estamos inscritas em processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. Assinala, também, a dimensão ética, política e pedagógica que reside na problematização dos temas que compartilho neste livro [Nós da docência], abrindo possibilidades de acesso a outras formas de vida e à construção de outras práticas de cuidado e de outras versões de nossa própria forma de vida.

Neste processo de tecer a pesquisa, cujos fios iniciais foram cuidadosamente dispostos, proponho, agora, aprofundar o contexto e a relevância do estudo, que se debruça sobre a intersecção entre docência e corpo na produção acadêmica educacional entre 2018 e 2022.

Este período, marcado por transformações sociais e educacionais significativas, passou por mudanças paradigmáticas, impulsionadas não apenas por inovações pedagógicas, mas por eventos globais, como a pandemia<sup>6</sup>, sem esquecer das influências do âmbito político. Estes acontecimentos impactaram as práticas

---

<sup>6</sup> A pandemia de covid-19 foi uma crise de saúde global desencadeada pela propagação do coronavírus SARS-CoV-2, com início em Wuhan, na China, no final de 2019, se espalhando rapidamente para outros países e continentes.



educacionais, trazendo novos desafios e perspectivas para a docência e, conseqüentemente, para o entendimento e tratamento do corpo no ambiente educacional.

Ao entrelaçar teoria e prática, corpo e docência, esta pesquisa visa contribuir para o campo educacional. A análise cuidadosa dos estudos selecionados promete investigar como a interação entre corpo e docência tem sido abordada nas pesquisas acadêmicas, destacando a importância do corpo não apenas como conteúdo de ensino, mas como um elemento constituinte dos sentidos atribuídos à docência.

Este estudo, portanto, se posiciona na pesquisa educacional e objetiva investigar os sentidos atribuídos ao par docência e corpo nas pesquisas educacionais acadêmicas, especificamente entre 2018 e 2022, procurando analisar como o conceito/tema corpo é abordado na relação com o trabalho docente e com a formação de professores/as nas pesquisas acadêmicas.

Para isso, utilizo as seguintes perguntas mobilizadoras: *de que modos o par docência e corpo é abordado nas produções acadêmicas educacionais finalizadas entre 2018 e 2022? Como estas abordagens constituem sentidos sobre o par docência e corpo?*

Os campos dos Estudos em Docência, dos Estudos de Gênero e do Corpo, em articulação à perspectiva pós-estruturalista, fundamentam a investigação e sustentam as análises. A metodologia que adotei é a metapesquisa, uma abordagem crítica sistematizada de revisão de estudos existentes. Escolhi esta abordagem por sua capacidade de fornecer uma visão abrangente e aprofundada sobre o estado atual do conhecimento em um campo de estudo específico, neste caso, a intersecção entre docência e corpo na produção acadêmica educacional.

A metapesquisa permite ao pesquisador identificar padrões, tendências e lacunas nas pesquisas existentes, evitando redundâncias e qualificando formas de interpretação. Isso é feito por meio da compilação, síntese e análise crítica de dados de múltiplas fontes (Mainardes, Jefferson, 2018a).

A abordagem escolhida para esta pesquisa envolveu a seleção de estudos acadêmicos publicados entre 2018 e 2022, utilizando descritores específicos como “educação”, “escola”, “corpo”, “docência” e “formação de professores”. Para a seleção das fontes, consulte as bases de dados científicas reconhecidas na área da Educação, como SciELO, Scopus e Web of Science.

Para selecionar os estudos, realizei um processo rigoroso de análise, utilizando critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, que consideravam aspectos como relevância para a tese, período de publicação e qualidade metodológica. A revisão sistemática da literatura realizada permitiu identificar os sentidos sobre o par docência e corpo na produção acadêmica educacional. Para a análise dos dados, adotei uma abordagem qualitativa, mobilizando os conceitos centrais da pesquisa (corpo, docência e linguagem), a partir dos campos teóricos, permitindo uma análise crítica e categorização dos sentidos identificados na literatura.

A presente tese está estruturada em cinco capítulos, que abordam aspectos distintos da pesquisa, garantindo uma análise completa e multidimensional do tema.

Neste capítulo, *Tecer: considerações iniciais sobre a pesquisa*, busco estabelecer o cenário da pesquisa. Apresento o contexto e a motivação do estudo, delineando a relevância da investigação sobre a relação entre docência e corpo na produção acadêmica educacional. Este capítulo serve como uma introdução ao tema central da pesquisa e estabelece as bases para a análise aprofundada nos capítulos subsequentes.

No capítulo 2, *Abrolho: revisão da literatura*, apresento a revisão da literatura e o levantamento da produção acadêmica educacional relacionada ao tema. Realizo uma análise detalhada dos estudos existentes para compreender as principais contribuições, lacunas e tendências na área.

No capítulo 3, *Entrelaçar: da revisão de literatura à metapesquisa*, descrevo minha jornada na escolha e no desenvolvimento da metodologia de metapesquisa. Exploro o processo de escolha desta abordagem metodológica e discuto como ela se adequa ao objetivo da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda do par docência e corpo na Educação.

No capítulo 4, *Pique: tessitura entre conceitos e materialidade empírica*, apresento as discussões conceituais e as análises dos dados produzidos durante a pesquisa. Detalho o processo de análise, os principais resultados encontrados e suas implicações para a prática educacional e a formação de professores/as.

No capítulo 5, *Tecelagem artesanal: considerações finais*, faço um resumo do caminho percorrido e reitero os resultados da pesquisa e sua contribuição para o campo da Educação.

## 2 ABROLHO: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento a revisão da literatura a partir do levantamento da produção acadêmica educacional realizado nos bancos de dados com os descritores selecionados. Denomino-o de “abrolho”, por ser “uma técnica que consiste em desfiar a ponta de um tecido, separar os fios em pequenos grupos e entrelaçá-los por nós, o que resulta numa variedade de desenhos que formam a renda<sup>7</sup>”.

Segundo Alda Alves-Mazzotti (2006), uma revisão de literatura em uma tese é essencial para contextualizar o problema de pesquisa, fundamentar teoricamente o trabalho, identificar lacunas no conhecimento existente e garantir a originalidade e validade do estudo. Neste sentido, é muito importante separar os fios e entrelaçá-los de certo modo para desenvolver uma análise dos resultados dessas pesquisas e colocá-las em diálogo para formar desenhos e rendas.

Como primeira etapa da pesquisa, buscando revisar a produção científica existente acerca do objeto de estudo eleito, realizei buscas em bancos de dados, testando diferentes descritores de forma individual e em conjunto com outros, visando analisar os resultados encontrados em relação à quantidade de pesquisas existentes.

Para isso, selecionei os seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME); Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC); Repositório Digital da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RDBU); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP).

A escolha pelos repositórios ocorreu para contemplar o nordeste, o sudeste e o sul, a partir da minha vivência e atuação enquanto pesquisador. Optei pela biblioteca da UFC, devido às minhas raízes. Selecionei a biblioteca da USP, pois, atualmente, é onde faço morada. Escolhi o LUME e o RDBU, por serem bibliotecas pertencentes às universidades de Porto Alegre e São Leopoldo, municípios gaúchos que pertencem à região onde curso o doutorado.

Testei descritores de diferentes modos, utilizando palavras, como: “educação”, “escola e corpo” em articulação à “docência e formação de professores”.

---

<sup>7</sup> Disponível em: [artisol.org.br/tecnicas/visualizar/Renda](http://artisol.org.br/tecnicas/visualizar/Renda). Acesso em: 21 set. 2024.

Utilizei os seguintes descritores: “educação”; “escola”; “corpo”; “educação” AND “escola” AND “corpo”; “educação” AND “docência”; “escola” AND “docência”; “corpo” AND “docência”; “educação” AND “formação de professores”; “escola” AND “formação de professores”; “corpo” AND “formação de professores”.

A partir da quantidade expressiva de pesquisas encontradas, realizei uma série de refinamentos. Escolhi teses e dissertações produzidas entre 2018 e 2022, considerando que as produções mais recentes ofereceriam contribuições mais valiosas à minha pesquisa. Este período fora marcado por transformações sociais e educacionais significativas, influenciadas por inovações pedagógicas e eventos globais.

O quadriênio em questão testemunhou mudanças paradigmáticas no cenário educacional, não apenas devido às novas abordagens pedagógicas, mas também pelos eventos globais, como a pandemia de covid-19, além das influências políticas. A pandemia, em particular, trouxe desafios inéditos ao setor educacional, forçando a adoção rápida de tecnologias e métodos de ensino a distância, que transformaram a dinâmica da sala de aula.

Além disso, as mudanças políticas durante esse período também impactaram as práticas educacionais, alterando políticas e diretrizes que influenciaram diretamente o ambiente de ensino. Estas circunstâncias trouxeram novas perspectivas para a docência, demandando adaptações e reavaliações constantes dos métodos educacionais. Assim, os trabalhos acadêmicos de 2018 a 2022 são especialmente relevantes para entender como essas transformações afetaram a compreensão e o tratamento do corpo no ambiente educacional.

Essas produções acadêmicas refletem os desafios e as soluções encontradas durante um período de rápidas mudanças, oferecendo *insights* valiosos para a pesquisa e para a prática educacional contemporânea. Ao focar em estudos recentes, espero obter uma compreensão mais profunda e atualizada das práticas e teorias educacionais, contribuindo significativamente para esta investigação.

Na Tabela 1, apresento o levantamento da produção científica localizada nos bancos de dados.

Tabela 1 - Levantamento da produção científica

DESCRITORES	BANCOS DE DADOS						TOTAL
	CAPES	IBICT	LUME	RDBU	UFC	USP	
“educação”	32.281	7.690	345	662	3.100	2.994	47.072
“escola”	5.799	5.839	144	2.356	1.544	985	16.667
“corpo”	894	1.200	51	123	826	282	3.376
“educação” AND “escola” AND “corpo”	109	855	1	25	39	1	1.030
“educação” AND “docência”	2.283	448	30	51	125	17	2.954
“escola” AND “docência”	359	211	30	51	56	2	709
“corpo” AND “docência”	17	131	2	1	5	15	171
“educação” AND “formação de professores”	5.721	1.055	44	40	1.006	55	7.921
“escola” AND “formação de professores”	857	507	56	44	462	9	1.935
“corpo” AND “formação de professores”	15	184	8	15	3	38	263
TOTAL	48.335	18.120	711	3.368	7.166	4.398	82.098

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

A partir da busca realizada, elegi três conjuntos de descritores para a seleção final: “educação” AND “escola” AND “corpo”; “corpo” AND “docência”; “corpo” AND “formação de professores”. Fiz esta escolha devido à quantidade de trabalhos ser menor em articulação à palavra “corpo”, além de que pretendo trabalhar com a problematização do par “docência e corpo”, mostrando como o conceito/tema corpo é abordado nas pesquisas sobre formação de professores/as e trabalho docente.

Ainda que em menor quantidade do que outros conjuntos de descritores testados, os resultados evidenciaram expressiva quantidade de trabalhos relacionados à área em análise. Nos resultados de 2020, em comparação aos demais conjuntos de descritores, observei que há poucos ou nenhum trabalho em alguns repositórios quando envolve corpo como um dos descritores.

O ano letivo de 2020 ocorreu apenas em modo remoto, devido à pandemia. O que o meu objeto de pesquisa não ter aparecido nas pesquisas publicadas naquele ano pode nos mostrar?

Como próximo passo, realizei a leitura dos títulos de todos os trabalhos que apareceram no conjunto de descritores e selecionei aqueles que tinham docência, identificando-a em qualquer aspecto relacionado a ela, como formação, trabalho,

constituição, em articulação ao corpo ou que o mencionasse, excluindo aqueles que tinham como foco áreas bem específicas, ou que não tivessem a docência como parte da temática tratada.

Neste movimento, algumas questões já puderam ser identificadas. Houve proeminência de trabalhos que tratam sobre o corpo na escola, principalmente, na área da Educação Física. Os conceitos de gênero e sexualidade apareceram em quantidade considerável. A maioria dos trabalhos abordou a relação com o corpo do/a estudante e não o corpo do/a docente. Muitos envolveram a dança, enquanto, outros trataram especificamente sobre as marcas de culturas sobre os corpos. Alguns apontaram o corpo como lugar de experiência, já outros apresentaram as demandas corporais dos/as professores/as enquanto trabalhavam.

Tais achados nos títulos me instigaram algumas perguntas: será que há poucos trabalhos sobre corpo, do modo como pesquisa? Por que ele é visto como algo sistematizado apenas em determinados campos? Quando há pesquisas sobre o corpo, por que a maioria ocorre a partir de alguma marca/marcador específico?

Como passo seguinte, realizei a leitura dos resumos de todas as pesquisas selecionadas<sup>8</sup> para maior refinamento. Neste momento, foi possível observar que algumas não seriam elegíveis para a etapa de revisão da literatura, mas poderiam ser utilizadas na etapa de revisão teórica, visto sua potência para me auxiliarem a pensar o conceito de corpo. Portanto, alguns trabalhos serão citados no próximo capítulo.

Por fim, selecionei 12, sendo nove dissertações e três teses, que mencionam, em seu título ou no resumo, aspectos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, conforme apresento no quadro 1.

Quadro 1 - Material selecionado para a revisão da literatura

ANO	TIPO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2018	dissertação	Claudia Batista	A linguagem corporal como promotora da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	Universidade Nove de Julho
		Isabel da Silva	As dinâmicas corporais na docência com bebês	Universidade do Sul de Santa Catarina
		Rosenilma Rodrigues	Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém - PA	Universidade Federal do Oeste do Pará

<sup>8</sup> Disponível na Apêndice A.

2019	dissertação	Juliana Veloso	Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		Pedro Silva	Performances do professor: todo professor tem um pouco de ator	Universidade de São Paulo
	tese	Marília de Assis	Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas	Universidade Estadual de Campinas
2020	dissertação	Igor de Barros	Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará	Universidade Federal do Pará
		Jeizi Back	Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	tese	Laís Bitencourt	Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil	Universidade Federal de Minas Gerais
2021	dissertação	Jonathan da Silva	Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
		Rafael Doin	O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes	Universidade Federal de São Carlos
	tese	Wagner Ferraz	Experimentações e composições na educação de um corpo-professor: dançar <i>com</i> um método de pesquisar-criar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após mapear o recorte da produção científica relacionada ao objeto de estudo que me propus a pesquisar, realizei a leitura dos 12 trabalhos selecionados, visando encontrar elementos para construir e sustentar um caminho de pesquisa a partir das perguntas às quais buscarei responder. A partir disso, em conversa com a minha orientadora e com o Lola, compreendemos a potencialidade de compor um corpus analítico a partir das pesquisas localizadas na revisão bibliográfica.

No Lola, este exercício de análise tem sido proposto por algumas pesquisas. Michele Bock (2018), em sua dissertação *Formação cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos de 2002 e 2017*, realizou uma análise documental. Enquanto Silva (2021) desenvolveu uma metapesquisa. Assim, temos aprendido a “ver para além das evidências”, o que apontam as pesquisas, os silenciamentos e as possibilidades outras de análise.

No desenvolvimento deste trabalho, por meio de uma análise metódica das fontes revisadas, foi possível converter a literatura existente em um valioso material empírico. Este processo permitiu a identificação de padrões, lacunas e *insights* que

foram integrados à estrutura da pesquisa, enriquecendo a base de dados com informações pertinentes e atualizadas. A transformação da revisão bibliográfica em material empírico viabilizou uma compreensão mais aprofundada do tema estudado, proporcionando um alicerce sólido para as discussões subsequentes.

No capítulo 4, apresentarei um exercício de análise crítica fundamentado nesse material empírico. Farei uma reflexão detalhada sobre os principais pontos levantados pela revisão da literatura, destacando as contribuições, contradições e implicações dos achados. Por meio desta análise crítica, buscarei não apenas sintetizar as informações obtidas, mas também oferecer uma interpretação crítica que possa direcionar futuras pesquisas e práticas no campo. Assim, a revisão bibliográfica, enriquecida e transformada em material empírico, torna-se fundamental para a estrutura e as conclusões desta tese.

No próximo capítulo, investigo o percurso metodológico que culminou nesta pesquisa. Exploro a definição de metapesquisa segundo diversos/as autores/as, além de detalhar os passos que me levaram a adotar esta abordagem. Delineio o contexto e as estratégias que nortearam meu trabalho na área da Educação, oferecendo uma visão abrangente do processo de investigação.



### 3 ENTRELAÇAR: DA REVISÃO DE LITERATURA À METAPESQUISA

Neste capítulo, descrevo a metodologia utilizada na pesquisa, cujo objetivo é investigar os sentidos atribuídos ao par docência e corpo nas pesquisas educacionais acadêmicas, especificamente no período entre 2018 e 2022. Como já expliquei no capítulo anterior, quando concluí a revisão de literatura e estudei movimentos que outras pesquisas vêm desenvolvendo sobre a produção de conhecimento, compreendi que era possível selecionar um conjunto de estudos e examiná-los como materiais empíricos. Para isso, escolhi 12 trabalhos, sendo nove dissertações e três teses. Esta fase inicial estabelece a base para análises mais aprofundadas no capítulo final.

Para alcançar o objetivo proposto, adotei a metapesquisa — uma abordagem sistemática que permite examinar criticamente a literatura existente sobre o tema. Esta escolha se justifica por sua capacidade de fornecer uma visão abrangente e fundamentada nas diferentes perspectivas e abordagens presentes na literatura, possibilitando uma compreensão dos modos como o par docência e corpo vêm sendo refletido na produção de conhecimento.

A metapesquisa consiste em uma abordagem de pesquisa que visa a síntese e a análise crítica de pesquisas já realizadas sobre um tema específico. Segundo Mainardes (2018a), a metapesquisa permite que pesquisadores/as identifiquem lacunas na literatura, evitem redundâncias, qualifiquem formas de interpretação e possam chegar a conclusões mais abrangentes.

O termo “meta” tem sido frequentemente utilizado na literatura para indicar um olhar mais abrangente e reflexivo sobre uma determinada área de conhecimento. Desta forma, a metapesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa sobre pesquisas, para analisar o processo de produção de conhecimento em uma determinada área ou campo específico.

É importante destacar que, conforme Mainardes (2021), existem diversas estratégias e procedimentos relacionados à metapesquisa, com particularidades e objetivos específicos. Shanyang Zhao (1991) propõe o uso dos termos metaestudo, metateoria, metamétodo e meta-análise de dados para se referir a diferentes tipos de análises reflexivas sobre pesquisas já existentes. Deborah Finfgeld (2003), por sua vez, apresenta uma lista de termos relacionados à metapesquisa, como meta-análise, metaestudo, análise de metadados, metamétodo, metateoria e metassíntese.

Cada uma dessas estratégias tem suas próprias finalidades. A meta-análise é utilizada para combinar os resultados de várias pesquisas e identificar padrões e tendências que possam ser úteis para orientar novas produções. A análise de metadados busca compilar e sintetizar as informações em diferentes estudos para obter uma visão mais abrangente do tema em questão. A metateoria procura refletir sobre as teorias utilizadas em determinada área de conhecimento, enquanto a metamétodo busca analisar os métodos empregados nas pesquisas.

Ao realizar uma metapesquisa, conforme Michele Morais (2019), o/a pesquisador/a pretende analisar as pesquisas realizadas sobre determinado tema ou campo específico. Para isso, é necessário selecionar as que serão objeto de análise, para garantir uma representatividade adequada do campo de pesquisa. A escolha dos critérios de seleção é fundamental para a validade e confiabilidade da metapesquisa. Uma vez selecionadas as pesquisas, é preciso realizar uma análise cuidadosa de cada uma delas, levando em consideração aspectos teórico-metodológicos, bem como os resultados obtidos.

Compreendo que isso permite ao/à pesquisador/a refletir sobre o estado atual do conhecimento na área e propor novos estudos que possam contribuir para o avanço do campo. Além disso, a metapesquisa pode ser útil para a definição de políticas públicas e estratégias de intervenção em áreas de interesse social.

Para Mainardes (2018b, p. 306),

no caso das Ciências Humanas e Sociais, a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.

Outra questão importante na metapesquisa é a escolha da abordagem metodológica a ser adotada. Existem diferentes abordagens para a realização de uma metapesquisa. Alguns/as autores/as propõem a utilização de técnicas quantitativas, como a meta-análise, enquanto outros/as defendem a utilização de técnicas qualitativas, como a revisão integrativa. O importante é escolher a abordagem mais adequada ao seu objeto de estudo e aos objetivos de sua pesquisa.

Ao realizar uma análise, é importante considerar que a metapesquisa não procura julgar os trabalhos ou seus/as autores/as. O objetivo principal é compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte definido pelo/a pesquisador/a. Sendo assim, as classificações utilizadas devem ser entendidas como um exercício teórico sobre a área de estudo em questão. Isso significa que, ao analisar uma variedade de trabalhos, busca-se identificar padrões, lacunas e contribuições que possam enriquecer o conhecimento existente. A metapesquisa também pode revelar divergências entre diferentes abordagens e teorias, permitindo uma visão crítica do tema investigado. Portanto, é fundamental manter uma postura reflexiva e imparcial durante todo o processo de análise, valorizando a pluralidade de perspectivas e o constante aprimoramento do conhecimento científico.

No entanto, conforme Mainardes e César Tello (2016), é necessário tomar cuidado para não criar esquemas rígidos e unidades de sentido fechadas que possam limitar a análise. É preciso compreender que as classificações desenvolvidas são tentativas de sistematização e exercícios de análise, e não verdades.

Além disso, é preciso compreender que toda classificação é arbitrária e está vinculada a um propósito específico. Mainardes (2017) aponta que é necessário identificar as perspectivas epistemológicas adotadas pelos/as autores/as a partir do marco teórico e do estilo de análise. Por isso, as análises realizadas podem apresentar dados relevantes sobre a situação da pesquisa no campo.

Outro aspecto fundamental é analisar a coerência e a consistência das pesquisas e publicações dentro da perspectiva epistemológica empregada pelo/a autor/a. Além disso, é crucial que o/a pesquisador/a expresse seu próprio referencial teórico e os princípios éticos que orientam sua análise.

Torna-se primordial aos pressupostos metodológicos da metapesquisa identificar o posicionamento epistemológico dos/as autores/as dos trabalhos analisados. É uma tarefa complexa, que exige compreensão dos contextos histórico, político, social e econômico nos quais a pesquisa foi realizada. Em suma, a metapesquisa exige do/a pesquisador/a um olhar crítico e reflexivo sobre o conhecimento produzido no campo de estudo.

Com os/as colegas do Lola, aprendi que a metapesquisa se diferencia das revisões de literatura, estado da arte e estado do conhecimento. Conforme Silva, Fabiane Pedro e Alessandra Pedroso (2023), enquanto as revisões de literatura estão orientadas para projetos de pesquisa e focam em sintetizar resultados, a metapesquisa busca analisar os fundamentos teóricos das pesquisas revisadas e o seu significado no desenvolvimento teórico do campo, enfatizando que se trata de uma pesquisa sobre as pesquisas já finalizadas.

No caso desta tese, trata-se de uma pesquisa sobre pesquisas que abordam o par corpo e docência no campo educacional.

O autor e as autoras propõem um passo a passo para qualificar nossos estudos na perspectiva da metapesquisa:

(1) Título e autoria. O/A pesquisador/a deverá, a partir dos descritores selecionados para as buscas nos repositórios, olhar para todos os trabalhos localizados, a fim de identificar, pelo título, quais se aproximam do foco do estudo em questão. Sugere-se a criação de pastas em dispositivo de armazenamento com o nome do repositório e, dentro desta pasta, uma subpasta nominada com o descritor utilizado na busca para salvar os trabalhos selecionados previamente. Por exemplo: pasta Capes - subpasta - docência. Salvar os trabalhos localizados neste banco de dados e com este descritor, neste local. Isso ajudará quando estiver no segundo ponto de atenção. Observação: a escolha dos descritores é fundamental, por isso, é necessário avaliar com o/a orientador/a quais serão utilizados, para evitar o retrabalho.

(2) Resumo. Ler atentamente os resumos das pesquisas. É a partir dele, que terá elementos importantes para seguir a investigação com aquele trabalho, ou não. Atentar para a(s) pergunta(s) de pesquisa, os objetivos, os campos teóricos, a metodologia utilizada, a empiria e os principais resultados. Fazer anotações: o que e como aparece? O que não aparece?

(3) Material empírico. A partir do primeiro e segundo pontos de atenção, será possível selecionar aquelas pesquisas que integrarão o material empírico. A partir disso, fazer a leitura sistêmica, detalhando cada uma, anotando, construindo fichamentos, tabelas, blocos de notas, mapas mentais, gráficos. Aqui é um momento autoral, de construir o percurso de pesquisador/a. Registrar o que é recorrente nas pesquisas, atentar para os/as resultados/considerações finais, criar categorias analíticas/focos de análise. É importante ressaltar que cada pesquisador/a poderá eleger, de acordo com seu estudo, os pontos de atenção para produzir as análises. Talvez para alguns/as, será interessante olhar para o referencial e a perspectiva teórica que sustenta o estudo, os/as autores/as que são citados com frequência, por exemplo. Ressaltamos, que não desconsideramos estes pontos de atenção, mas não categorizamos de forma separada ao produzir nossas análises (Silva; Pedro; Pedroso, 2023, p. 74-75).

Silva, Pedro e Pedroso (2023) ressaltam que não se trata de apresentar um modelo a ser seguido, mas de indicar pistas de como conduzir uma pesquisa desde a perspectiva metodológica intitulada metapesquisa. O que funciona para alguns/as, pode não funcionar para outros/as, daí entra o processo de autoria de cada pesquisador/a.

Este capítulo descreveu a metodologia empregada na pesquisa, a metapesquisa. Todo o percurso até aqui foi focado nos significados atribuídos ao par docência e corpo, na produção acadêmica entre 2018 e 2022. Para isso, realizei uma análise inicial de como o corpo e a docência são abordados na prática docente e na formação de professores/as, estabelecendo as bases para aprofundamentos subsequentes.

No próximo capítulo, apresentarei as análises detalhadas dos dados coletados, explorando as tendências e conclusões emergentes. Este primeiro movimento preparatório foi essencial para garantir uma compreensão sólida e crítica do tema antes de avançar para as análises.

## 4 PIQUE: TESSITURA ENTRE CONCEITOS E MATERIALIDADE EMPÍRICA

Na produção de renda de bilro, o termo “pique” se refere a uma técnica específica de entrelaçamento dos fios, realizada pela rendeira. O pique é um movimento ou ponto particular feito pela agulha de renda entre os fios esticados sobre os bilros (pinos pequenos) na almofada de renda. Esta técnica é essencial para a formação dos diferentes padrões e pontos que caracterizam a renda de bilro.

Neste capítulo, apresento a análise do material empírico como se sob as pesquisas analisadas eu tivesse feito uma análise dos fios, agulhas e pontos que as teceram dando a ver sentidos sobre docência e corpo. Para tanto, discuto conceitualmente docência, corpo e linguagem, descrevo as 12 pesquisas reunidas, organizo-as em unidades temáticas e construo duas unidades de sentido.

Os resultados permitem dar visibilidade a uma diversidade de abordagens sobre o par docência e corpo. Por um lado, o corpo é frequentemente tratado de forma fragmentada na Educação, com ênfase nos aspectos físicos ou biológicos, em detrimento de uma compreensão mais integrada. Por outro lado, identificam-se sentidos que associam o corpo à construção da identidade e ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as. A tese permite problematizar as dicotomias corpo e mente, teoria e prática, uma vez que identifica e analisa sentidos sustentados em uma abordagem que não distingue os conceitos de corpo, docência e prática docente nas pesquisas examinadas sobre formação de professores/as.

### 4.1 DOCÊNCIA, CORPO E LINGUAGEM

Nesta seção, apresentarei os principais conceitos da pesquisa e sua importância para a análise da materialidade empírica. Destaco, novamente, que os campos dos Estudos em Docência, Estudos de Gênero e do Corpo, em articulação à perspectiva pós-estruturalista, fundamentam a investigação e sustentam as análises.

Considero importante destacar que deste lugar decorrem os significados atribuídos aos conceitos. Também necessito explicar que sigo aprendendo com este processo de doutoramento, pois tem sido desafiador olhar de outras formas para o corpo e a docência, afastando-me das compreensões que aprendi a reconhecer como verdadeiras durante minha formação religiosa e meus processos de estudos anteriores, no mestrado e na graduação.

A compreensão do corpo na Educação tem sido tema central em diversas pesquisas acadêmicas, ao explorarem suas múltiplas dimensões e interações com a prática docente. Entendo que o corpo é moldado por um processo constante e detalhado, influenciado por diferentes instâncias que definem modos de ser, parecer e agir.

Este processo de educação do corpo ocorre tanto dentro, quanto fora da escola, na religião, na mídia, na medicina, nas leis e em todos os espaços de socialização que encontramos diariamente. Para Guacira Louro (2000, p. 7), “[...] os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”.

Conforme a autora, estes espaços da cultura ensinam sobre vestimenta, alimentação, comportamento, aparência, gestos, movimentação, práticas sexuais, saúde, beleza e qualidade de vida que impactam os modos como os corpos aparecem, se cuidam e descuidam. Além disso, o corpo é educado por meio de atividades, como esportes, lazer e projetos sociais. Diante da inexistência de um corpo com uma essência universal, surge a questão: é viável falar em uma educação “do corpo”? Seria mais apropriado adotar o plural “dos corpos”?

Ainda que algumas vezes o termo corpo apareça no singular, quando sua análise se orienta pela perspectiva cultural, não há a menor dúvida que se está falando de corpos que são observados nas suas especificidades e singularidades: corpos infantis, jovens, adultos, envelhecidos, brancos, não brancos, pobres, femininos, masculinos, obesos, anoréticos, saudáveis, doentes, católicos, umbandistas, homossexuais, heterossexuais, com necessidades especiais, atléticos... enfim, corpos múltiplos, ambíguos, inconstantes e diferentes (Goellner, Silvana, 2010, p. 74).

As distinções entre os corpos resultam de construções culturais diversas, em que cada cultura estabelece padrões de corpos desejáveis e indesejáveis. Os corpos desejáveis se conformam com as representações que uma determinada cultura considera aceitáveis. Goellner (2010) exemplifica que, em nossa sociedade, seriam corpos magros, saudáveis, musculosos, heterossexuais e jovens. Por outro lado, os corpos indesejáveis são variados, conforme o contexto social e temporal, incluindo unidades de sentido como gordos, feios, andróginos, usuários de drogas, pessoas idosas, pessoas com deficiência, flácidos, inábeis, lentos, homossexuais, entre outros.

Eles são rotulados, não apenas indicando uma diferença, mas, principalmente, uma desigualdade.

Ao mesmo tempo, Caroline Barbosa, Aline Strapasson e André Silva (2023) apontam para as descontinuidades nos processos de educação para a normalização dos corpos. Para as autoras e o autor,

surge então um espaço que não visa reduzir corpos às suas condições funcionais, mas que os estimule a experimentarem outras formas de vivenciar, de estar diante de sua corporeidade.

Por fim, essas discussões são capazes de problematizar as noções já conhecidas de corpo, produzindo espaços de liberdade nas interações consigo e com o meio, que circulam pelo campo funcional, social e cultural (Barbosa; Strapasson; Silva, 2023, p. 78).

Investir no corpo, segundo Edvaldo Couto (2015, p. 9), é investir em si: “o corpo é sempre o principal investimento de tempo, emocional e, sobretudo, financeiro”.

O autor destaca uma perspectiva interessante sobre a relação entre corpo, transformação pessoal e busca pela perfeição física. O corpo é visto como uma entidade maleável, que pode ser moldada, conforme os desejos individuais, por meio de intervenções, como cirurgias plásticas, medicação e hábitos alimentares específicos. Esta visão sugere que a busca pelo corpo perfeito é uma das principais prioridades, e os meios para alcançá-lo podem incluir diferentes tipos de transformações.

O conceito de “felicidade individual”, mencionado no estudo, parece estar ligado à percepção de que a aceitação e a admiração dos outros são alcançadas por meio do alcance de um corpo considerado ideal ou perfeito. Isso implica que a autoestima e a satisfação pessoal estão profundamente entrelaçadas à aparência física e à maneira como o corpo é percebido pelos outros. Essa visão do corpo e da felicidade refletem as normas culturais e sociais que, muitas vezes, promovem padrões de beleza específicos.

Maria Simone Schwengber (2006), ao investigar a produção do corpo feminino e os investimentos para educar como corpo grávido, a partir da revista *Pais e Filhos*, nos convida a refletir sobre seus diferentes sentidos. Ao articularem suas teses, Dagmar Meyer (2005) — politização do feminino e da maternidade — e Schwengber (2006) — educação dos corpos grávidos — apontam:

analisando a *Pais & Filhos*, pode-se ver que seu projeto editorial opta por posicionar as gestantes de modo diferente das demais mulheres. As



gestantes — apresentadas como mulheres que estão vivendo um período específico e diferenciado da vida — são muito mais desafiadas, no contexto da revista, a serem as prudentes administradoras da própria vida. Nesse sentido, a revista remete a uma série de questões sobre corpos e saúde: *como posso aperfeiçoar o funcionamento corporal? Qual é a dinâmica funcional da gravidez?* (Schwengber; Meyer, 2007, p. 69, grifos das autoras).

Em última análise, as pesquisas de Schwengber (2006) e Couto (2015) destacam a complexidade das percepções e atitudes em relação ao corpo e à busca pela perfeição física. Isso ocorre devido a uma interação complexa entre fatores sociais, culturais, psicológicos e individuais, que podem variar consideravelmente de pessoa para pessoa. É importante considerar esses aspectos ao abordar questões relacionadas à autoimagem, à saúde mental e ao bem-estar.

Outra produção que destaca o corpo como algo a ser aperfeiçoado para se tornar belo é a de Silva e Jéferson Staudt (2021). Segundo os autores,

a prática regular de exercícios corporais é associada a esse projeto de educação estética cujos efeitos estariam além dos atributos físicos, uma vez que a beleza advogada pela “Educação Physica” só seria plena se constituída por sentimentos cívicos, atributos morais e capacidade intelectual. Nesse sentido, caberia aos professores de Educação Física a forja de sujeitos saudáveis, robustos e belos pela exercitação diuturna de seus corpos (Silva; Staudt, 2021, p. 98).

O corpo, para Silva e Staudt (2021), precisa ser trabalhado esteticamente, visando se moldar ao padrão desejável. Além do belo, os autores tratam da questão do corpo “branco” que seria o modelo que estava se moldando no país, entre as décadas de 1930 e 1940, desconsiderando o corpo “negro”, por exemplo.

Hoje, podemos perceber que há uma intensa campanha de valorização às diferenças. Não apenas os corpos negros estão sendo destacados em campanhas publicitárias e como exemplos de moda, mas todos os tipos de corpos. É importante ressaltar que o conceito e a compreensão do corpo se modificaram ao longo do tempo, devido a diferentes tradições culturais, filosóficas e científicas, e a um conjunto de normas.

Para Linda Nicholson (2000, p. 36), autora que problematiza os sentidos universais e naturais de gênero e corpo, “nesse mapa, o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis”.

Judith Butler (2000, p. 125) compreende que “o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade

será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder”. A autora discute que gênero e sexualidade são construções sociais moldadas pelo poder e pelas normas culturais, e nossa compreensão do corpo e da identidade de gênero vai além das características físicas superficiais. Butler (2000) desafia as noções tradicionais de fixidez do corpo e convida a uma análise crítica das relações entre corpo, poder, gênero e sexualidade.

Na perspectiva de Louro (2000, p. 11), é no corpo que se reflete “o que somos ou o que podemos nos tornar”. Enquanto Dal’Igna (2023) propõe uma abordagem inovadora ao articular corpo, docência e gênero, o que denomina de “nó”.

Tratamos dessa relação no Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (Unisinos/CNPq). Mobilizando os conceitos de docência, gênero, sexualidade, parentalidade e interseccionalidade como ferramentas éticas, políticas e pedagógicas, temos nos dedicado a produzir conhecimentos sobre pedagogia, ensino e profissionalidade docente, bem como a analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização. Dizendo com outras palavras, gênero e sexualidade constituem os nossos modos de ser e exercer a docência (Dal’Igna, 2023, p. 148).

Segundo a autora, a identidade profissional docente é um processo dinâmico de ser e se tornar, marcado por uma constante negociação entre diferentes processos externos e internos — de fora para dentro e de dentro para fora. Para a autora, a docência não é apenas uma função profissional, mas um “processo encarnado”. Ao entrelaçar corpo e gênero com docência, Dal’Igna (2023) destaca como estes conceitos não apenas constituem as nossas identidades masculinas e femininas, mas regulam a docência como profissão e como carreira.

Em suas palavras,

sob uma perspectiva de vida e de relações humanas, podemos dizer que nossa cultura ocidental androcêntrica, generificada e cisheteronormativa enaltece o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, celebra a mente e demoniza o corpo, separa natureza e cultura, público e privado, corpos masculinos e femininos, adultos e crianças. Nossa herança platônica e cartesiana nos faz ver o mundo de forma dual, nos faz recusar a ambivalência e a coexistência e nos faz reduzir a complexidade dos processos e da própria vida. As dicotomias não estiveram sempre aí. Somos ensinadas a pensar e a agir de determinados modos, e algumas condições de possibilidade são estabelecidas para que passemos a operar com a lógica de que existem dois mundos — um mundo das ideias (inteligível) e um mundo das práticas (sensível). [...] Separadas de seus corpos, sentidos e sentimentos, professoras agem de maneira desorientada. Ficamos desconectadas, perdidas de nós mesmas. Escondemos nossas vidas,

nossas emoções e nossos desejos. [...] Eu me escondo, me escondo dos outros e de mim mesma (Dal'Igna, 2023, p. 63).

Considerando que, nesta pesquisa, analiso os sentidos construídos sobre o par docência e corpo, sinalizo ainda que busco mobilizar o conceito de linguagem, por se tratar de uma ferramenta conceitual para compreender de que modos damos sentidos às coisas. Como aponta Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 89), com base no pensamento de Michel Foucault:

em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo.

Deste modo, descrevo e analiso as produções acadêmicas que formam a materialidade empírica deste trabalho, compreendendo-as como resultado de determinadas relações que produzem sentidos sobre a docência e o corpo. Como nos mostra Meyer (2021, p. 54), a linguagem ocupa um lugar central para a significação do mundo e não é “[...] autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra”. Essa centralidade, segundo a autora, aponta “[...] para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder” (Meyer, 2021, p. 52).

A partir disso, posso entrelaçar mais fios, como a rendeira. Tenho condições de mostrar de que modos ocorre o pique como a formação dos diferentes padrões e pontos que caracterizam a renda desta pesquisa.

Esse movimento me possibilita olhar de outros modos àquilo que está posto e naturalizado nos trabalhos analisados, para problematizar os sentidos de docência e corpo. De que modos o par docência e corpo é abordado nas pesquisas acadêmicas educacionais que investigo? Na próxima seção, seguirei esta reflexão.

#### 4.2 PAR DOCÊNCIA E CORPO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL

Nesta seção, descreverei e analisarei cada uma das 12 pesquisas reunidas, a partir da revisão realizada nas plataformas virtuais, como já expliquei nos capítulos de revisão bibliográfica e metapesquisa.

Quadro 2 - A linguagem corporal como promotora da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental

<b>Autoria:</b> Claudia Batista (2018)
<b>Resumo:</b> A linguagem é, na maioria das vezes, compreendida apenas como escrita ou falada, mas existem outras formas de linguagens, como a musical, a cinematográfica, a teatral e a corporal, objeto deste estudo. Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo proporcionar a compreensão da linguagem corporal e seus significados para uma aplicação efetiva das atividades pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores fundadores desta pesquisa são: Chomsky e Peirce, para a compreensão da linguagem; Daolio, Soares, Freire, Sant'Anna e Santaella, para a abordagem com maior profundidade da linguagem corporal; Vygotsky e Piaget, sobre educação e aprendizagem; e, Schilder e Tavares, para o entendimento da imagem corporal. A metodologia da presente pesquisa é de natureza qualitativa, na qual optamos pelo método de estudo de caso, apoiados em Yin. O universo da pesquisa foi representado por uma escola pública, de período integral, e os sujeitos são professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de um questionário estruturado, aplicado a 15 participantes, procuramos identificar: o que se entende por linguagem corporal e como esta pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, como os sujeitos trabalham com a linguagem corporal em suas aulas. Segundo a análise dos dados obtidos, verificamos que os/as professores/as têm uma visão reducionista do que seja a linguagem corporal. O trabalho com o corpo se resume a proporcionar ao/à aluno/a relaxar e acalmar, para que a aula continue seguindo, dentro da estratégia estabelecida. Apesar da compreensão de que o trabalho corporal é relevante para o desenvolvimento global dos/as estudantes, percebemos a dificuldade de sua aplicabilidade enquanto recurso de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa permite, ainda, proporcionar aos/às docentes uma melhor compreensão do que é a linguagem corporal, bem como sua contribuição e aplicação no âmbito escolar, para melhor e mais prazeroso desenvolvimento das diversas disciplinas, contribuindo, desta maneira, com a formação de pessoas completas, em suas múltiplas vivências.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Batista (2018, p. 5) visou “[...] proporcionar a compreensão da linguagem corporal e seus significados para uma aplicação efetiva das atividades pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental”. A autora mostrou a importância da linguagem corporal ao processo de ensino e aprendizagem, buscando a inclusão de outras linguagens e, assim, tornar o processo educativo mais prazeroso aos/às estudantes.

Ao analisar o entendimento de linguagem corporal por docentes e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, Batista (2018) procurou olhar para o corpo apenas por seu aspecto biológico. Refletiu sobre a falta de conhecimento dos/as docentes em relação à linguagem corporal e em como ela é importante ao ensino e à aprendizagem. Apontou que a disciplina de Educação Física é a principal ou até mesmo a única que pensa sobre o corpo a partir de sua relação com o movimento. Segundo a autora, as demais áreas do conhecimento se preocupam apenas com a mente.

Para Batista (2018), a divisão nítida entre corpo e mente deveria produzir um efeito de preocupação. A autora conclui que há necessidade de os/as professores/as

trabalharem as vivências corporais para entenderem a sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, superando a citada dicotomia.

Como valorizar a presença da linguagem corporal na escola? Como garantir a presença do movimento corporal no processo de ensino e aprendizagem para outros componentes curriculares que não só a Educação Física? Na contemporaneidade, ainda reverbera na escola a divisão de pensamento entre corpo e mente? Estas são questões apontadas por Batista (2018).

### Quadro 3 - As dinâmicas corporais na docência com bebês

<b>Autoria:</b> Isabel da Silva (2018)
<p><b>Resumo:</b> A presente pesquisa teve como objetivo analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. A partir deste objetivo, foram delimitados os objetivos específicos: compreender as especificidades das dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes, bem como, analisar como as dinâmicas e as demandas corporais das professoras são demarcadas pelas demandas corporais dos bebês e reunir elementos para compreender como o cuidado-corpóreo-emocional dá contorno para a ação docente das professoras. Para alcançar os objetivos da pesquisa, realizou-se uma pesquisa de campo etnográfica em um grupo formado por 12 bebês e duas professoras, em uma instituição de educação infantil pública do município de São José/SC. Os dados foram gerados por meio da observação e de registros escritos, fotográficos e audiovisuais, durante quatro meses, de duas a três vezes na semana, no período vespertino, embasado em autores como: Geertz (1989); Graue; Walsh (2003); Lopes (2004); Cohn (2005); Corsaro (2011). Para a organização dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo de Vala (1999) e Bardin (2011), o que resultou em quatro categorias de análise: (1) o corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo; (2) o corpo da professora que acalma e acalenta; (3) o corpo da professora como possibilidade de relações; e, (4) relações sem pressa <i>versus</i> movimentação corporal intensa e a influência das materialidades. O referencial teórico a guiar as análises dos dados teve como base os estudos dos campos da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Para as análises, recorreu-se a um diálogo com as produções científicas recentes sobre a temática, bem como os estudos de Wallon (1971; 1975); Tardos (1992); Tardif (2001); Vigarello (2003); Tristão (2004); Foucault (2004; 2010); Giddens (2005); Le Breton (2006; 2009); Teixeira (2007); Schmitt (2008; 2014); Duarte (2011); Norbert Elias (2011); Buss-Simão (2012; 2016); Tardif; Lessard (2013); Sabbag (2017). As análises revelaram que as dinâmicas e as demandas corporais da docência com bebês são marcadas pelas demandas corporais dos bebês. Ao responder e acolher as demandas dos bebês, as professoras revelam uma disponibilidade corporal intensa que, por meio das relações, vão constituindo os bebês social e culturalmente. As análises evidenciaram também que os atendimentos às singularidades, constantes na docência com bebês, ocupam grande parte do tempo das professoras, e são marcados por intensas relações corporais intermitentes, pois outros bebês buscam também por essa relação. Os dados revelam ainda que, para conseguirem atender às demandas dos bebês, envolvidas em uma temporalidade imposta tanto por eles como pela própria instituição que, muitas vezes, apressa os atendimentos às singularidades dos bebês, as professoras fazem uso de uma movimentação corporal intensa para agilizar os atendimentos, ao mesmo tempo que buscam respeitar o corpo e o tempo dos bebês. Por conta dessa agilidade, muitas vezes, as professoras não se atentam ao seu próprio corpo, em como realizam os movimentos, revelando um descuido com seu próprio corpo, o que acaba gerando um desgaste físico, um cansaço corporal, intensificado por meio do uso de materialidades inadequadas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Silva (2018, p. 7) analisou “[...] a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês” e buscou

[...] compreender as especificidades das dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes, bem como, analisar como as dinâmicas e as demandas corporais das professoras são demarcadas pelas demandas corporais dos bebês e reunir elementos para compreender como o cuidado-corpóreo-emocional dá contorno para a ação docente das professoras.

Esta pesquisa me ajudou a refletir sobre a dimensão do corpo em relação às demandas corporais nas ações docentes, em especial, na docência com bebês. Conforme Silva (2018), ainda que o corpo apareça de forma frequente ao abordar a docência com bebês, ele se torna invisível quando o foco é apenas a docência.

A autora compreendeu que as professoras participantes da pesquisa realizam várias ações repetidamente. Outra constatação ocorreu no sentido do quando a postura corporal em prol das atividades com os bebês acarreta desgastes corporais e doenças, principalmente relacionadas à coluna das professoras.

Silva (2018, p. 21, grifo da autora) dividiu suas análises em quatro unidades de sentido: (1) “o corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo”; (2) “o corpo da professora que acalma e acalenta”; (3) “o corpo da professora como possibilidade de relações”; (4) “relações sem pressa *versus* movimentação corporal intensa e a influência das materialidades”.

Este trabalho me instigou a pensar sobre as demandas corporais presentes na etapa da educação infantil em relação às demais, e no que isso impacta a docência. Tendo o corpo lugar essencial na docência com bebês, qual o lugar dele na formação de professores/as? De que modos acionamos dinâmicas corporais no trabalho docente? No que consistem as diferentes demandas corporais dos/as docentes conforme as etapas da educação? Que lugar tem a linguagem corporal na relação dos/as docentes e bebês/crianças/estudantes?

#### Quadro 4 - Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém - PA

<b>Autoria:</b> Rosenilma Rodrigues (2018)
<b>Resumo:</b> Esta pesquisa investigou os sentidos que os/as professores/as atribuem ao corpo, na prática docente, pelo viés da corporeidade, em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém/PA. No estudo, compreendeu-se que o corpo é a condição de existência humana. Por meio dele, traçamos aspirações da nossa subjetividade e interagimos com outras subjetividades e com o mundo. É dotado de capacidade para o movimento com intencionalidade na direção da transformação e emancipação humana. Contudo, se a Educação como viés de mudança e formação do ser humano reduz ou nega a importância do corpo na constituição do conhecimento, deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico. E, neste cenário, no contexto da Educação, a escola tornou-se uma referência como reguladora e opressora das manifestações corporais de seus/as alunos/as, legitimando o disciplinamento e a docilização como controle e organização escolar. Ao

mesmo tempo, a escola pode ser transcendente das experiências educacionais por meio de vivências corporais. Optou-se, então, por uma análise de natureza qualitativa, considerando a metodologia em duas etapas: pesquisa bibliográfica e de campo, além disso, fundamenta-se numa abordagem fenomenológica, considerando que o sujeito é na sua existência, uma totalidade. Para a produção e análise dos dados, utilizou-se a técnica de elaboração e análise de unidades de significado, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Os procedimentos epistemológicos baseiam-se na teoria da corporeidade e Educação do Campo. Participaram do estudo oito sujeitos que trabalham em escolas localizadas nos territórios rurais deste município. Assim, ser docente no campo e estar atuando no ensino fundamental nos anos iniciais, foram critérios para a seleção destes sujeitos. Afere-se que, no entendimento das professoras entrevistadas, o corpo é uma totalidade, com múltiplas possibilidades de saberes e interação social e que por meio de gestos e de movimentos estabelece-se uma relação de diálogo e de respeito. Por meio das narrativas dos sujeitos, verificaram-se vivências da corporeidade, na prática docente, para a maioria das professoras. Em relação à análise do ser docente e a importância da prática nos territórios rurais, foi revelado pelos sujeitos que as especificidades da cultura camponesa potencializam a prática do/a professor/a para o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Rodrigues (2018, p. 6) “[...] investigou os sentidos que os/as professores/as atribuem ao corpo, na prática docente, pelo viés da corporeidade, em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém/PA”. Esta pesquisa me auxiliou a pensar sobre a corporeidade e o corpo como condição de existência humana.

A autora identificou que

[...] a escola tornou-se uma referência como reguladora e opressora das manifestações corporais de seus/as alunos/as, legitimando o disciplinamento e a docilização como controle e organização escolar. Ao mesmo tempo, a escola pode ser transcendente das experiências educacionais por meio de vivências corporais (Rodrigues, 2018, p. 6).

Ao compreender que é necessária a formação integral do sujeito, Rodrigues (2018, p. 42) afirmou que “a Teoria da Corporeidade procura trazer contribuições que possibilitem uma nova compreensão de ser humano, na condição de ser e estar no mundo, situado num determinado contexto histórico, social e cultural”.

Em sua pesquisa de campo, encontrou resultados acerca da concepção de corpo. A autora refletiu a partir do quanto o corpo é visto como corpo-objeto, sendo citado naquilo que trata de orgânico, conforme apresento na Figura 1.

Figura 1 - Unidade de significado referente à questão: “o que é corpo para você?”

<b>Sujeitos</b> →									
	<b>Tânia</b>	<b>Pajurá</b>	<b>Mary</b>	<b>Bem-te-vi</b>	<b>Helen</b>	<b>Eva das Rosas</b>	<b>Violeta</b>	<b>Maria</b>	<b>Total</b>
<b>Unidades de Significado</b> ↓									
O corpo é tudo em nossa vida	x		x		x	X			50%
Uma máquina			x						12,5%
Corpo é tudo aquilo que tem massa e ocupa um lugar no espaço físico				x					12,5%
Ele está presente em todos os momentos	x			x	x	X		x	62,5%
O corpo ele é um todo		x	x	x	x	X	x	x	87,5%

Fonte: Rodrigues (2018, p. 85).

Em uma segunda questão, apontou os sentidos atribuídos ao corpo, na prática docente, conforme explicito na Figura 2.

Figura 2 - Unidade de significado referente à questão:  
“que sentidos você atribui ao corpo em sua prática docente?”

<b>Sujeitos</b> →									
	<b>Tania</b>	<b>Pajurá</b>	<b>Mary</b>	<b>Bem-te-vi</b>	<b>Helen</b>	<b>Eva das Rosas</b>	<b>Violeta</b>	<b>Maria</b>	<b>Total</b>
<b>Unidades de significado</b> ↓									
Transmissor e receptor de conhecimento		x							12,5%
Meio para contribuir para o conhecimento das crianças			x		x	x	x	x	62,5%
Relação é de diálogo e respeito	X		x				x	x	50%
O corpo do aluno é movimento, gestos é o comportamento deles	X			x	x	x	x		62,5%
Ele está voltado para leitura		x		x	x			x	50%
Relação família, escola, professor e criança			x			x		x	37,5%
Não existe um modelo de aluno, cada pessoa é uma pessoa.				x		x		x	37,5%
Sinta-se (aluno) bem na escola também, que ele tenha vontade de aprender	X					x	x	x	50%

Fonte: Rodrigues (2018, p. 92).

Segundo a análise realizada por Rodrigues (2018, p. 98) em relação ao corpo,

[...] na compreensão da maioria das professoras, constitui a possibilidade de interação com o outro, por meio dele, se faz a primeira comunicação com os alunos, além disso, é através do corpo que se desenvolvem as atividades voltadas para o ensino-aprendizagem.



A partir de seus achados, a autora defendeu que a escola deve olhar para o corpo, entendido como forma de existência e, para a corporeidade, como manifestação humana.

#### Quadro 5 - Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação

<b>Autoria:</b> Juliana Veloso (2019)
<p><b>Resumo:</b> Esta pesquisa evidencia, por meio do modo de operar o conceito de fenda, que, ao criar produções visuais como ruídos, e das fricções entre fatos e aportes teóricos, podemos pensar de outros modos, com arte e educação, as discussões de corpo, gênero e sexualidade. Nesta fenda, que não separa, está a ideia de desconstrução e abertura que, somada aos aportes teóricos das vertentes pós-críticas em educação e teorias feministas, auxiliam certa “conversão do olhar” (Foucault, 2015). Neste sentido, passa-se a desconstruir dicotomias, ao assumir para a pesquisa, por exemplo, que “arte é educação e educação é arte” (Camnitzer, 2017), expandindo as fronteiras, rachando certos muros entre o ensino de arte e as demais áreas da Educação, sendo arte e educação com corpo, gênero e sexualidade. Evidencia-se como com arte e com educação, mediante análises, críticas e produção visual em uma pesquisa em educação, podemos criar novas formas de denunciar e evidenciar a importância do habitar dos corpos e distintos modos de existência no campo da Educação, como em documentos de lei, mídias sociais, museus e escolas. Assim, suspendem-se os campos de saber da arte e da educação, como o ensino da arte, colocando-os em fricção em três momentos tomados como forças de fissura. Estes, considerados como um tipo de “arquivo” (Aquino; Val, 2018) configuram-se na pesquisa por meio da fricção entre: aproximação de aportes teóricos e metodológicos; aproximações com 15 fatos de censura no Brasil, em 2017; as quatro versões da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental e a versão final com a etapa do ensino médio, entre outros casos de intolerâncias aos corpos, gêneros e sexualidades até 2019/1. Além disso, friccionamos o próprio modo de operar o conceito fenda que, atravessando toda a pesquisa, contaminou-a, problematizando os modos de fazer pesquisa, suspendendo o corpo e/na pesquisa como um lugar de fala. Ao fazer ruir os arquivos, concebemos que o modo de operar com a fenda é também um modo de fazer pesquisa e que, em seu processo de dois anos, tentou sair de um “aquário” (Aquino, 2012) para pensá-lo, fazendo um movimento de sair de si, tomando perspectivas outras. Esta pesquisa se finaliza apresentando como um produto final, um livreto, que se afirma como outra forma de ser pesquisa. Esse se apresenta numa tentativa de agrupar as produções visuais e conceituais realizadas, traduzindo mais uma vez e de outra forma o modo de operar com o conceito fenda, visto que as imagens, tomando conta da pesquisa, extrapolaram a escrita e, assim, não cabendo mais no formato dissertação, irrompem como forma outra de ser pesquisa ao ser também imagem. Conclui-se que, compartilhar certo modo de pesquisar é poder marcar, no campo da pesquisa em Educação, que uma investigação na forma de dissertação, pode ser texto e imagem, tanto quanto uma produção outra; que, neste caso, em formato de livreto, pode confundir as fronteiras entre pesquisa acadêmica e produção visual. Fazendo fenda nos modos de fazer pesquisa acadêmica e fenda nos modos de produção visual e ainda fissurando a dicotomia arte e educação, mostrando que fazer pesquisa pode ser arte e educação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Segundo Veloso (2019, p. 4), “[...] ao criar produções visuais como ruídos, e das fricções entre fatos e aportes teóricos, podemos pensar de outros modos, com arte e educação, as discussões de corpo, gênero e sexualidade”.

Para a autora, os

modos de vida que, nos dias de hoje, criam formas outras de “ser” corpo, que fogem das normas e padrões vigentes, que fogem e até mesmo dobram a própria prática que subjetiva os seus corpos, fazendo dessa prática um estilo

de vida, que fascina com as suas verdades na forma de seu corpo e na forma de existir (Veloso, 2019, p. 48).

Veloso (2019) também mobilizou reflexões acerca da perseguição, da censura e da disciplinarização dos corpos, assim como da divisão binária de gênero, embasando-se em conceitos como corpo, gênero e sexualidade. Conforme a autora,

[...] ao pesquisar perfis de Instagram — do qual me utilizo como ferramenta de trabalho para pesquisa de imagens —, observo cada vez mais a presença de pessoas que usam os seus corpos para inventar um outro modo de existência, que deseja mostrar-se evidenciando que aquilo que a faz “diferente” da norma é o lugar onde há a sua maior manifestação de certa liberdade e, assim, de transgressão (Veloso, 2019, p. 48).

Ao refletir sobre a questão disciplinar dos corpos, Veloso (2019, p. 72) afirmou que “[...] a escola tem papel crucial em certo ‘enjaulamento’ de condutas, posturas e desejos, regulando não somente o ensino, o saber, mas os próprios desejos que os corpos sentem”. Segundo a autora,

acredito que uma certa “re+existência” — quando o prefixo “re” tem o sentido de “repetição”, “fazer de novo” — poderia ser uma criação, uma reinvenção de si mesmo e de outras formas de viver, de pensar e agir. E ela faz-se no formato de resistência, de resistir, só é uma reinvenção dela mesma, um resistir de novo e de outra forma. Uma resistência outra, que precisa da reinvenção de si, uma existência outra na existência mesma. Por que não uma existência outra como forma de arte? Por que não uma existência outra a partir de um pensar o corpo de outra forma através (ou com) da arte? (Veloso, 2019, p. 81).

Foucault (2015, p. 135) afirma: “faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, e não por subdivisão e hierarquização piramidal”, o que suscita questionamentos para pensar o corpo no cenário educacional.

Para Veloso (2019, p. 82-83),

[...] crescer a produtividade de corpos, gênero e sexualidades pela multiplicação, isso implica não apenas respeitar e aceitar a existência de todos no seu individual, mas evidenciar e legitimar a existência de corpos, gêneros e sexualidades não normativos. Como fazer isso? Como proliferar corpos, gênero e sexualidades não normativos? Talvez começar a implantar a dúvida em discursos ditos como “normais” que nos habitam “desde sempre”, pois seriam “naturais”. Talvez começar a duvidar e lançar mudanças em nossas docências, com um olhar atento aos materiais didáticos, um olhar que duvida e que contesta o que está dado, criando aulas que apresentem artistas de diferentes cores e gêneros, trazendo à tona discussões sobre misoginia, racismo e preconceito dentro da história da arte. Instaurando, neste aspecto, a dúvida no modo como a história da arte foi contada, e de

que “a verdadeira” história da arte ou “a verdadeira arte” não existem, assim como “um verdadeiro” tipo de corpo, de gênero e de sexualidade também não existem, pois o que teremos são inúmeras e verdadeiras formas de existências, cada uma em seu contexto e tempo.

Esta pesquisa me fez tensionar o corpo do/a docente para além da norma. É possível pensarmos em uma reflexão sobre os corpos que habitam a escola e os corpos entendidos como diferentes da norma que mobilizam o sistema educacional. E o quanto é importante os/as estudantes terem acesso a discussões sobre o corpo para “[...] contribuir com a desconstrução de certas noções estereotipadas, conservadoras e existencialistas sobre os gêneros, sexualidades e, acima de tudo, sobre os corpos físicos humanos” (Veloso, 2019, p. 82).

Além disso, a autora destacou a potência da arte para a educação. Como podemos pensar de outros modos, relacionando arte e educação, as discussões de corpo, gênero e sexualidade? Nas produções em Educação, como não produzir dicotomias entre arte e educação?

#### Quadro 6 - Performances do professor: todo professor tem um pouco de ator

<b>Autoria:</b> Pedro Silva (2019)
<p><b>Resumo:</b> Este texto disserta sobre as performances do professor, isto é, sobre as diversas maneiras por meio das quais os/as professores/as representam ou performam o seu papel social na escola. Ensinar é uma performance (Schechner, 2002; 2010; Pereira, 2010; 2013; Icle, 2010; 2013) e performar o ensino é ativar o processo de construção do conhecimento, da agência dos corpos, em seus gestos, olhares, voz, ocupação do tempo e do espaço público em sala de aula. Partindo da provocação de Suassuna de que “todo professor tem um pouco de ator”, esta dissertação vale-se de pesquisa qualitativa e, por meio de revisão bibliográfica, entrevistas e de hermenêutica comparativa, investiga algumas dimensões estéticas da aula enquanto experiência: o corpo do professor como subjetividade encarnada (Pineau, 2010; 2013); a aura (Benjamin, 2009; 2013) do professor e a construção da sua autoridade; as performances-palestras e a transpedagogia (Helguera, 2010; 2011) como gêneros híbridos de arte e ensino. Performance e ensino são ambos vistos aqui como desdobramentos de processos miméticos, dramas sociais e rituais liminares (McLaren, 1991; 2002; Gusdorf, 2003; Wulf, 2005; 2013; Turner, 2013), variações de uma raiz antropológica comum, cujo cerne é a necessidade humana de narrar a experiência para aprender com o passado e superar a morte. Valendo-nos sempre de um pensamento fenomenológico (Merleau-Ponty, 1999; 2004) e crítico (Racière, 2002; 2009; 2017; Freire, 2011; hooks, 2018) sobre a educação e a arte, o que se busca, em última instância, é propor, como professores/as, reflexões para podermos não apenas sobreviver às opressões da escola, mas também reinventar os modos de fazer uma educação como prática da liberdade. Ao cabo, veremos que a provocação de Suassuna tem sustentação teórica e pode ainda apontar caminhos para uma nova estética pedagógica, que passe pelo corpo e por novas maneiras de performar o ofício do/a professor/a.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Silva (2019, p. 80) “[...] visa tecer considerações a respeito do corpo do professor em ação, no ato de professor, isto é, em situação de aula”. Para o autor, “[...] performar o ensino é ativar o processo de construção do conhecimento, da

agência dos corpos, em seus gestos, olhares, voz, ocupação do tempo e do espaço público em sala de aula” (Silva, 2019, p. 6).

Ao refletir sobre as condições de emergência da cisão entre mente e corpo, o autor apontou a importância de entender esta questão para refletir sobre os motivos pelos quais a profissão docente é vista como intelectual, deixando o corpo de lado. Silva (2019, p. 82) refletiu sobre o processo disciplinar pelo qual passam os corpos, de que o corpo do/a professor/a é disciplinado “[...] e o controle vem de forças internas, de necessidades que a pessoa do professor julga ter para manter a ordem, e externas, de mecanismos de controle burocráticos como, por exemplo, as disciplinas e as horas de aula e intervalo altamente rígidas”.

O autor ainda destacou uma série de informações baseadas no censo escolar (de 2017), em relação à necessidade de se pensar os corpos na escola:

- que, na rede pública de ensino, os corpos das professoras e dos professores são, em sua maioria, brancos ou pardos e de classe média, em contraposição aos corpos dos estudantes, em sua maioria pretos ou pardos e de classe baixa, o que pesa no sentido de reafirmar as opressões de raça e de classe, sobretudo quando à relação professor-aluno é pautada na hierarquia, e na desigualdade do poder da fala e da ação em sala de aula;
- que os corpos das professoras do ensino básico são, em mais de 80% dos casos do gênero feminino, o que, em termos de exploração da força de trabalho feminino, requer um olhar sobre o quanto a opressão patriarcal de gênero potencializa a desvalorização do trabalho docente;
- as formas como a violência do Estado contra a população, no caso da escola pública, se reproduzem na sala de aula, tanto quando professores encarnam o papel autoritário do estado, oprimindo os alunos, quanto quando alunos, ao identificarem no professor a representação desse mesmo estado, revidam a violência que sofreram fora da escola na figura do professor (Silva, 2019, p. 82-83).

Diante destas afirmativas e do entendimento de que no corpo está a cultura, as marcas da civilização, a evolução comunicacional em que nos encontramos, pergunto: qual o lugar do corpo do/a professor/a na escola? “[...] qual será o lugar do corpo dos professores-trabalhadores que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é uma das mais estressantes?” (Silva, 2019, p. 86).

Neste sentido, esta pesquisa me mobiliza a pensar sobre a performance desde o viés abordado por Silva (2019), como o ato de professorar, em que o corpo é colocado na centralidade. Mas também problematizar a performance vista de outros modos, exigida pela racionalidade contemporânea que adoce os corpos, como o corpo como ferramenta diária de trabalho.

O mesmo ocorre nas pesquisas de Silva (2008) e de Bitencourt (2020), ao

olharem para a docência atuante na etapa da educação infantil, aos corpos que não são vistos, aos corpos de professores/as que não estão na escola ou quando estão, são minoria e precisam encontrar estratégias outras, conforme Silva (2021).

Quadro 7 - Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia:  
narrativas de docentes das universidades públicas paulistas

<b>Autoria: Marília de Assis (2019)</b>
<p><b>Resumo:</b> Esta tese partiu de reflexões e inquietudes acerca dos conhecimentos que perpassam a formação inicial em Pedagogia, em específico no que se refere ao ensino das temáticas relacionadas ao corpo e às práticas corporais, dialogando com o campo da Educação Física, recorte da pesquisa. Refletindo sobre como esses conhecimentos vêm se estruturando nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e se materializando no ensino superior, a investigação foi orientada pela seguinte problemática: como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo? Ao eleger a constituição dessas disciplinas como objeto de estudo, o interesse central foi por sua organização a partir das experiências e dos saberes narrados pelos/as docentes responsáveis por elas, indo ao encontro do principal objetivo da pesquisa que foi analisar como as disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais nos cursos de Pedagogia vêm sendo trabalhadas por docentes cuja formação inicial é em Educação Física. A opção metodológica foi desenvolvida com a proposição do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) como inspiração e perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes. Estas, por sua vez, foram levantadas por meio de programas das disciplinas (fontes documentais) e entrevistas (fontes narrativas), que tomaram forma num processo de construção dialógica de linguagem, segundo Bakhtin (2009; 2011). As reflexões sobre o corpo como construção cultural e os sentidos do corpo no fazer sensível se apoiaram em Sant’Anna (2000; 2005; 2006); Vigarello (2003; 2016); Soares (2006; 2014); Le Breton (2009; 2016a; 2016b). O caráter vivido da experiência e os saberes docentes de distintas formações, como elementos que se entrelaçam na constituição do processo educativo, foram discutidos a partir de Dewey (1979; 2010); Larrosa (1994; 2016); Tardif (2000; 2014). A confluência do referencial teórico com as fontes documentais e narrativas permitiu não só discutir este tema na formação inicial de professores/as, mas também suas possíveis reverberações didáticas no processo educativo que acontece na educação básica. Analisando os tempos e espaços das disciplinas nos currículos dos cursos de Pedagogia e, principalmente, nas narrativas docentes, percebe-se a presença, ainda que tímida, das temáticas sobre o corpo e as práticas corporais como conhecimentos, com maior ou menor ênfase na dimensão do fazer corporal. Defende-se com esse tipo de disciplina aquilo que não é possível encontrar em livros: a exploração sensorial, a ampliação dos sentidos do corpo todo, a oportunidade de tocar e ser tocado, de se expressar e ser visto por meio de diferentes linguagens que ultrapassam, por exemplo, a leitura e discussão de textos escritos. Nesta perspectiva, busca-se tornar a interioridade corporal menos obscura e negligenciada, em vivências que propiciem sensibilidades outras na totalidade do corpo como lugar privilegiado da experiência, do conhecimento, do saber, da conquista, da fruição, do sentimento de si.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assis (2019, p. 9) investigou “[...] como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo [...]”. Para isso, a autora analisou os currículos de cursos de Pedagogia e as narrativas docentes, nas quais identificou

[...] a presença, ainda que tímida, das temáticas sobre o corpo e as práticas

corporais como conhecimentos, com maior ou menor ênfase na dimensão do fazer corporal. Defende-se com esse tipo de disciplina aquilo que não é possível encontrar em livros: a exploração sensorial, a ampliação dos sentidos do corpo todo, a oportunidade de tocar e ser tocado, de se expressar e ser visto por meio de diferentes linguagens que ultrapassam, por exemplo, a leitura e discussão de textos escritos. Nesta perspectiva, busca-se tornar a interioridade corporal menos obscura e negligenciada, em vivências que propiciem sensibilidades outras na totalidade do corpo como lugar privilegiado da experiência, do conhecimento, do saber, da conquista, da fruição, do sentimento de si (Assis, 2019, p. 9).

Neste sentido, Assis (2019, p. 52) mobilizou reflexões sustentadas no entendimento do “[...] corpo concebido como construção social e produção cultural, [...] práticas corporais como conhecimento e [...] sentidos do corpo e da dimensão do fazer corporal”.

A autora refletiu sobre os saberes docentes e a experiência, entendendo o corpo como lugar de experiência. E também sobre o quanto o corpo já tem sido investigado em diferentes campos, mas no campo da Educação, em especial da Pedagogia, trata-se de um objeto a ser investigado com maior profundidade. Além disso, destacou que olhar para o corpo demanda eleger lentes e, conforme a lente, será a conceituação.

Neste sentido, Assis (2019) me auxilia a pensar na importância de eleger quais lentes teórico-metodológicas é possível utilizar para olhar o par docência e corpo em minha pesquisa.

A autora identificou nas narrativas das professoras universitárias das disciplinas analisadas que ao abordarem as práticas corporais “[...] são trabalhados temas como conhecimento intra e interpessoal, em que se faz presente o toque no próprio corpo e no corpo do outro, o que nem sempre é confortável para um grupo que ainda não se conhece tão bem” (Assis, 2019, p. 83). A docente que sinalizou esta questão, citou estar mais atenta às emoções que poderiam surgir e percebeu “[...] que quando as estudantes se sentem tocadas, partícipes desse processo, sendo afetadas por ele, as reverberações acabam acontecendo, sem que seja necessário ficar ensinando o que fazer na escola” (Assis, 2019, p. 84).

Assis (2019) apontou o impacto da prática corporal ao passar pelo corpo da estudante e vivenciar os desafios e prazeres proporcionados. Segundo a autora,

é nessa direção que vem sendo realizado o trabalho dos/as docentes nessas disciplinas, quem sabe ressignificando as memórias das estudantes e possibilitando a construção de modos outros de conceber o corpo e as práticas corporais. Suas experiências e saberes entrelaçam-se nessa busca

(Assis, 2019, p. 95).

A partir desse estudo, questiono: qual o espaço do corpo na formação docente? Por que o corpo do/a estudante costuma ser trabalhado/visto apenas em disciplinas relacionadas à Educação Física se está sempre presente? Nos cursos de formação, o corpo também é abordado somente em atividades específicas?

#### Quadro 8 - Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará

<b>Autoria:</b> Igor de Barros (2020)
<p><b>Resumo:</b> O presente estudo tem como lócus a aldeia Assurini do Trocará localizada a 14 quilômetros da cidade de Tucuruí/PA e objetiva compreender as relações (in)existentes entre as práticas corporais indígenas e o currículo da escola, descrevendo e interpretando essas práticas na perspectiva de verificar se os/as professores/as as corporificam em sua prática em sala de aula. Neste sentido, a pesquisa nasce do seguinte questionamento: a Escola Municipal de Ensino Wararaawa Assurini considera as práticas corporais indígenas em seu currículo? O estudo aborda os problemas da educação escolar indígena e o seu cotidiano, visto que, muitas vezes, os traços culturais desta população não são levados em consideração, deixando as diferenças passarem despercebidas, fazendo com que o currículo não contemple os anseios da educação escolar indígena. É preciso um currículo específico, diferenciado e bilíngue, um currículo intercultural, pois a interculturalidade é necessária nas escolas indígenas, principalmente, porque continuam enraizados projetos escolares que priorizam currículos descontextualizados e fragmentados da cultura indígena, ameaçando a autonomia dos povos indígenas. A educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo, trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. As práticas corporais indígenas no cotidiano e na arte indígena, como os jogos e brincadeiras, o grafismo corporal, pulsam neste sentido. Metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico a respeito de obras de autores que trabalham temáticas referentes: populações indígenas, cultura, currículo intercultural e práticas corporais, entre os quais se destacam: Queiroz (1984); Geertz (1989); Thompson (1998); Cohn (2001); Laraia (2002); Daólio (2003); Mauss (2003); Hall (2006); Murta (2007); Marin (2009); Almeida, Grando e Mintz (2010); Silva (2012); Fleuri (2014); Kuhn; Tenório; Silva (2014); Tenório (2014); Ferreira (2015); Weissmann (2016), entre outros que se dispõem a discutir e compartilhar informações e experiências referentes à questão indígena, que constata a ausência de um currículo intercultural que contemple a realidade e elementos culturais indígenas evidenciando histórias e culturas de tais povos. Da mesma forma, também se realizou a pesquisa de campo na aldeia Assurini do Trocará, onde se utilizou a técnica de observação participante, realizada por meio do diário de campo, o cotidiano das aulas na escola Wararaawa Assurini, as formas como os conteúdos eram ensinados pelos/as professores/as indígenas e não indígenas, observando se os elementos culturais eram levados em consideração e se as práticas corporais indígenas eram incorporadas ao currículo intercultural. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que objetiva compreender o lado subjetivo do objeto de estudo analisado a partir de experiências vividas individualmente, mediante a técnica de entrevista semiestruturada, por supor conversações continuadas entre entrevistados/as e pesquisador “que deve ser dirigida por este, segundo seus objetivos” (Duarte, 2002). Foram analisados documentos importantes que versam sobre a Legislação da Educação Escolar Indígena, desde a Constituição Federal (1988) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Os dados nos deram a leitura de que não bastam apenas adaptações curriculares ou que professores/as indígenas estejam ministrando aulas nas escolas indígenas para termos um currículo intercultural, mas precisamos fazer valer os direitos indígenas que ainda permanecem só em papéis.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Barros (2020, p. 8) objetivou “[...] compreender as relações (in)existentes entre as práticas corporais indígenas e o currículo da escola, descrevendo e interpretando essas práticas na perspectiva de verificar se os/as professores/as as corporificam em sua prática em sala de aula”. O autor mostrou as relações que o corpo estabelece enquanto produto do meio que se insere, afirmando que

o corpo é produzido, fabricado, construído pela sociedade, assim também como a constrói. É cortado, adornado, nomeado, perfurado, pintado, ganhando mais formas, deixando de ser só um corpo, transcende a matéria e se configura à imaterialidade, à alma (Barros, 2020, p. 57).

No contexto cultural dos indígenas Assurini do Trocará, Barros (2020) percebeu que as práticas culturais ocupam lugar que marcam a evolução do sujeito, pois são partes de ritos, são práticas sociais. O corpo do indígena é carregado de simbolismos.

Qual o lugar do corpo em cada cultura? Que importância damos à cultura do corpo de cada professor/a? E à cultura do corpo do/a docente em relação ao corpo do/a estudante?

Conforme o autor,

[...] as práticas corporais são produtos dos grupos sociais, possuindo conexão direta com as identidades culturais desses grupos. Nesse contato, que eu costumo chamar de diálogos entre culturas, vemos nessas interrelações, a interculturalidade sendo incorporada, vários corpos que se relacionam, que trocam diferentes símbolos, que vivenciam outros costumes, que aprendem novas línguas, que partilham novos conhecimentos, ambos, sujeitos a alterações, mas não perdem suas raízes identitárias (Barros, 2020, p. 59).

Esse estudo me faz pensar em como o corpo do/a professor/a produz e reproduz cultura em contato com o meio em que se insere. O corpo como mediador de cultura. Qual cultura é valorizada no Brasil?

A cultura com maior nível de valorização é a eurocêntrica. Barros (2020, p. 78) afirma que,

historicamente, a colonização europeia foi construindo, no mundo inteiro, uma hegemonia econômica e política que consolidou o que chamamos de cultura eurocêntrica. Esta cultura não respeitava a diversidade cultural e tampouco valorizava as diferenças.

De que modo é possível valorizar diferentes culturas que os corpos de docentes carregam? Como reconhecer e incorporar como prática a interculturalidade? De que forma manter a cultura do corpo e se abrir também à cultura do outro, se



interrelacionando? De que maneira as práticas corporais da cultura de cada professor/a podem ser ou não contempladas no currículo?

#### Quadro 9 - Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC

<b>Autoria:</b> Jeizi Back (2020)
<p><b>Resumo:</b> O presente estudo parte do pressuposto de que os corpos são normatizados para atender às necessidades da classe dominante de um determinado modo de produção. E na sociedade capitalista, a escola apresenta-se como um importante aparelho ideológico do estado burguês, que permite a normatização dos corpos para suprir as demandas do modo de produção capitalista. Portanto, o instrumento de análise desta pesquisa é a BNCC, aprovada em 2018, sendo uma política que visa orientar o trabalho pedagógico das escolas de todo o Brasil. Desta forma, objetiva-se analisar como a escola, orientada pela BNCC, contribui para a normatização dos corpos. A orientação metodológica utilizada foi a do materialismo histórico dialético e, como estratégia para a coleta de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que a escola, na sociedade capitalista, tende a formar corpos normatizados, que atendem a papéis de gênero bem definidos entre homens e mulheres, permitindo apenas a heterossexualidade como orientação sexual “ideal” para manter a exploração do trabalho e a acumulação de riquezas pela burguesia.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Back (2020, p. 9) analisou “[...] como a escola, orientada pela BNCC, contribui para a normatização dos corpos”, partindo do “[...] pressuposto de que os corpos são normatizados para atender às necessidades da classe dominante de um determinado modo de produção”, em cada período histórico, na sociedade capitalista.

A autora discorreu sobre o corpo na história. Pontuou que a família é o primeiro lugar de normatização dos corpos; apresentou o lugar do corpo na colonização em uma cultura escravista; e, discutiu sobre o corpo do/a trabalhador/a como foco do capitalismo. Apontou também a separação entre corpo e mente, compreendendo que “[...] a mente tem a função de vigiar e controlar o corpo” (Back, 2020, p. 63). Além disso, afirmou que o corpo da mulher tem funções sociais definidas e, por vezes, tornou-se lugar de apropriação dos homens.

Back (2020) investiu na contextualização histórica sobre o corpo e nas questões de gênero impostas pela sociedade visando normatizá-lo. “Parte-se do pressuposto de que as relações de gênero são intrínsecas às normatizações dos corpos e que a forma de normatizar os corpos masculinos e femininos se configura de maneiras diferentes ao longo da história” (Back, 2020, p. 48).

O corpo, segundo Bryan Turner (2014, p. 66), “é produto de relações de poder e política. O corpo como objeto de poder é produzido a fim de ser controlado, identificado e reproduzido”.

Back (2020) indicou que o corpo está além do campo biológico, pois reflete

“identidades sociais” e “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (Louro, 2000, p. 13).

Ao realizar as análises, Back (2020, p. 106) mostrou “[...] os efeitos da concepção de corpo presente na BNCC: corpos preparados para atender às demandas da sociedade capitalista. Que não se reconhecerão no resultado de seus trabalhos e não serão reconhecidos no produto final deste trabalho”. Para tanto, no sentido proposto pela BNCC, há uma cultura docente corporal que deveria ser considerada padrão?

A autora identificou que, na etapa da educação infantil, há apenas um campo de experiência diretamente relacionado ao corpo, aos gestos e ao movimento. Mas a etapa da educação infantil não seria apenas corpo? É possível pontuar práticas, que coloco sob suspeita, que dividem os campos de experiência e nos fazem pensar: o corpo só é trabalhado uma vez por semana na etapa da educação infantil?

Ainda que esta reflexão se volte a uma prática pedagógica, destaco-a porque entendo que ela constitui o trabalho docente realizado e, por conseguinte, está articulada ao modo como o/a professor/a vê este corpo. Além de problematizar os efeitos disso ao entendimento de seu próprio corpo enquanto docente.

Para Back (2020, p. 48),

o pressuposto da existência humana é o fato de termos um corpo; entretanto, esse corpo não pode ser entendido de forma simplificada como um artifício de existência. Ele se constitui como fruto do processo de construção social da humanidade. O corpo e o trabalho forjam, numa conexão inseparável, apesar de distintos, o fundamento da materialidade humana.

Na BNCC, a oitava competência geral descreve o seguinte: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10). Back (2020) destacou a separação entre mente e corpo, o mesmo que ocorreu na transição do feudalismo ao capitalismo.

A partir da análise realizada pela autora, questiono: a docência é capaz de libertar os corpos das amarras impostas pela sociedade? É possível estabelecer modos de trabalho docente que não normatizem os corpos dos/as estudantes a partir da atuação do/a professor/a? Há como viver uma docência sem um corpo balizado

em normativas profissionais em relação ao corpo? Existem frestas no que foi desejado e idealizado pela classe dominante que cerceia e normatiza modos de ser e agir docente? Qual o entendimento de normatização dos corpos na escola? Como a BNCC contribui para a normatização dos corpos? Quais corpos participam do processo educativo no ambiente escolar?

Quadro 10 - Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil

<b>Autoria:</b> Laís Bitencourt (2020)
<p><b>Resumo:</b> Este trabalho teve por objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliares de educação infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês, em uma instituição pública municipal de educação infantil de Belo Horizonte/MG, em jornada integral. A revisão da literatura evidenciou o caráter ainda em construção da instituição de educação infantil e da identidade docente de professoras e auxiliares que trabalham com bebês. Esses estudos destacam que a docência com bebês possui características próprias e exigem das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e relacionais, permeadas por ações sutis. Nas relações estabelecidas entre professoras, auxiliares e crianças, durante a realização das atividades de cuidado e educação, há a mobilização, por parte das adultas, de habilidades, saberes e práticas, advindos das experiências de várias gerações de mulheres. Conhecimentos que não foram construídos nas formações nem possuem o reconhecimento institucional. Professoras e auxiliares mobilizam valores, sentimentos e lógicas que englobam ações, das quais participam tanto dimensões intelectuais, quanto dimensões afetivas da experiência humana e, com bebês, essas dimensões precisam ser consideradas num entrelaçamento entre saúde e educação. É nesse cenário que esta pesquisa se insere. As perspectivas teóricas adotadas foram: (1) a sociologia da experiência, desenvolvida por François Dubet; (2) o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o <i>care work</i>; e, (3) a antropologia dos sentidos, desenvolvida por David Le Breton. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com base empírica. Os instrumentos utilizados foram: observação participante, com registro em diário de campo; filmagens; e, entrevistas semiestruturadas. Os dados foram produzidos entre março e dezembro de 2017, em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte/MG. Fizeram parte da pesquisa nove professoras, uma auxiliar e 12 bebês. As análises proporcionam reflexões acerca das experiências das professoras e da auxiliar durante o trabalho com bebês na instituição de educação infantil. Professoras e auxiliar vão gerindo diferentes lógicas de ação durante a realização de suas atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência do bebê. Como contribuição original, diante da confirmação das pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho das professoras e auxiliar, propomos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial presente na execução das atividades de cuidado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das ações sutis durante a realização das atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a escuta da cor do cuidado que essas mulheres realizam, em ambiente coletivo, com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassar, além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas durante o dia.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Bitencourt (2020, p. 3) “[...] toma como pressuposto a confirmação de pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho de professoras e

auxiliares”. A autora identificou que a docência com bebês está fortemente atrelada a atividades do cotidiano, como alimentação, higiene e sono. Conforme Eloisa Rocha e Fernanda Gonçalves (2015, p. 52), trata-se de uma docência marcada “[...] pelas interações humanas, pelo compartilhamento de experiências e que envolve uma intensa interação: com o toque, abraços, afagos, dentre outras que imprimem uma relação íntima entre os corpos que se encontram: professora e bebê”.

A partir da revisão da literatura, Bitencourt (2020, p. 43) buscou analisar “[...] a experiência, as dimensões sensíveis e afetivas e o trabalho do cuidado [...]” como elementos constituidores da “[...] especificidade da docência com bebês”. A autora identificou o cuidado como dimensão que atravessa a docência com bebês, destacando que as professoras o mobilizam por meio de ações corporais “[...] como a escuta, a atenção, o toque, o controle do tom da voz, o afago, a observação, a administração de sentimentos e de conflitos” (Bitencourt, 2020, p. 43).

As relações estabelecidas entre as profissionais e as crianças são constituídas também nas práticas corporais envolvendo os sentidos para identificar ou sanar as necessidades dos bebês, como o paladar — para sentir os gostos e o calor da comida; ou o olfato — que aparece atrelado a atividades como banho, troca de fraldas e alimentação. Esta interação vai criando comunicação e construção de saberes pelo corpo. Segundo Bitencourt (2020, p. 189), “se a professora está indisposta, ou constrói uma antipatia com a criança, a atividade de acalanto ou qualquer outra vinculada ao toque em seu corpo será prejudicada”.

Diante da tese defendida, destaco o entendimento da importância do corpo no processo educativo, de que não podemos entender este processo fora do corpo ou como um elemento adjacente. Como o corpo, instrumento de trabalho das professoras e auxiliares da educação infantil, é entendido na prática docente?

#### Quadro 11 - Regulação e queer(ização) da docência:

análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019

<b>Autoria:</b> Jonathan da Silva (2021)
<b>Resumo:</b> Mapear, descrever e analisar que/quais jogos de saber e poder concorrem para a constituição de uma docência exercida por pessoas <i>trans</i> no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre os anos de 2009 e 2019 é o objetivo desta dissertação. Para isso, a partir de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, foram identificadas e analisadas oito pesquisas, sendo três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, desde a perspectiva da análise documental. A investigação foi ancorada em quatro campos de estudo: Estudos em Docência, Estudos de Gênero, Estudos Queer e Estudos Foucaultianos, buscando apoio, principalmente, nos estudos de Michel Foucault. A partir da análise do material empírico, foi

possível organizar duas categorias de análise: “regulação da docência: matriz heterocisnormativa” e “queer(ização) da docência: resistir e (re)existir”. A tese a que se chega é a seguinte: a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira do decênio 2009-2019, pode-se perceber que pessoas *trans*, ao se constituírem como docentes, são interpeladas por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, sendo regulados pela matriz heterocisnormativa. Ao mesmo tempo, docentes *trans* criam possibilidades outras para resistir e (re)existir, na medida que forçam um processo que nomino de queer(ização) da docência, entendido aqui como uma atitude-ético-estético-político-queer, por meio de uma vida vivível que visa separar a docência da moralidade e da decência, que a tem atravessado e constituído por muito tempo, a fim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Silva (2021, p. 10, grifo do autor) visou “mapear, descrever e analisar que/quais jogos de saber e poder concorrem para a constituição de uma docência exercida por pessoas *trans* no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre os anos de 2009 e 2019”. O autor construiu a seguinte tese:

a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira do decênio 2009-2019, pode-se perceber que pessoas *trans*, ao se constituírem como docentes, são interpeladas por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, sendo regulados pela matriz heterocisnormativa. Ao mesmo tempo, docentes *trans* criam possibilidades outras para resistir e (re)existir, na medida que forçam um processo que nomino de queer(ização) da docência, entendido aqui como uma atitude-ético-estético-político-queer, por meio de uma vida vivível que visa separar a docência da moralidade e da decência, que a tem atravessado e constituído por muito tempo, a fim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo (Silva, 2021, p. 10, grifos do autor).

Esta pesquisa me ajuda a pensar sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade no corpo docente e o padrão heterocisnormativo, presente na sociedade neoliberal, e em como estas marcas conformam a docência.

A partir dos trabalhos selecionados, o autor mapeou como a docência aparece. Para Silva (2021, p. 87, grifo do autor),

a docência aparece nas pesquisas sendo marcada, regulada, regida pela heterocisnormatividade [...], mas procurando ir além e pensar de outros modos, percebi que ela aparece também como um lugar, uma possibilidade de/para resistir e (re)existir. É recorrente em algumas destas pesquisas uma narrativa destes sujeitos que afirmam que, ao estarem inseridos na docência, mesmo tendo que resistir às diversas formas de regulação, de violência, de preconceitos e de transfobia (direta e indireta) — pois não se enquadram nas normas de gênero e de sexualidade desde a perspectiva da heterocisnormatividade, impostas social, cultural e historicamente — suas vidas passam a ser legitimadas, ressignificadas, estes corpos ganham um (novo) *status* social, e estabelecem uma outra relação consigo mesmos e com os outros, podendo assim ser respeitados, reconhecidos, valorados.

O autor se afastou “[...] da ideia de uma *identidade trans* [...] [pois] abordar o

termo identidade implica muitas coisas e uma dessas possíveis implicações seria fixar um único modo de ser docente *trans* [...]” (Silva, 2021, p. 38, grifos do autor). E complementou,

me interessa, antes de tudo, olhar para a *docência* exercida por pessoas *trans*, destacando os modos pelos quais essa docência é produzida por relações de saber e poder, por normas e práticas, pensar modos de ser, de estar e de exercer a docência na perspectiva do tornar-se, os quais são atravessados e dimensionados por pressupostos de gênero e de sexualidade (Silva, 2021, p. 38, grifos do autor).

Silva (2021, p. 86) destacou que os corpos LGBTQIAPN+ trazem marcas em diferentes aspectos e, ao se narrarem, ou outras pessoas os descreverem, comumente aparecem “[...] alguns — muitos — estereótipos, marcas de preconceitos, violência, homofobia, transfobia, colados a seus corpos”.

Em relação à docência, o autor problematizou “[...] o quanto social, cultural e historicamente a docência é/tem sido regulada por uma norma, desde a perspectiva da heterocisnormatividade [...]” (Silva, 2021, p. 18). Silva (2021) mostrou que as pessoas *trans*, ao exercerem a docência, têm seu trabalho regulado de determinados modos, por se afastarem da norma padrão em relação a quem atua como docente. Como os jogos de saber e poder estão relacionados à constituição da docência?

#### Quadro 12 - O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes

<b>Autoria:</b> Rafael Doin (2021)
<p><b>Resumo:</b> As relações entre corpo, educação infantil e práticas docentes se constroem entre as interações dos sujeitos, que apontam concepções de mundo, trazendo à pauta as relações política, econômica, social e cultural. Esta pesquisa visa compreender como as professoras e o professor entrevistados tratam as implicações do seu ser corpo em suas práticas na educação infantil e como isso ocorre no cotidiano da atuação docente nos espaços de creches e pré-escolas. Quando falo sobre o corpo durante a pesquisa, falo de um corpo que se relaciona com a arte, com a cultura e com a educação. Meu corpo foi afetado nessa relação, e é a partir dessas vivências que começo a refletir sobre ele. Para isso, a pesquisa se classifica como qualitativa, com a abordagem (auto)biográfica, utilizando como dispositivo a narrativa oral. Contamos com os resultados da coleta de dados da CAPES no repositório de teses e dissertações, das entrevistas narrativas e a escrita conceitual sobre os eixos do trabalho. Podemos pontuar que não é um assunto muito debatido na área. Foram entrevistados para esse trabalho cinco docentes do estado de São Paulo: três mulheres cisgênero, uma mulher transgênero e um homem cisgênero. A riqueza do conteúdo dessas entrevistas mostra dados importantes da relação dos corpos docentes com sua vida, formação e atuação profissional, revelando a diversidade dos corpos atuantes na educação infantil. Suas narrativas levaram a uma reflexão sobre gênero, relação dos/as docentes com seu corpo, sua relação com o espaço, questões étnico-raciais e crianças com deficiência. Busco, com esse trabalho, apontar para a necessidade de estudarmos o corpo na educação infantil.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O lócus de pesquisa escolhido por Doin (2021) é a etapa da educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. O autor entrevistou professoras e um professor visando entender como compreendem as implicações de seu corpo no trabalho. Destacou que pensou o corpo em articulação à arte, à cultura e à educação.

Ao realizar um mapeamento de como o corpo é visto nas diferentes etapas que compõem a educação básica, Doin (2021, p. 83) explicitou que,

em algumas [etapas, o corpo aparece] com maior protagonismo, como o caso da educação infantil, em cujo currículo não está presente a dicotomia entre corpo e mente; o Ensino Fundamental I, que introduz essa separação entre as aulas do pedagogo e o professor de Educação Física; e o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos quais cada área do conhecimento é apresentada de maneira isolada.

Tal distinção nos ajuda a observar que o corpo do/a docente aparecerá de formas diferentes em cada etapa da educação básica, conforme as especificidades do próprio currículo.

O autor nomeou como “experiências sobre o gênero” aspectos que apareceram nas narrativas, atravessando-as, “desde a obrigatoriedade de vestir uma determinada roupa, comportamentos sociais, movimentos do corpo, brinquedos e padrões estéticos” (Doin, 2021, p. 127).

Ao abordar o corpo do homem com a criança, Doin (2021, p. 132) refletiu sobre o quanto “percebemos o medo e o incômodo desse toque, como se o homem que se aproxima da criança pequena fosse necessariamente agredi-la ou violentá-la”.

As professoras e o professor participantes da entrevista narraram suas vivências de escola, relacionando o corpo, basicamente, às aulas de Educação Física, as quais deixaram marcas de opressão e regras em seus corpos. Neste sentido, os/as próprios/as docentes “[...] viveram um corpo que não existia” (Doin, 2021, p. 139).

Segundo o autor, é possível perceber que,

embora os docentes tragam experiências negativas que remetem a um corpo dividido, esquecido, negado e padronizado, podemos perceber que, em suas formações na graduação, essas concepções começam a mudar e os olhares apontam para um corpo mais vivo, que se percebe (Doin, 2021, p. 139).

Doin (2021) afirma que, além do que foi vivido na experiência educativa, nossos corpos vão tendo marcas daqueles espaços pelos quais eles vão transitando.

Quadro 13 - Experimentações e composições na educação de um corpo-professor:  
dançar *com* um método de pesquisar-criar

<b>Autoria:</b> Wagner Ferraz (2021)
<p><b>Resumo:</b> Partindo da discussão dos estudos sobre formação de professores/as, esta pesquisa se conduz por meio de uma multiplicidade temática transdisciplinar, pensando um corpo-professor/a e um método de pesquisar-criar. Todavia, tensiona a própria noção de professor/a, de formação, de aquisição e aplicação de conhecimentos presentes nos modelos de formação docente, conhecidos por racionalidades pedagógicas. O citado tensionamento possibilita movimentar a pesquisa em torno das criações conceituais e operacionais: corpo-professor/a, processos de experimentação e composição e método de pesquisar-criar. Por se tratar de uma multiplicidade temática, também necessita de uma multiplicidade problemática. Esta é composta dos estudos, das experiências docentes e artísticas e de processos vividos durante o pesquisar, por este corpo-professor/a-pesquisador/a-artista que aqui investiga e cria nos tensionamentos entre teoria e prática. Sendo assim, a problemática gira em torno de uma dita impossibilidade de se criar e pesquisar no exercício da docência, tendo em vista que professores/as são produzidos/as no interior de racionalidades que regulam as práticas pedagógicas. Por isso, se faz necessário defender que os processos de experimentação e composição de um corpo-professor/a são seu processo educador. Para efetivar tal empreendimento, se propõe a pensar possíveis discontinuidades dos citados modelos hegemônicos, por meio dos movimentos realizados para a criação do método de pesquisar-criar de caráter transdisciplinar, também chamado de pesquisar-criação e investigação criadora. O modo como esses movimentos de pesquisar e criar foram realizados, se fez por meio de processos de experimentação e composição. À medida que este corpo-professor/a pesquisava, se colocava a experimentar determinadas práticas e criar com elas, sendo: prática de inventariar; práticas de documentar; práticas de meditar somaticamente. O mesmo processo foi vivido na escrita e composição deste documento. As ações realizaram-se imanentemente umas às outras, não havendo hierarquias e ordenamentos fixos. As referências que agem de modo criador nesta proposta são advindas das perspectivas das filosofias da diferença, destacando-se as produções de Gilles Deleuze. Também são consultados estudos sobre formação de professores/as, pedagogia, corpo, dança (e educação somática) e filosofia matemática. Considerando que a pedagogia é uma ciência da educação que atravessa diferentes áreas de conhecimento e ensino, podemos pensar que essa ciência e, educação em ciência, pode ser criadora nos processos de experimentação e composição de um corpo-professor/a. Deste modo, uma constituição docente pode-se dar na ruptura de modelos pedagógicos, investindo em uma educação criadora, em uma pedagogia somática e uma educação com corpo que se põe a colocar o pensamento a dançar com um método de pesquisar-criar.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ferraz (2021, p. 13, grifos do autor) olhou para o “corpo-professor(a)” e, a partir da análise realizada, sustentou que

[...] uma constituição docente pode-se dar na ruptura de modelos pedagógicos, investindo em uma educação criadora, em uma pedagogia somática e uma educação *com* corpo que se põe a colocar o pensamento a dançar *com* um método de pesquisar-criar.

O autor partiu “[...] do princípio que um(a) professor(a) para pesquisar-criar precisa estar atento(a) à sua condição corporal” (Ferraz, 2021, p. 49).

Conforme Ferraz (2021, p. 46, grifos do autor),

se faz necessário dar atenção ao **corpo que faz o movimento de se tornar outro**, de se tornar docente, de **se tornar um corpo-professor nos processos** de diferentes ordens de uma vida, com um olhar voltado para as



**possibilidades de operar pedagogicamente.** Se faz necessário pensar uma **educação incorporada**, uma **pedagogia somática** (pensada com o que já existe sobre educação somática), uma **educação criadora**, uma **educação com corpo**.

Entendo como notório, a partir da minha experiência como professor na educação básica, que as discussões sobre o corpo não ocupam, por vezes, lugar nos espaços escolares ou mesmo na formação inicial, ou continuada. Questiono: quais os espaços e tempos que proporcionam a discussão sobre o par docência e corpo?

Ferraz (2021) me auxilia a pensar sobre as possibilidades a partir dos achados de sua pesquisa, com base nas perspectivas filosóficas da diferença, sustentadas, principalmente, por Gilles Deleuze.

Sobre o corpo-professor/a, o autor afirmou que não se trata de manuais e/ou receitas. É preciso estar “[...] em relação, em aliança, em atravessamento com as experimentações. Ela reconhece, nos encontros, a instabilidade necessária para descontinuar os modelos”. E indagou: “o que um corpo-professor(a) pode fazer *com* o que aprendeu? [...] O que pode um corpo-professor(a) em aprendizagem?” (Ferraz, 2021, p. 291, grifo do autor).

A partir disso, ao se questionar como ficaria a formação de professores/as, Ferraz (2021, p. 293, grifos do autor) propôs “[...] **pensar os processos de experimentação e de composição vividos por um corpo-professor [...]**”.

Quais os discursos presentes que se articulam à ausência do corpo na formação de professores/as? Como tensionar os modelos de formação docente vigentes? De que modo fomentar uma educação com o corpo?

Após apresentar cada pesquisa sob análise, ressalto que a produção da renda artesanal exige mais investimentos. E, por meio da Fotografia 2, sustento que a pesquisa aqui empreendida passou por diversas etapas, análises e reflexões, para formar um padrão mais robusto. A quase conclusão da renda reflete o estágio atual da pesquisa, que, após uma série de análises, discussões e elaborações, foi encerrada.

Com esta metáfora, também destaco a delicadeza e a complexidade do processo de pesquisa, assemelhando-se à minuciosidade necessária na confecção de uma renda. Cada parte da pesquisa, assim como cada fio na renda, contribuiu para a composição final, criando uma estrutura coesa e preenchida por detalhes.

## Fotografia 2 - Renda artesanal



Fonte: Disponível em: [revistacontinente.com.br/edicoes/128/renda--feita-de-fios-e-pontos](http://revistacontinente.com.br/edicoes/128/renda--feita-de-fios-e-pontos). Acesso em: 21 set. 2024.

A metapesquisa que desenvolvi buscou compreender padrões, tendências e divergências que emergem quando se examina um conjunto diversificado de estudos sobre um determinado tópico, no caso do presente estudo, o corpo e a docência.

Esta análise de metapesquisa se propõe a explorar as contribuições, os desafios e as implicações da aplicação dessa abordagem única no campo da pesquisa. Volto a mencionar Mainardes (2018b), para explicar que, nesta trama, também preciso considerar a heterogeneidade dos estudos incluídos. Para o autor, a metapesquisa “[...] abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos” (Mainardes, 2018b, p. 306).

Para relacionar metapesquisa numa perspectiva crítica, com o conceito de linguagem que sustento na perspectiva pós-crítica, preciso explicar novamente que este estudo permite realizar uma análise crítica da intersecção entre docência e corpo na produção acadêmica educacional, no período entre 2018 e 2022. Esta tessitura mostrará um conjunto de abordagens sobre o par docência e corpo que estavam naturalizadas nas pesquisas e pela trama realizada podem ser visibilizadas. Volto a apontar que não se pode exigir das pesquisas citadas essa abordagem sobre o par aqui analisado. Afinal, é somente na trama que faço que posso afirmar certa naturalização e não no contexto de cada estudo, como mostro a partir deste momento do texto.

Por meio das pesquisas, verifiquei que as práticas escolares e as políticas educacionais estão envolvidas com a normalização do corpo. A Educação Física, historicamente utilizada como um meio de controle e conformidade, como discutido por Doin (2021), serve como um exemplo de como o corpo é disciplinado e moldado para atender a certos padrões e expectativas. Esta abordagem reducionista do corpo na educação negligencia sua complexidade e potencial para experiências educativas mais ricas e diversificadas.

A pesquisa realizada levou a algumas considerações sobre como as relações entre os corpos são afetadas pela construção social que permeia nossas vidas e, portanto, está presente no dia a dia da escola. Ela também revela como somos parte integrante da construção dessa realidade e, por isso, mesmo podemos transformá-la (Doin, 2021, p. 148).

Doin (2021) destaca como as relações entre os corpos são profundamente influenciadas pela construção social que permeia nossas vidas e, conseqüentemente, está presente no ambiente escolar. Para o autor, fazemos parte ativa da criação e manutenção dessa realidade, sugerindo, assim, a possibilidade de a transformarmos.

As estruturas normativas presentes na Educação refletem e moldam como os corpos serão percebidos, posicionados e valorizados no ambiente escolar. Isso indica que a normatização do corpo na escola não é um fenômeno passivo, mas o resultado de interações complexas entre normas culturais, sociais e educacionais.

Ao destacar que somos integrantes ativos na construção dessa realidade, Doin (2021) sugere uma possibilidade de intervenção e transformação. O autor aponta para a capacidade de reconfigurar essas estruturas normativas, visando a uma percepção mais inclusiva, respeitosa e diversificada dos corpos no ambiente escolar. Isso reforça a importância de reflexão e ação contínua para desafiar e redefinir as normas e práticas educacionais, promovendo um ambiente mais acolhedor e igualitário para a diversidade de corpos e identidades.

Doin (2021) aborda a falta de atenção dada ao tema corpo ao longo de sua formação como professor, apontando que, durante a educação básica, apenas duas professoras realmente se aprofundaram nesse assunto. Isso ressalta a lacuna existente na formação inicial, indicando que a compreensão sobre o corpo foi majoritariamente adquirida em momentos de formação continuada e em outros espaços de aprendizagem.

O estudo de Doin (2021) destaca que a maioria dos/as professores/as começou a estudar e a se envolver mais profundamente com o tema o corpo durante a formação continuada. Isso ressalta a importância destes momentos de aprendizagem contínua para ampliar a visão dos/as docentes sobre o corpo na Educação.

Uma das conclusões relevantes do autor é a necessidade de valorizar esses espaços de formação contínua, visando superar as dicotomias identificadas na pesquisa sobre a percepção do corpo. O objetivo é desenvolver práticas pedagógicas mais integrativas, permitindo uma abordagem mais holística do corpo, e uma relação mais completa entre corpo e experiência educacional. Essa reflexão aponta para a importância de promover espaços de formação que abordem de maneira mais ampla e integrada o tema corpo na Educação (Doin, 2021).

Em suas palavras,

nossos corpos não são desconhecidos apenas para nós, mas também para o outro; esse processo começa com o nosso nascimento e nunca se encerra. Ter um maior repertório nos dá possibilidade de perceber as nossas subjetividades e as dos outros, buscando uma relação de respeito e troca, proporcionando novas experiências com nossos corpos. Precisamos estar despertos para a importância do que significa a Educação Infantil para a sociedade e preparados para lutar por essa ideia (Doin, 2021, p. 150).

É fundamental, portanto, questionar e redefinir as práticas e políticas educacionais que perpetuam a normatização do corpo. Veloso (2019) destaca como as características físicas e as sexualidades são reguladas de maneira interseccional, criando identidades hegemônicas e subalternas. Este aspecto aponta para a necessidade urgente de uma educação que seja inclusiva e respeitosa em relação à diversidade de corpos e identidades.

Segundo a autora,

[...] vivemos uma vida de certa forma “regulada” por uma construção e regulação sexual da qual, muitas vezes, não pensamos, apenas vivemos, pois podemos estar vivendo um modo que banaliza a normalização da sexualidade, mas não só ela. A grande ironia nisso tudo é que, como pesquisadora, deixei-me destruída, foi a de que ao estudar, ler e viver a pesquisa acadêmica na construção de produções visuais — que trata de corpo, sexualidade e gênero —, não me dava conta de que lia e fazia coisas que me diziam respeito [...]. Foi assim que, em determinado momento, percebemos que, na pesquisa, a análise de discurso e de enunciado para poder pensar o corpo do/a outro/a faz-se também na vida concomitantemente aos objetos de pesquisa e, nisso, cabe o que Foucault chamou de “conversão do olhar”, pois o enunciado não está “oculto, nem por isso é visível” (2015, p. 126). Há que existir suspensão de nós para suspender o discurso e práticas que se inscrevem nos corpos (Veloso, 2019, p. 22).

Veloso (2019) ressalta como as estruturas sociais regulam e influenciam nossas vidas de maneiras sutis e profundas. A autora reflete sobre a normalização da sexualidade e outros aspectos corporais, apontando que, muitas vezes, vivemos de acordo com padrões que sequer questionamos, mesmo quando impactam diretamente nossas vidas.

O ponto crítico é quando Veloso (2019) percebe que, ao se dedicar academicamente aos estudos sobre corpo, sexualidade e gênero, estava, na verdade, lidando com questões que também eram pertinentes à sua própria vida. Essa revelação a levou a questionar a separação entre a pesquisa acadêmica e a vida cotidiana, mostrando como a análise do corpo do outro na pesquisa é simultânea à análise do próprio corpo na vida real.

A ideia de “conversão do olhar” (Foucault, 2015), representa a necessidade de suspender o olhar sobre si e sobre o mundo para questionar as práticas e discursos que moldam e regulam os corpos. Isso indica a importância de uma reflexão crítica sobre as normas sociais internalizadas, especialmente no contexto educacional, onde são perpetuadas.

Essa reflexão destaca a complexidade e a relevância de se analisar os processos de normalização do corpo nos ambientes educacionais. Mostra como essas estruturas normativas não só moldam a forma que nos relacionamos com nossos corpos, mas também influenciam as dinâmicas sociais na escola. Essa análise crítica abre espaço para uma desconstrução das normas que regulam os corpos no contexto educacional, possibilitando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade corporal e identitária.

Há estudos que investigam como o corpo é percebido, utilizado e integrado nas práticas educacionais destinadas às crianças pequenas, com ênfase na dimensão sensorial do trabalho docente, como demonstrado na pesquisa de Bitencourt (2020). Para a autora, é

indispensável compreender a teoria geral da ação, enquanto teoria do sistema social, que exige para todas as suas dimensões, uma interiorização pelos atores dos sistemas. Dubet define, ao mesmo tempo, o ator e o sistema em articulação que envolve quatro elementos invariantes: a) “a ação está orientada para valores”; b) “ela supõe uma capacidade de adaptação”; c) “ela refere-se a normas que asseguram a integração social”; e c) “ela implica motivações, uma energia” (Dubet, 1994, p. 34). O autor acrescenta que a adaptação é o elemento mais aberto deste sistema por estar coagido pelas outras três dimensões e por se encontrar ligado às mudanças sociais impostas ao ator. O ator social é considerado o sujeito da integração analítica

e investigativa da teoria. A ação é definida pela interiorização cultural e normativa dos indivíduos em relação aos sistemas que dela fazem parte e Dubet afirma, apoiado nas ideias de Durkheim, que os fatos sociais são definidos como exteriores ao indivíduo e dotados de um poder de coerção (Bitencourt, 2020, p. 47).

Bitencourt (2020) destaca a complexidade da teoria da ação, analisando o sistema social e sua relação com os atores que dele fazem parte. A autora enfatiza como a ação humana está intrinsecamente ligada aos valores, à capacidade de adaptação, às normas que garantem a integração social e às motivações individuais. Salienta que a adaptação é um componente especialmente sensível desse sistema, pois está sujeita às demais dimensões e às mudanças sociais impostas aos atores. O ator social é considerado o agente central dessa teoria, pois é por meio da interiorização cultural e normativa que ele se integra aos sistemas sociais.

A referência a Durkheim sobre os fatos sociais como algo externo e dotado de poder de coerção ressalta como as normas sociais exercem influência e controle sobre os sujeitos. Essa ideia pode ser extrapolada para o contexto educacional, onde as estruturas normativas, presentes na sociedade, moldam a percepção e a regulação dos corpos.

Afinal, no âmbito educacional, essas estruturas normativas têm impacto direto na forma como os corpos são percebidos, padronizados e regulados. Elas se internalizam nos sujeitos, orientando não apenas suas ações, mas também sua percepção do próprio corpo e dos corpos dos outros. Isso evidencia como os processos de normalização do corpo são parte integrante dos sistemas sociais, influenciando significativamente as interações e dinâmicas nos ambientes educacionais (Bitencourt, 2020).

As ideias de instituição e função são fundamentais para o sistema de ação, permitindo a transição entre níveis, seja do ator para o sistema ou do sistema para o ator. As normas e funções são descritas como a incorporação dos valores, sendo a base essencial do sistema social, moldando a personalidade e os impulsos individuais. Segundo François Dubet (1994), baseando-se em Bourricaud, a ação é essencialmente a interação entre um sujeito e uma circunstância específica.

Bitencourt (2020) avança ao afirmar que a condição humana está enraizada na dualidade entre viver em sociedade e contribuir para a sua construção. Essa dinâmica torna o sujeito capaz de considerar interesses coletivos além dos pessoais, de

controlar impulsos em favor da vida coletiva e democrática, e de fomentar espaços de participação que respeitem a diversidade.

A interdependência entre o coletivo e o individual é evidente nas ações sociais, especialmente na Educação, em que há um desejo crescente de aprimoramento normativo e moral. Valores coletivos exercem influência na formação da personalidade dos sujeitos, assim como as características individuais também impactam e contribuem para a cultura coletiva.

Essa relação íntima entre sujeito, sociedade e educação é fundamental para compreender os processos de normalização do corpo, em que as interações sociais moldam a percepção e a regulação dos corpos nos ambientes educacionais, influenciando a construção da identidade e das práticas normativas.

Segundo a autora,

o trabalho do cuidado faz parte da história da Educação Infantil, que é marcada pela tensão entre assistência (vinculada a atividades de cuidados físicos com o corpo) e educação (vinculada a atividades pedagógicas), principalmente na etapa da creche que acolhe crianças de até 3 anos de idade [...] a tematização do cuidado e da formação das professoras para desempenhar essa função está presente no Brasil desde a década de 1970 e faz parte, a partir dos anos 1990, das políticas públicas destinadas a crianças. Um conjunto de instrumentos legislativos e normativos [...] tem expressado uma concepção que preza a indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação nas relações cotidianas estabelecidas entre profissionais da educação e crianças nas creches e pré-escolas brasileiras (Bitencourt, 2020, p. 55).

Bitencourt (2020) destaca a tensão histórica na educação infantil entre o cuidado físico e as atividades educacionais, evidenciando como essa dicotomia entre assistência e educação permeia a atuação das professoras. Esse embate entre as dimensões de cuidado e educação se reflete nas políticas públicas brasileiras, especialmente na atenção dada às crianças de até três anos.

No contexto das práticas normativas do corpo, a preocupação com a indissociabilidade entre cuidado e educação se destaca como uma diretriz fundamental. Isso implica que as interações cotidianas entre profissionais da educação e as crianças nas creches e pré-escolas não se limitam apenas às atividades educacionais, mas também abrangem cuidados físicos, conforme apresentado por Bitencourt (2020).

Essa concepção ressalta a importância de reconhecer o corpo não apenas como um objeto de assistência, mas como um elemento integrante do processo

educativo. As práticas normativas, portanto, refletem uma abordagem inclusiva que considera o cuidado como parte intrínseca da formação integral da criança, moldando as interações e relações no ambiente educacional.

Ao construir a trama entre os trabalhos estudados, compreendo que a presente tese, ao mostrar os sentidos de uma produção de normalização do corpo, aponta para a necessidade de uma reavaliação crítica das práticas educacionais atuais. Nesta abordagem, é possível transcender a visão unidimensional do corpo, reconhecendo sua complexidade e diversidade. Isso implicaria uma mudança paradigmática na educação, em que o corpo seria valorizado não apenas por sua funcionalidade física, mas como um veículo de identidade, expressão e experiência.

Ao ampliar essa percepção do corpo, não apenas enriquecemos a experiência educacional, mas também promovemos um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Esta abordagem reflexiva busca construir uma sociedade mais justa e equitativa, nas quais as diferenças corporais são celebradas e respeitadas como parte integral da experiência humana e impactam a formação de professores/as.

Outro ponto a ser analisado é a intersecção do corpo com a identidade docente. As pesquisas de Silva (2021) e Doin (2021) mostram como a identidade de gênero está relacionada com a atuação docente. Estes estudos ressaltam a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade. No entanto, a normalização de certos tipos de corpos e identidades, frequentemente, marginaliza aqueles que não se enquadram nesses padrões. Este fenômeno não é apenas uma questão de diversidade, mas de poder e controle, nos quais certas identidades são privilegiadas em detrimento de outras.

Em termos de normalização de certos tipos de corpos e identidades, Ruan Sansone (2020) explorou as táticas de adaptação adotadas por sujeitos LGBTQIAPN+ para desafiar as normas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Detalhadamente, examinou suas experiências pessoais e as estratégias desenvolvidas para lidar com essas situações, evidenciando a necessidade de adotar medidas específicas para permanecerem na escola.

Essas estratégias surgem quando os sujeitos começam a manifestar comportamentos que geram desconforto e perturbação entre os membros da comunidade escolar. Sansone (2020) recorre à Beatriz Preciado (2011, p. 15) para ilustrar a necessidade de tais estratégias: esses sujeitos “diferentes”, por meio de diferentes estratégias de resistência, desestabilizam a ordem discursiva de gênero e



sexualidade, bagunçam as suas normas e evidenciam, em uma espécie de devir-transviado e criativo que “[...] os corpos não são mais dóceis”.

Preciado (2011) sugere uma abordagem provocativa sobre as práticas normativas do corpo ao destacar como os sujeitos, por meio de estratégias de resistência, desafiam ativamente as normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade. As expressões “devir-transviado” e “criativo” indicam uma transformação desviante e inventiva, desestabilizando as normas estabelecidas. Isso revela a necessidade de criar estratégias de resistência para contestar e desorganizar as convenções normativas, rejeitando a ideia de corpos dóceis, ou seja, corpos que se submetem passivamente às normas sociais. Essa reflexão ajuda a entender como as práticas normativas do corpo podem ser desafiadas e transformadas por meio de uma postura ativa e disruptiva.

Silva (2021) examina de que forma as normas, práticas, relações de poder e a influência da heteronormatividade impactam a produção e regulação dos corpos na docência, explorando como esses elementos moldam a formação e atuação dos/as professores/as no contexto educacional.

Com base na discussão elaborada e na análise de seu material empírico, Silva (2021) identificou indícios que sugerem a formação da docência em uma estrutura heterocisnormativa. Caio Rocha e Aroldo Fernandes Junior (2018) afirmam que a “heteronorma” estabelece a heterossexualidade como o padrão sexual dominante. Nesta perspectiva e adotando este conceito, o termo “heterocisnormatividade” se refere à imposição da heterossexualidade e da cisgeneridade como um padrão a ser seguido.

Conforme Bento (2011) e Rocha e Fernandes Junior (2018), as discussões sobre gênero e orientação sexual estão interligadas. Isso sugere que a normatividade não se limita apenas à heterossexualidade, mas abrange também a cisnormatividade, formando uma estrutura heterocisnormativa, afetando diretamente as pessoas transexuais/transgêneras.

É relevante destacar que, segundo Butler (2003), a transexualidade pode ser vista como uma expressão identitária que questiona os binarismos e normas de gênero, dissociando a concepção de corpo biológico das noções de gênero. Em certo sentido, as pessoas *trans* desafiam as estruturas heterocisnormativas, introduzindo novas formas de ser, existir e vivenciar a sexualidade. Portanto, avançar no debate crítico sobre essa questão implica superar o binarismo baseado na determinação

sexual por questões biológicas. Neste sentido, a imposição de uma hermenêutica fundamentada na heterocisnormatividade contribui para a invisibilidade e marginalização das pessoas transgênero.

Caroline Barbosa e João Silva Neto (2020) ressaltam que é importante não defender a concessão de um padrão de condição para todos por meio da eliminação de fatores que os tornam singulares. Em vez disso, deve-se enfatizar a necessidade de superar os estereótipos reconhecendo e valorizando as diferenças com base nas singularidades e subjetividades individuais.

Como resultado, professoras travestis e transexuais, por não se enquadrarem em uma norma, estão constantemente sujeitas à vigilância e à regulação. Além disso, ao estarem imersas em relações de poder e conhecimento, essa estrutura, muitas vezes, tem impedido esses sujeitos de exercerem plenamente a profissão docente.

Conforme Dayana Santos (2017, p. 183-184),

os processos de controle e regulação dos corpos e das condutas das professoras são contingenciais, históricos e culturais. Isto é, aconteceram de modos diferentes em espaços e tempos históricos distintos. Entretanto, tais processos se constituíram a partir de mecanismos específicos de controle e regulação colocados em funcionamento por meio de diversos instrumentos nas instituições educacionais.

Nas análises de Silva (2021), uma narrativa frequente é a busca de muitos/as professores/as *trans* ingressarem na carreira docente por meio de concursos públicos. Este caminho não só garantiria o ingresso e a estabilidade na profissão, mas também permitiria que revelassem sua identidade, ou seja, a transição de seus corpos, já que essa transformação acontece geralmente de forma tardia, quase exclusivamente após obterem “uma segurança” para permanecerem e exercerem a profissão.

Silva (2021) buscou examinar empiricamente a produção da identidade docente em relação às normas e práticas sociais, culturais e históricas. A pesquisa destaca a influência da heteronormatividade na configuração da docência e aponta para a necessidade de compreender como as normas e práticas regulam, subjetivam e controlam os corpos no contexto educacional.

Considero relevante abordar a identidade docente considerando a intersecção entre gênero, sexualidade e poder, destacando a educação na reprodução ou subversão dessas normas e práticas.

Silva (2021) abordou estrategicamente a discussão empírica sobre a produção da identidade docente, destacando a sua imbricação com normas, práticas e relações de poder e saber que regulam os corpos no contexto educacional.

Os desafios mencionados questionam as funções tradicionais da escola e do/a professor/a, levando governos e pesquisadores/as da área da Educação a proporem novos objetivos para o sistema educacional e a buscarem “gerar uma nova identidade do profissional docente”, como observado por Selma Pimenta (1996, p. 73), em meados dos anos 90. Essa identidade deveria capacitar os/as professores/as a lidarem criticamente com as demandas da realidade contemporânea e a estarem alinhados/as com os ideais democráticos de formação dos/as alunos/as para a cidadania e a inserção digna no mercado de trabalho. A implementação das mudanças desejadas requer compreender até que ponto elas refletem a percepção dos/as docentes sobre sua identidade profissional atual.

Concordo com Philippe Perrenoud (1999) ao afirmar que a realidade educacional não é transformada apenas pela adoção de boas ideias, mas pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos envolvidos. Portanto, o entendimento das representações sociais do/a professor/a — entendidas como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações sobre um objeto social com o propósito de orientar e justificar práticas — é fundamental para orientar políticas relacionadas à sua formação inicial e continuada.

Batista (2018) aborda como os/as docentes mobilizam formas de ser/estar professor/a em relação ao corpo, destacando a importância da corporeidade na construção de sua identidade profissional e na prática pedagógica. Afinal,

de certo modo, o corpo nos é familiar e real, experimentamos e vivenciamos sensações todos os dias, naturalmente. Olhamos nossos corpos no espelho e olhamos para outros corpos, e enxergamos uma figura com um espaço definido, a que chamamos de corpo (Batista, 2018, p. 30).

A autora compreende o corpo humano como dotado de memória, identidade e história que se entrelaçam e se transformam constantemente durante o processo contínuo de experiência e percepção. Essa integração de diversos aspectos do corpo, como os fisiológicos, sociais, psicológicos e ambientais, é dinâmica e ocorre em permanente mutação.

[...] ao discutirmos a dicotomia corpo-mente, teoria-prática, falamos em “ser um corpo” e não apenas “ter um corpo”. Nossas vivências, nossa maturidade, nossas atitudes são elementos essenciais ao nosso aprendizado, e à interação entre o eu, o outro e o mundo. O papel do professor é fundamental para que se desenvolva uma interação entre os conteúdos teóricos e a ação corporal, dentro da sala de aula (Batista, 2018, p. 53).

A imagem corporal, por sua vez, constitui a representação visual e simbólica dessa identidade corporal, refletindo as percepções e interações do sujeito com seu próprio corpo e com o mundo ao seu redor. É a partir do próprio corpo “que conhecemos a nós mesmos, o mundo e o outro. A interação com o mundo externo e com o universo se dá quando nos conhecemos melhor, ampliando então nossa visão de mundo” (Batista, 2018, p. 55).

A construção da identidade do/a professor/a envolve uma série de aspectos, desde sua socialização inicial como aluno/a na escola, passando pela formação inicial em cursos de licenciatura, até sua consolidação como docente em exercício, sujeito a um processo contínuo de formação. Ao considerar as várias facetas que compõem a sua identidade, é importante abordar o conceito de desenvolvimento profissional, uma vez que essa identidade é moldada desde os estágios anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado durante a prática profissional.

Na pesquisa de Batista (2018), observo uma ênfase na capacidade criativa e mobilizadora dos/as docentes ao delinarem suas próprias abordagens para se tornarem professores/as, englobando aspectos físicos e mentais em suas práticas pedagógicas. A autora argumenta que a corporeidade é concebida como uma abordagem própria da existência, na qual a vida é experimentada de forma integrada e não dualista. Isso implica buscar transcendência e incorporar significados e símbolos por meio de ações audaciosas ou de momentos de recuo, conforme necessário.

Destaco também a importância de os/as professores/as desenvolverem uma percepção corporal mais profunda, para vivenciarem plenamente seus corpos e, conseqüentemente, serem capazes de proporcionar essa vivência aos/às estudantes. “A compreensão do seu ‘próprio corpo’ dá ao professor sentido e direção ao seu trabalho. Ao conhecer o meu corpo e suas linguagens, compreendo melhor o corpo do meu aluno e possibilito sua vivência” (Batista, 2018, p. 70).

Batista (2018) enfatiza que, apesar das tentativas dos filósofos, desde o Iluminismo, de retratarem os seres humanos como seres racionais, é na corporeidade

que nossa totalidade, desejos, sexualidade e diferenças são constituídos. No entanto, algumas questões ainda não estão completamente integradas quando se trata de aprendizagem.

Historicamente, as questões educacionais têm sido abordadas como se fossem exclusivamente relacionadas aos atributos mentais. A autora sugere que “a vivência da corporeidade possa ser tratada como auxílio para melhor compreensão e melhor desenvolvimento das questões relacionadas à aprendizagem” (Batista, 2018, p. 31).

Uma das conclusões que merecem destaque em sua pesquisa é a de que

[...] existe, na verdade, falta de conhecimento, por parte dos docentes, do que é de fato a linguagem corporal e como ela poderia auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tornando o desenvolvimento das diversas disciplinas mais interessante e prazeroso. Ao falar sobre corpo ou linguagem corporal, a educação física é a primeira, senão a única disciplina a ser mencionada, pois a visão de que o corpo foi feito para o movimento e a mente para o intelecto, infelizmente, ainda faz parte do espaço escolar (Batista, 2018, p. 70).

Batista (2018) destaca uma lacuna significativa no conhecimento dos/as docentes sobre a linguagem corporal e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. A observação de que a Educação Física é frequentemente a única disciplina associada ao corpo e à linguagem corporal ressalta a falta de integração desses conceitos em outras áreas do currículo escolar. Isso sugere uma oportunidade de repensar a abordagem pedagógica para além da dicotomia entre corpo e mente, reconhecendo a importância do movimento e da expressão corporal em todas as disciplinas.

Além disso, a reflexão aponta para a necessidade de desenvolver estratégias que tornem o aprendizado mais interessante e prazeroso, destacando o potencial da linguagem corporal como uma ferramenta pedagógica eficaz. Assim, ressaltamos a importância de compreender e integrar o corpo como parte essencial do processo educacional.

Fernanda Roveri (2014) e Doin (2021) analisaram criticamente a normalização do corpo no contexto da Educação Física, evidenciando como esta disciplina historicamente atuou como meio de controle e conformidade. Roveri (2014) discutiu a redução do corpo na Educação Física a padrões específicos, negligenciando sua complexidade. Doin (2021), por sua vez, destacou a influência da identidade de gênero na atuação docente, especialmente na educação infantil, ressaltando a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade.

Rodrigues (2018) explorou como os/as professores/as mobilizam formas de ser/estar docente em relação ao corpo, destacando a importância do corpo na prática docente, em termos de expressão emocional e comunicação com os/as alunos/as, e na realização de atividades de ensino e aprendizagem, ressaltando a complexidade da relação corpo-mente no contexto educacional. Para a autora,

o corpo, na compreensão da maioria das professoras, constitui a possibilidade de interação com o outro, por meio dele se faz a primeira comunicação com os alunos, além disso, é através do corpo que se desenvolvem as atividades voltadas para o ensino-aprendizagem. O movimento nestas falas está sempre mediado pelo professor, sem deixar de lado as singularidades dos educandos. As professoras desta entrevista conhecem as peculiaridades dos seus alunos, assim, os gestos corporais emitidos por eles permitem aos docentes diferenciá-los, fazendo com que as mudanças ocorridas no cotidiano dessas crianças sejam perceptíveis ao olhar dos professores, pois em cada gesto há um ou vários sentidos transparecidos e interpretados (Rodrigues, 2018, p. 98).

Desta forma, alcança-se a comunicação ou compreensão dos gestos por meio da reciprocidade entre as intenções dos/as docentes e os gestos dos/as estudantes, assim como entre os seus gestos e as intenções legíveis na conduta de outrem. Afinal, o “sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do expectador” (Merleau-Ponty, Maurice, 2018, p. 251).

Duas professoras entrevistadas por Rodrigues (2018) ressaltaram a relevância do trabalho docente, percebendo-o como um desafio essencial. Elas destacaram a importância de compreender os/as alunos/as a partir de suas necessidades infantis, como a necessidade de brincarem, movimentarem-se e se sentirem seguros. Para uma das professoras, a expressividade do corpo é fundamental até mesmo no exercício de sua prática docente; por meio dele, ela estabelece comunicação efetiva com os/as alunos/as.

Rodrigues (2018) destacou a importância de conceber, planejar e implementar uma educação verdadeiramente voltada aos princípios da formação integral do ser humano. Ao longo da história, diversas interpretações foram atribuídas ao corpo, muitas vezes, sendo negado como incapaz de autonomia, subjugado à primazia da mente. Posteriormente, percebeu-se que o corpo possui uma capacidade intrínseca de criar, inovar e se renovar, o que levou à sua opressão, silenciamento e negação em determinados contextos.

As concepções históricas sobre o corpo influenciaram a forma que ele foi percebido e tratado em diferentes áreas do conhecimento, moldando também os

comportamentos sociais dos sujeitos em relação aos outros. No contexto rural, esta realidade se intensificou, uma vez que os camponeses foram privados da dignidade de vida e do acesso aos direitos sociais, políticos e civis. A educação, por exemplo, durante décadas, não foi um direito garantido, apesar de ter sido posteriormente estabelecido por medidas constitucionais. A especificidade da condição camponesa foi utilizada como justificativa para o retrocesso desses direitos, perpetuando discursos das classes dominantes que visavam manter sua dominação sobre esses grupos (Rodrigues, 2018).

Veloso (2019) enfatizou a regulação interseccional das características físicas e sexualidades, criando identidades hegemônicas e subalternas. Destaco a urgência de uma educação inclusiva e respeitosa em relação à diversidade de corpos e identidades. Em sua pesquisa, a autora destaca como as práticas e políticas educacionais contribuem para a normatização do corpo, reforçando a necessidade de questionar e redefinir essas práticas para promover uma sociedade mais justa e equitativa.

Isabella Ferreira (2021) dedicou seus estudos à análise da construção da identidade docente de professoras lésbicas na esfera acadêmica. Em sua pesquisa, sublinho o desafio enfrentado por estas profissionais em meio a um cenário cultural marcado pela lesbofobia, evidenciando de que forma a feminização do magistério contribui para a cisnormatização da profissão. O trabalho ressalta a associação natural entre docência, mulher, maternidade e heterossexualidade, moldando assim a identidade docente, considerada como referência normativa. Este enfoque nas narrativas das professoras lésbicas amplia a compreensão sobre como o corpo, enquanto elemento central na constituição da identidade, é influenciado por normas e expectativas sociais na prática docente.

Silva (2018) conduziu uma pesquisa que destacou a importância da disponibilidade corporal das professoras como uma demanda fundamental da prática docente, visando atender às necessidades individuais dos bebês e aos objetivos do grupo. Essa disponibilidade corporal amplia e enriquece as experiências dos bebês, respeitando suas necessidades e expressões. O corpo das professoras emergiu como um elemento profundamente envolvido na interação com os bebês, carregado de conhecimento e cultura, capaz de acolher, movimentar-se, brincar, interagir, doar-se, expressar-se e se adaptar conforme as demandas corporais dos bebês.

A prática das professoras de ajustar suas ações para atender às necessidades dos bebês em sua altura permite que eles toquem, brinquem e interajam com as professoras. No entanto, é importante ressaltar que essa disponibilidade corporal deve ser exercida sem causar desconforto físico às professoras e aos bebês. Esse aspecto evidencia como estas docentes mobilizam diferentes modos de ser e de estar na docência, considerando seus corpos como parte integral dessa dinâmica educacional.

Para Silva (2018, p. 156),

[...] ficar sentada no chão ou em cadeiras infantis para atender os bebês não é confortável. Essa disponibilidade poderia se dar de forma mais prazerosa e confortável se houvesse materialidades adequadas para bebês e também para o adulto, tornando essa disponibilidade mais potente.

A autora destaca como as professoras adotam diferentes abordagens em sua prática docente, considerando seus corpos como parte essencial dessa dinâmica educacional. Os momentos de atendimento às singularidades, frequentes na docência com bebês, consomem grande parte do tempo das professoras, são caracterizados por intensas interações corporais. Essas interações são interrompidas de forma intermitente, pois outros bebês também buscam pela mesma interação. Esse padrão de intermitência é especialmente notável durante os momentos de alimentação, quando as professoras se posicionam na altura dos bebês.

É fundamental ressaltar que essa intermitência não diminui a qualidade do contato principal. As professoras procuram, sempre que possível, acolher e respeitar o corpo, o tempo e as necessidades individuais dos bebês, mesmo que isso exija mais tempo para a realização das atividades. Assim, os dados coletados em campo revelaram que os atendimentos individuais ocorrem de maneira respeitosa, densa e qualificada, embora com uma grande intermitência.

Conforme Silva (2018, p. 157), é

importante demarcarmos que as professoras se mostraram disponíveis corporalmente buscando sempre interpretar, significar e acolher as demandas e expressões dos bebês, demonstrando um grande envolvimento afetivo e uma proximidade corporal intensa. Mesmo estando muitas vezes envolvidas em outras ações, não conseguindo uma disponibilidade total aos bebês, as professoras disponibilizavam toques, carícias, abraços, palavras, um envolvimento corporal que acalmava os bebês e os tranquilizava.

A autora ressalta a disponibilidade corporal das professoras na interação com os bebês, destacando sua capacidade de interpretar, significar e acolher as demandas



e expressões infantis. Isso reflete um forte envolvimento afetivo e uma proximidade corporal intensa, mesmo quando as docentes estão ocupadas com outras atividades e não podem dedicar sua total atenção aos bebês. Neste contexto, elas oferecem toques, carícias, abraços e palavras, demonstrando um envolvimento corporal que tem o poder de acalmar e tranquilizar os bebês.

Essa observação ilustra como a profissão docente é impactada pela relação entre corpo e prática pedagógica. A disponibilidade corporal das professoras é uma manifestação da forma como elas mobilizam diferentes maneiras de estar na docência, incorporando seu corpo como instrumento fundamental no processo educacional. Essa interação constante com os bebês não apenas molda a identidade das docentes, mas também influencia diretamente na qualidade do ambiente educacional e no desenvolvimento das crianças.

Assis (2019) propõe uma discussão relevante que se alinha à unidade de sentido de análise em foco, abordando o exame das experiências vivenciadas na prática docente. Para isso, a autora destaca a influência do corpo na construção da identidade profissional dos/as docentes:

creio ser impossível apartar a vida de um docente de sua história de constituição no trabalho, e é nesse sentido que faço uma relação da experiência com os saberes docentes. Cerne de uma epistemologia da prática profissional, a noção de saber tem um amplo sentido, englobando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 10-11). Nesse sentido, sustenta-se a necessidade de estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos docentes em suas tarefas (Assis, 2019, p. 100).

Assis (2019) convida Maurice Tardif (2000) para a reflexão. Fundamenta-se nas contribuições do autor para analisar a intersecção entre as experiências corpóreas dos/as professores e a formação de sua identidade profissional. Tardif (2000) oferece uma perspectiva que reconhece a importância dos eventos específicos na trajetória docente, destacando como o corpo é implicado nesse processo.

Em suas palavras:

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de

trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 11).

Em sua pesquisa, Assis (2019) contribui para a compreensão de como as experiências vivenciadas na prática docente, quando interpretadas à luz das interações entre o corpo e a identidade profissional, são importantes para a constituição da subjetividade docente. Essa análise enriquece a discussão sobre os processos de formação identitária dos/as professores/as, destacando a relevância de considerar o corpo como um elemento central nesse contexto.

Para Tardif (2014, p. 11),

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assis (2019) salienta que esse aspecto é complexo, pois alude de maneira indireta aos variados conhecimentos internalizados na prática docente, provenientes de diversas fontes como disciplinares, curriculares, profissionais e experiências. A formação de professores/as tem investigado essa temática, reconhecendo que o conhecimento revisado e aplicado, é determinante na construção da identidade docente, fundamentada no profissionalismo.

Enfim, após analisar a literatura acadêmica selecionada, concluo que os resultados permitem dar visibilidade a uma diversidade de abordagens sobre o par docência e corpo. Por um lado, o corpo é frequentemente tratado de forma fragmentada na Educação, com ênfase nos aspectos físicos ou biológicos, em detrimento de uma compreensão mais integrada. Por outro lado, identificam-se sentidos que associam o corpo à construção da identidade e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as. A tese permite problematizar as dicotomias corpo e mente, teoria e prática, uma vez que identifica e analisa sentidos sustentados em uma abordagem que não distingue os conceitos de corpo, docência e prática docente nas pesquisas examinadas sobre formação de professores/as.

As pesquisas analisadas destacam a importância do corpo não apenas como um instrumento de ensino, mas como um elemento central na construção da identidade profissional dos/as docentes. Uma constatação recorrente nas pesquisas

é a ideia de que o corpo do/a professor/a não é meramente um veículo para a transmissão de conhecimento, mas um meio ativo de comunicação, expressão e interação com os/as alunos/as. Há uma ênfase significativa na presença física dos/as docentes em sala de aula, sugerindo que os gestos, a postura, o movimento e até mesmo a expressão facial desempenham papéis substanciais na facilitação da aprendizagem e na criação de um ambiente educacional envolvente e estimulante.

A compreensão do corpo como uma totalidade em constante transformação, conforme discutido por Maria da Consolação Tavares (2003), destaca a natureza dinâmica do processo identitário na docência. As reflexões sobre a relação entre corpo, identidade e ambiente de trabalho, apresentadas por diversos/as autores/as, reforçam a ideia de que a constituição da identidade docente é influenciada por experiências corporais e interações específicas no contexto educacional.

As pesquisas de Roveri (2014) e Doin (2021) enfocam a necessidade de os/as professores/as reconhecerem e utilizarem o próprio corpo de maneira criativa e inovadora nas práticas pedagógicas. Isso inclui a quebra de paradigmas tradicionais de ensino, em que o corpo é, muitas vezes, visto como subordinado à mente, e à exploração de abordagens que integram corpo e mente de maneira ampla. Por exemplo, a incorporação de atividades físicas e expressivas, como a dança, nos métodos de ensino é vista como uma forma de potencializar a experiência de aprendizagem, permitindo que os/as estudantes se engajem mais plenamente e façam conexões mais profundas com o material.

A ideia de que o corpo do/a professor/a é um elemento central na educação desafia as práticas tradicionais e abre caminho para uma pedagogia mais integrada e transformadora. Esta abordagem não só beneficia os/as alunos/as, mas também enriquece a experiência e o desenvolvimento profissional dos/as docentes, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, envolvente e humano.

Além disso, há um reconhecimento de que a presença corporal do/a professor/a influencia diretamente a dinâmica da sala de aula e o relacionamento com os/as estudantes. Isso inclui aspectos como a gestão do espaço da sala de aula, o movimento neste espaço e o contato físico. A forma que os/as professores/as utilizam seu corpo pode promover uma atmosfera de abertura, segurança e respeito, facilitando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo.

Outro aspecto importante observado nas pesquisas é a influência da corporeidade na construção da identidade profissional docente. O corpo, neste

sentido, torna-se um elemento de autoexpressão e autopercepção, influenciando como os/as professores/as se veem. Ao reconhecer e valorizar seu próprio corpo como parte integral da prática docente, ele/as podem desenvolver um senso de identidade mais autêntico e confiante, o que, por sua vez, enriquece sua prática pedagógica.

A corporeidade na Educação faz parte da construção da identidade profissional dos/as docentes. Ao reconhecer e valorizar o próprio corpo como parte integral da prática docente, eles/as podem desenvolver uma percepção mais autêntica sobre si e sobre sua profissão. Isso não apenas enriquece sua prática pedagógica, mas também promove um maior senso de confiança e satisfação profissional.

Acredito em uma abordagem mais integrada e consciente do corpo na Educação, promovendo métodos de ensino intelectualmente estimulantes e fisicamente envolventes. Isso aponta para um caminho no qual a Educação pode se tornar mais criativa e transformadora para alunos/as e professores/as.

## 5 TECELAGEM ARTESANAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha tecelagem artesanal de pesquisa foi um entrelaçar de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, que se uniram para investigar o par docência e corpo. Ao longo dessa jornada, construí diálogos entre diferentes perspectivas teóricas, visando compreender como o corpo aparece e se articula ao trabalho docente e à formação de professores/as na produção estudada. Esta investigação foi, para mim, um processo contínuo de aprendizado, em que cada fio trouxe novas reflexões, possibilitando um olhar mais amplo e crítico sobre a educação e suas práticas. As perguntas de pesquisa que me guiaram foram: de que modos o par docência e corpo é abordado nas produções acadêmicas educacionais finalizadas entre 2018 e 2022? Como estas abordagens constituem sentidos sobre o par docência e corpo?

No Lola, aprendi que pesquisar é um processo que envolve muitas tessituras, retomar caminhos, rever conceitos e seguir honrando meus antepassados de pesquisa. Como sugere Dal'Igna (2023, p. 92), pesquisar é, de certo modo, partir das heranças deixadas pelos/as professores/as e pesquisadores/as que nos ensinam a “perguntar e a sair do lugar para ver o mundo de outros ângulos, usando distintas ferramentas”. Nesta pesquisa, mobilizei os conceitos de corpo e docência para tecer perguntas à produção acadêmica educacional e, a partir dela, à formação de professores/as.

Destaco ainda que esta tese foi construída na articulação a uma agenda de pesquisa, e de modo mais específico, a um projeto mais amplo sobre o trabalho docente nas tecnologias visuais, coordenado por minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal'Igna. O objetivo que construí e que orientou esta investigação envolveu investigar os sentidos atribuídos ao par docência e corpo nas pesquisas educacionais acadêmicas, especificamente no período entre 2018 e 2022, visando analisar como o conceito/tema corpo é abordado na relação com o trabalho docente e com a formação de professores/as nas pesquisas acadêmicas.

Para tanto, organizei esta tese em cinco capítulos: no capítulo 1, apresentei minha trajetória e a relacionei com as escolhas desta pesquisa; no capítulo 2, organizei a revisão de literatura desenvolvida; no capítulo 3, explicito como passei da revisão de literatura à escolha e à conformação de uma metapesquisa que, como indica Mainardes (2018), é uma metodologia que se propõe a reflexão sobre estudos

já concluídos, para observar tendências, potências e lacunas na produção do conhecimento.

A metapesquisa se diferencia das revisões de literatura tradicionais, pois transcende uma simples síntese de resultados, analisando os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos dos trabalhos. A partir da análise desses estudos, a metapesquisa busca identificar lacunas, padrões e contribuições no campo, contribuindo para novas produções e políticas educacionais.

Mais uma vez, explicito que essa metodologia está ancorada na produção de conhecimento do Lola e, mais especificamente, nos trabalhos que assumem a metapesquisa para a qualificar a produção de conhecimento em Educação, como, por exemplo, o artigo de Silva, Pedro e Pedroso (2023).

A revisão foi conduzida em diferentes repositórios acadêmicos — como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, IBICT, e bibliotecas de instituições, como USP, UFC e UFRGS —, abrangendo produções do nordeste, sudeste e sul do Brasil. Para isso, utilizei descritores como “educação”, “escola”, “corpo” e “formação de professores” em diferentes combinações, entre 2018 e 2022, incluindo estudos desenvolvidos nos contextos da pandemia de covid-19 e de mudanças no cenário político brasileiro.

A análise revelou uma quantidade expressiva de pesquisas, mas com poucos trabalhos focados no corpo e na docência, principalmente na intersecção com a formação de professores/as. Grande parte dos estudos tratou do corpo no contexto da Educação Física ou em relação ao corpo discente, levantando questões sobre a ausência de pesquisas focadas na docência.

Selecionei 12 trabalhos para compor o material empírico e para aprofundar a análise, divididos entre teses e dissertações, que abordam temas como corporeidade, gênero, práticas corporais e normatização dos corpos na escola. Esses estudos serviram, portanto, como material que permitiu sustentar a minha tese.

Como anunciei no capítulo inicial desta tese, a metáfora da renda e da tessitura foram importantes para mim e as assumi na pesquisa para representar todo o processo do seu desenvolvimento. Como a rendeira trabalha meticulosamente na criação de sua renda, na pesquisa, também precisei planejar e executar cuidadosamente os processos. Assim, no capítulo 4, apresentei a análise do material empírico como se sob as pesquisas analisadas, eu tivesse feito uma análise dos fios, agulhas e pontos que as teceram dando a ver sentidos sobre docência e corpo. Para

tanto, mobilizei conceitualmente docência, corpo e linguagem, descrevendo as 12 pesquisas reunidas e as organizando em unidades temáticas. A partir daí, construí duas unidades de sentido.

O termo “pique” na produção de renda de bilro se refere a uma técnica de entrelaçamento dos fios, essencial para a formação dos diferentes padrões e pontos dessa arte. Entendo que, identifiquei, nos trabalhos concluídos analisados, as rendas de cada um, que mostram sentidos e diversas abordagens sobre o par docência e corpo. Identifiquei uma fragmentação nos ditos sobre corpo nas pesquisas em Educação, com ênfase nos aspectos físicos ou biológicos, mas também localizei a emergência da compreensão do corpo como parte da identidade e do desenvolvimento de professores/as.

Os resultados permitiram dar visibilidade a uma diversidade de abordagens sobre o par docência e corpo. Por um lado, o corpo é frequentemente tratado de forma fragmentada na Educação, com ênfase nos aspectos físicos ou biológicos, em detrimento de uma compreensão mais integrada. Por outro lado, identificam-se sentidos que associam o corpo à construção da identidade e ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as.

A tese permite problematizar as dicotomias corpo e mente, teoria e prática, uma vez que identifica e analisa sentidos sustentados em uma abordagem que não distingue os conceitos de corpo, docência e prática docente nas pesquisas examinadas sobre a formação de professores/as. Encerro esta pesquisa na expectativa de que a tessitura aqui construída possa contribuir com a produção acadêmica educacional sobre o par docência e corpo, e com os processos de formação de professores/as na universidade e na escola.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019).
- BACK, Jeizi Loici. **Normatização dos corpos pela escola**: uma análise da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- BARBOSA, Caroline Glembotzky; STRAPASSON, Aline Miranda; SILVA, André Luiz dos Santos. Corpo e água: um mergulho nas interações do corpo deficiente físico. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 62-80, jan./jun. 2023.
- BARBOSA, Caroline Vargas; SILVA NETO, João Felipe da. A desconstrução da heterocisnormatividade: o reconhecimento da identidade de gênero dos transexuais para a “transparentalidade” ou “parentalidetrans”. **Revista de Direito de Família e Sucessão**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 55-74, jan./jun. 2020.
- BARROS, Igor Silva de. **Corpo, educação e cultura**: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.
- BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Salamandra, 2014.
- BATISTA, Claudia Nolla de Freitas. **A linguagem corporal como promotora da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BOCK, Michele Fernanda. **Formação cultural de professores**: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos de 2002 e 2017. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2018.



BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 124-151.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 22. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

COUTO, Edvaldo Souza. Sexo além do sexo: performances corporais e pedagogias eróticas. **Diversidade em Debate**, Rio Grande, v. 3, n. 5, p. 8-12, jan./jun. 2015.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. Pimentel Cultural, 2023.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. **Trabalho docente nas tecnologias visuais**: uma pesquisa-formação no contexto do pós-pandemia e das enchentes no Rio Grande do Sul. 2021-2026. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021.

DOIN, Rafael Romeiro. **O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil**: narrativas docentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERRAZ, Wagner. **Experimentações e composições na educação de um corpo-professor**: dançar *com* um método de pesquisar-criar. 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo. **A constituição de professoras lésbicas**: análise da produção acadêmica (2014-2020). 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FINFGELD, Deborah. Metasynthesis: the state of the art - so far. **Qualitative Health Research**, v. 13, n. 7, p. 893-904, set. 2003.

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

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, São Caetano do Sul, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MAINARDES, Jefferson. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-metodológicos e conceituais. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018a.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César Gerônimo. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 75, p. 1-13, jul. 2016.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. A performance do corpo brincante. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: ABRACE, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, jul./dez. 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MORAIS, Michele Luciane Blind de. **Produção de conhecimento sobre accountability educacional**: um estudo a partir de teses brasileiras (1987-2016). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Penso, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer**: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

ROCHA, Caio César Silva; FERNANDES JUNIOR, Aroldo Santos. “Viadinho só se fode”: autoetnografia de um processo escolar heteroterrorista. **Movendo Ideias**, Belém, v. 23, n. 2, p. 45-51, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. **Poiésis**, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 44-62, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e Educação do Campo**: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém - PA. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência**: as roupas e a educação do corpo infantil nos “anos dourados”. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANSONE, Ruan Carlos. **“Bixinha. Eu nem sabia o que era isso até entender que eles estavam tentando me ofender”**: narrativas de pessoas LGBT sobre a escola. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans\***: entre a decência e a abjeção. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de si?** A educação de corpos grávidos no contexto da *Pais & Filhos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MEYER, Dagmar Estermann. Educar corpos femininos como corpos grávidos - um olhar de gênero sobre a *Pais & Filhos*. **Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 65-79, jan./jun. 2007.

SILVA, André Luiz dos Santos; STAUDT, Jéferson Luís. “Mais um belo modelo da nova geração que a educação física está construindo no Brasil”: sadio, forte, belo e branco. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 95-107, 2021.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Jonathan Vicente; PEDRO, Fabiane Bitello; PEDROSO, Alessandra Pereira. Metapesquisa na pesquisa em educação: aproximações e distanciamentos. *In*: SILVA, Jonathan Vicente; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela (orgs.). **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-77.

SILVA, Pedro Luis Braga. **Performances do professor**: todo professor tem um pouco de ator. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TAVARES, Maria da Consolação Cunha. **Imagem corporal**: conceito e desenvolvimento. Barueri: Manole, 2003.

TURNER, Bryan. **Corpo e sociedade**: estudos em teoria social. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELOSO, Juliana de Lima. **Fendas**: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZHAO, Shanyang. Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: what, why, and how? **Sociological Perspectives**, v. 34, n. 3, p. 377-390, 1991.

## APÊNDICE A - SELEÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COM BASE NOS TÍTULOS

DESCRITORES: “educação” AND “escola” AND “corpo”
<b>BANCO DE DADOS: CAPES</b>
<p>BACK, Jeizi Loici. Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC. 2020.</p> <p>BARROS, Igor Silva de. <b>Corpo, educação e cultura</b>: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará. 2020.</p> <p>DIAS, Kamyla Stanieski. <b>“Pedagogas” body positive</b>: analisando representações de corpo gordo no YouTube. 2020.</p> <p>FREITAS, Tayanne da Costa. <b>A educação do corpo na escola-parque 210/211 sul de Brasília</b>. 2020.</p> <p>LONGANO, Anna Carolina. <b>Seu corpo, sua arte</b>: uma jornada artística-pedagógica-corporal. 2020.</p> <p>QUEIROZ, Juliane Gonçalves. <b>Dança como elemento de formação estética de docentes</b>. 2020.</p> <p>ROSEIRO, Steferson Zanoni. <b>Feiuras</b>: insurreições do corpo na escola. 2019.</p> <p>SILVA, Daiana Priscila da. <b>O lugar do corpo na escola</b>: a corporalidade como saber sistematizado na educação física escolar. 2021.</p> <p>SOUZA, Carmem Lucia Caetano de. <b>Vamos matricular também o corpo na escola?</b> 2021.</p> <p>TAVARES, Jonathan Mendes. <b>Corpo sem órgãos</b>: rupturas imperceptíveis para desfazer o organismo. 2018.</p> <p>WAGNER, Priscila Gil. <b>Pedagogias da moda</b>: moldando corpos com o esquadrão da moda. 2020.</p>
<b>BANCO DE DADOS: IBICT</b>
<p><b>Cotidiano das escolas</b>: corpos em movimento, visualidades, sons, belezas e bagunça.</p> <p><b>Docência com bebês</b>: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil.</p> <p><b>Educação física e currículo</b>: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do povo originário Potiguara - PB.</p> <p><b>Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente</b>: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?</p> <p><b>Educação, corpo e sensibilidades</b>: desvelando os sentidos do corpo nos espaços escolares.</p> <p><b>Escolarização e anarquismo</b>: modernização educacional e educação dos corpos na perspectiva...</p> <p><b>Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular</b>: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento.</p> <p><b>Existir docente</b>: processo de subjetivação e o cuidado de si.</p> <p><b>Fendas</b>: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação.</p>

**Formação específica de professores:** análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins.

**Insatisfação corporal de universitários no Brasil:** conceitos e evidências empíricas.

**Mediações entre imagens do corpo e da cidade:** reflexões sobre práticas educativas no campo das artes.

**O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil:** narrativas docentes.

**O corpo (des)educado:** narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização.

**O corpo negro e a escola.**

**O estigma da mulher obesa no trabalho:** “um corpo a serviço de quê?”.

**Performances do professor:** todo professor tem um pouco de ator.

**Tia, você é homem?** Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de pós-graduação.

**Traçar de corpos:** afe(c)tos de uma professora em deformação.

BANCO DE DADOS: RDBU

KIRCHHEIM, Vânia. **O corpo e o protagonismo da criança no cotidiano da educação infantil:** práticas possíveis através de contextos de brincadeiras. 2018.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência:** análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021.

BANCO DE DADOS: UFC

**As questões de gênero na educação física escolar e a prática pedagógica de professores e professoras do município de Maracanaú - CE.**

**Produção de saber no contexto da EDISCA - Escola de Dança e Desenvolvimento Humano:** tecendo uma pedagogia da expressividade.

**Saúde do professor:** um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente.

DESCRITORES: “corpo” AND “docência”

BANCO DE DADOS: CAPES

NETO, Bruno Vitti. **Programa psicomotor:** os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente. 2018.

PEDROSO, Margareth. **Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente.** 2018.

PERUZZO, Leomar. **Mediação cultural no museu:** ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte. 2018.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês.** 2018.

BANCO DE DADOS: IBICT

**As dinâmicas corporais na docência com bebês.**

**Corpo e gênero em questão:** (r)existências femininas nos espaços de educação.

**Corpo, aprendizagem e movimento:** um diálogo com a docência na educação infantil.

**Cultura corporal e a mediação do professor de educação física:** contribuições para o trabalho pedagógico na educação infantil.

**Experimentações e composições na educação de um corpo-professor:** dançar *com* um método de pesquisar-criar.

**O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil:** narrativas docentes.

**O corpo negro e a escola.**

**O fenômeno corpo/corporeidade no discurso dos concluintes de cursos de licenciatura em educação física no Triângulo Mineiro.**

DESCRITORES: "corpo" AND "formação de professores"

BANCO DE DADOS: CAPES

COUBE, Roberta Jardim. **(Inter)Corporeidade e narrativas:** a integração corpo-arte-vida na formação de professores de educação física. 2018.

SOUZA, Luis Alberto de. **O corpo marcado:** imagens e narrativas de formação docente em arte, na construção de um livro de artista. 2018.

BANCO DE DADOS: IBICT

**A educação do corpo da mulher em formação de professora em Londrina:** IEEL (década 1970).

**Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia:** narrativas de docentes das universidades públicas paulistas.

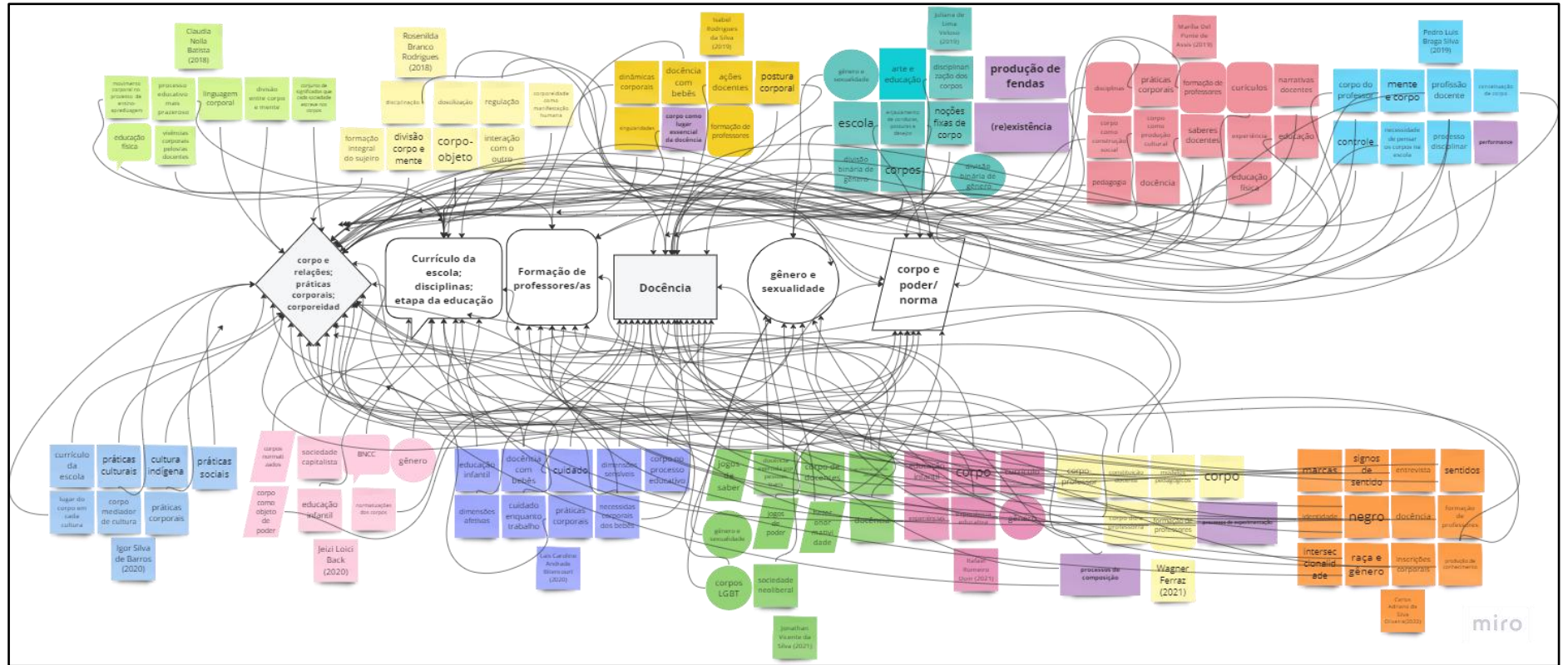
**Educação, corpo e sensibilidades:** desvelando os sentidos do corpo nos espaços escolares.

**O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de licenciatura em Pedagogia EAD.**

**Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente.**

**Repertório sobre a contenção/movimento do corpo:** percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia.

## APÊNDICE B - MAPEAMENTO DE SENTIDOS NO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA



O documento completo está disponível em: [miro.com/app/board/uXjVMiZZG80/](https://miro.com/app/board/uXjVMiZZG80/). Acesso em: 21 set. 2023.



## **ANEXO A - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA REVISÃO DE LITERATURA**

A LINGUAGEM CORPORAL COMO PROMOTORA DA APRENDIZAGEM  
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLAUDIA BATISTA (2018)



AS DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

ISABEL DA SILVA (2018)



CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE  
NOS TERRITÓRIOS RURAIS DE SANTARÉM - PA  
ROSENILMA RODRIGUES (2018)



FENDAS: PENSAR CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE  
COM ARTE E EDUCAÇÃO  
JULIANA VELOSO (2019)



PERFORMANCES DO PROFESSAR:  
TODO PROFESSOR TEM UM POUCO DE ATOR  
PEDRO SILVA (2019)



CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA:  
NARRATIVAS DE DOCENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS  
MARÍLIA DE ASSIS (2019)



CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA: AS PRÁTICAS CORPORAIS  
E CURRICULARES DA ESCOLA WARARAWA ASSURINI DA ALDEIA TROCARÁ  
IGOR DE BARROS (2020)



NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS PELA ESCOLA:  
UMA ANÁLISE DA BNCC  
JEIZI BACK (2020)



DOCÊNCIA COM BEBÊS: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E DIMENSÃO SENSORIAL  
NO TRABALHO DE PROFESSORAS E AUXILIAR NO CUIDADO E EDUCAÇÃO  
DE BEBÊS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LAÍS BITENCOURT (2020)



REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA: ANÁLISE  
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ENTRE 2009 E 2019

JONATHAN DA SILVA (2021)



O CORPO (DES)CONHECIDO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DOCENTES  
RAFAEL DOIN (2021)



EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO  
DE UM CORPO-PROFESSOR:  
DANÇAR COM UM MÉTODO DE PESQUISAR-CRIAR  
WAGNER FERRAZ (2021)

