

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL ROMEIRO DOIN

**O CORPO (DES)CONHECIDO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
NARRATIVAS DOCENTES**

Sorocaba
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL ROMEIRO DOIN

**O CORPO (DES)CONHECIDO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

Sorocaba
2021

Romeiro Doin, Rafael

O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes / Rafael Romeiro Doin -- 2021.
161f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Fernanda Cristina de Souza, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Bibliografia

1. Corpo. 2. Educação Infantil . 3. Formação Docente. I. Romeiro Doin, Rafael. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAFAEL ROMEIRO DOIN

**O CORPO (DES)CONHECIDO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 23 de fevereiro de 2021.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Cristina de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus*
Presidente Epitácio

Examinadora

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

DEDICATÓRIA

A Luiz Henrique Romeiro Doin Notari
A Deborah Romeiro Doin

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e atenção: minhas avós Maria Teresa Notari e Irene Romeiro, meu avô Jonny Doin, meu pai Sergio Notari, meu padrasto Marcelo Simoes, minha tia Marcia Yabiku, meu irmão Luiz Henrique Notari e minha mãe Deborah Doin.

Aos membros dos grupos de pesquisa de que faço parte: GIAPE – Grupo de Pesquisa Sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais; CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos das Infâncias; e NEIN – Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

Agradeço à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos concedida. Aos professores e funcionários do PPGED – Sorocaba, sempre atenciosos. Agradeço a todos os discentes do programa, em especial a Rosimeire Silva, Jéssica Salinas e Patrícia Pio.

A meus amigos Brisa Faria, Beatriz Brito, Chayene Rocha, Daiane Medeiros e Mirelle Laube, por estarem presentes na minha vida, deixando-a mais bela. Ao Lupi, que transborda amor e carinho.

À Profa. Dra. Fernanda Theodoro Roveri pelos apontamentos na qualificação. À Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que fez parte da qualificação e da defesa, e à Profa. Dra. Fernanda Cristina de Souza, que fez parte da defesa.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, por acreditar em minhas ideias e apoiá-las com muito respeito, cuidado e dedicação.

Às professoras e ao professor que fizeram parte da pesquisa, dividindo suas histórias.

A Rafael Bisoffi, que revisou a versão final deste trabalho.

Muito obrigado a todos que participaram dessa jornada e se fizeram presentes.

Principia

*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
(Tio, gente é pra ser gentil)*

Emicida

DOIN, Rafael Romeiro. O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes. 2021. 156f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

RESUMO

As relações entre o corpo, educação infantil e práticas docentes se constroem entre as interações dos sujeitos, que apontam concepções de mundo trazendo em pauta a relação política, econômica, social e cultural. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as professoras e o professor entrevistado tratam as implicações do seu ser corpo em suas práticas na Educação Infantil e como isso se dá 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 docentes com seu corpo, sua relação com o espaço, questões étnico-raciais e crianças com deficiências. Busco com esse trabalho apontar para necessidade de estudarmos o corpo na educação infantil.

Palavras-chave: Corpo; Educação Infantil; Narrativa; Formação Docente.

DOIN, Rafael Romeiro. The (un) known body in the teaching of early childhood education: teaching narratives, 2021. 156f. Dissertation (Master in Education Program) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2021.

ABSTRACT

The relations between body, child education, and teaching practices are built with the interaction of the individuals, whose conceptions of world bring about their interrelation across their political, economic, social, and cultural agenda. This research aims at understanding how the interviewed teachers manage the implications of their body in their practices with the primary children's schools, and how their daily job is affected in their working spaces in primary education. When I speak about the body in this research, I refer to its relation with art, culture, and education. My body was affected in such relations, and it is from this life experience that I started to reflect on my own body. To conduct this research, I have adopted a qualitative approach with the oral narrative technique, i.e., a memoir of moments in my life. I also considered the data collected in CAPES' thesis and dissertations repository and the narrative of the interviewees as the main axis of this work, particularly because this research topic has not had much debate in education. I interviewed for this research five instructors in the State of São Paulo: three cisgender women, one transgender woman, and a cisgender man. The content of such interviews reveals rich and important data of the relations of their teaching-bodies with their lives, their formation, and their professional activities, showing the diversity of their teaching-bodies in their work in child education. Those narratives enabled a reflection about gender, about the interaction of instructors with their bodies, about their relationship with space, about ethnical and racial relations and about children with disabilities. I seek in this work to approach the need of studying the body in child education.

Keywords: Body; Child Education; Narratives; Teacher Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSFABES – Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo

B2 – Berçário 2

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAMs – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos das Infâncias

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CEU – Centro de Educação Unificado

CEUNSP – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio- Itu e Salto

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno

COVID 19 – *Coronavirus Disease 2019*

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EaD – Ensino a Distância

Estado – Escolas Públicas da Rede de Ensino do Governo do Estado de São Paulo

GATS – *General Agreement on Trade in Services*

GIAPE – Grupo de Pesquisa Sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

IES – Instituições de ensino Superior

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Interssexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEIN – Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCAR

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEd – So – Programa de Pós-graduação em Educação

Prefeitura – Escolas Públicas das Redes de Ensino Municipais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TRANS – Transgênero

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISO – Universidade de Sorocaba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da primeira e segunda pesquisa realizada na CAPES.....	44
Tabela 2 – Resultado da segunda pesquisa após a leitura dinâmica dos trabalhos..	45
Tabela 3 – Números de teses e dissertações por região.....	52
Tabela 4 – Dados das Teses e Dissertações apresentadas.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos por cada região brasileira.....	45
Gráfico 2 – Programas de Pós-graduação.....	52

Sumário

1. Introdução.....	15
2. Eu Corpo Professor.....	18
3. Caminhos escolhidos.....	31
3.1 Pesquisa Qualitativa e suas contribuições	31
3.2 A abordagem (auto)biográfica, as experiências e as narrativas	32
3.3 Procedimentos Metodológicos	40
3.4 – Levantamento Bibliográfico	43
4. Apontamentos sobre caminhos da formação de professores no Brasil.....	60
4.1 Lampejos da formação docente no Brasil	61
4.2 Diretrizes para formação, consolidação da rede privada e ascensão da educação a distância	65
4.3 A formação inicial dos docentes da educação infantil e o curso de Pedagogia	70
4.4 Educação Infantil	74
4.4.1 Construindo as creches e pré-escolas no Brasil	75
5. Corpo e suas relações.....	81
5.1 – O Corpo e a Educação: A razão ganha a luz e o corpo a escuridão	83
6. O “Corpo, esse (Des)conhecido” dos professores da Educação Infantil	88
6.1 O Corpo Professora: Luati	89
6.2 O Corpo Professora: É Possível Viver.	98
6.3 O Corpo Professora: Corpo em Trânsito	107
6.4 O Corpo Professor: Boneco de Olinda	113
6.5 O Corpo professora: Corpo em Questionamento	119
7. Análise das narrativas	127
8. Algumas considerações desse corpo	148
9. Referências	152
Apêndice1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159

1. Introdução

Durante boa parte de minha formação, tive experiências que me levavam a enxergar e refletir sobre meu corpo. Minha primeira memória do corpo vivo é referente ao curso de artes plásticas no Centro Cultural São Paulo, onde, aos seis anos, fui convidado a desenhar meu corpo no tamanho natural. Lembro da sensação de deitar em cima do papel *kraft* e poder ver o meu tamanho. Brincar com aquela forma me traz boas lembranças até hoje.

Já com dezoito anos, entrando na fase adulta, conheci o circo, o teatro e posteriormente a dança. Dei aula de dança no projeto da Prefeitura de Sorocaba, a Oficina do Saber¹. Durante esse tempo, pude perceber um novo corpo cheio de vida, movimentos, criação e potencialidades. Mais tarde entrei para o curso de Pedagogia e comecei a refletir sobre a relação intrínseca entre o corpo e a educação na nossa formação como sujeito e educador.

Durante a minha formação acadêmica, nas disciplinas de Corpo e Movimento, Metodologia do Ensino da Arte, em dois cursos sobre performance na Pedagogia e como membro do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE²), fui mergulhando cada vez mais nessa relação, até que, no final do curso, realizei minha monografia sobre a autoimagem corporal e a atuação docente, que teve como título “O Corpo, esse desconhecido”.

Vejo a construção do meu pensamento acadêmico passando pelo meu trabalho de conclusão de curso e seguindo adiante nesta dissertação, que se aprofunda um pouco mais no “corpo, esse desconhecido”.

Esse contexto me leva a um novo momento, onde pretendo compreender como os professores da Educação Infantil percebem o corpo dentro da Educação Infantil e como essa relação se estabelece dentro do processo educativo nas creches e pré-escolas.

¹Trabalhei no projeto Oficina do Saber entre o segundo semestre de 2009 até o final de 2013.

²O GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais iniciou seus trabalhos em setembro/2014 e tem como expectativa produzir reflexões, projetos, pesquisas e trabalhos em torno das práticas pedagógicas, artísticas e políticas relacionadas à infância, acolhendo estudantes e pesquisadores interessados em aprofundar temas relativos a três linhas de pesquisa oferecidas: linha 1: Arte, infância e educação; linha 2: Políticas de Educação Infantil; linha 3: Psicologia Escolar, comunidade e proteção da criança e do adolescente. Tem a professora doutora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi como líder. Endereço eletrônico para maiores informações: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3033192032065788>.

Precisamos nos afastar de espaços e práticas que postulem, nas palavras de Alexandre F. Vaz (2002, p. 3), um “corpo que deve ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole”.

Para auxiliar a compreensão em relação ao tema proposto, foi feito um levantamento bibliográfico tendo em vista a construção social e cultural do que entendemos como corpo, até chegarmos em sua relação com as creches e pré-escolas. Como método de trabalho, realizei entrevistas com quatro professoras e um professor da Educação Infantil, o que gerou as narrativas que fizeram parte desta pesquisa.

Tendo como problema de pesquisa identificar qual a relação dos docentes com o seu próprio corpo e como essa percepção interfere na construção de ser corpo³ na Educação Infantil, temos como objetivo geral compreender como as professoras e o professor tratam as implicações do seu ser corpo em suas práticas na Educação Infantil e como isso se dá no cotidiano da atuação docente nos espaços de creches e pré-escolas.

Além disso, dentre os objetivos específicos, incluem-se: conhecer e reconhecer junto aos professores(as) como seus corpos podem exprimir valores, pensamentos e sentimentos em suas práticas pedagógicas; investigar se o corpo faz parte da formação dos professores que atuam na Educação Infantil; reconhecer quais as concepções políticas, culturais e sociais o professor carrega em relação ao corpo e analisar como estas interferem em seus trabalhos pedagógicos.

Trazer para o debate essa relação entre corpo, docência e educação pode contribuir para a forma como nos enxergamos dentro da escola e nos relacionamos com o outro e conosco mesmos, possibilitando uma reflexão sobre nossas práticas de forma lúcida e buscando avançar para uma relação mais humanizadora e horizontal.

Esse trabalho acontece em um período histórico de pandemia provocada pelo vírus COVID 19 num cenário de quarentena e isolamento social. No Brasil, o Governo Federal, liderado pelo presidente da República, em 2020 e até agora no início de 2021, adotou uma postura irresponsável de negação da ciência e da

³ Corpo na sua totalidade, não sendo tratado por dicotomias.

gravidade da situação, com total desrespeito às recomendações da Organização Mundial de Saúde para proteção das populações no contágio dessa doença.

Percebo que esse cenário me afetou profundamente, influenciando meu corpo, minha percepção das relações de corpos ausentes, perdas e dores profundas, que só poderemos compreender com mais nitidez quando ganharmos distância de tempo e espaço deste momento presente.

Na organização do trabalho, começo com o primeiro capítulo referente ao meu memorial, onde apresento as experiências que, ao longo da minha vida, foram construindo minha relação com a pesquisa e com a docência, trazendo comigo a relação entre o corpo, a infância e formação de professor.

No segundo, apresento a metodologia. Início com apontamentos sobre a pesquisa qualitativa, a abordagem escolhida para a pesquisa (que foi a pesquisa (auto)biográfica utilizando como dispositivo as narrativas orais) e também descrevo os caminhos que me levaram às professoras e ao professor entrevistado e à apreciação da coleta de dados no repositório da CAPES.

O terceiro capítulo refere-se à formação de professor; apresento uma breve contextualização das licenciaturas no cenário brasileiro e especificamente da licenciatura das professoras e do professor entrevistado.

O quarto capítulo é referente ao corpo que busca apresentar caminhos que levam à percepção do tema dentro das escolas na Educação Básica com foco na Educação Infantil.

O quinto capítulo consiste na apreciação das narrativas das professoras e do professor que participaram. Os eixos que compuseram as narrativas foram: infância e corpo; formação inicial e o corpo; suas práticas em relação ao corpo na educação infantil.

Já no sexto capítulo, trago as análises das entrevistas que foram tratadas em dois eixos: o primeiro referente à formação e o segundo referente a suas práticas. Os eixos contam com as categorias: gênero, relação com o corpo e relação com o espaço. No segundo eixo, temos uma quarta categoria referente à relação étnico-raciais e pessoas com deficiências.

No último capítulo, faço algumas considerações referentes aos temas apresentados durante a pesquisa, refletindo sobre as relações entre corpo, educação infantil e formação. Convido vocês para essa leitura.

2. Eu Corpo Professor

Toda atividade humana, desde a mais rotineira até a mais excepcional, implica um horizonte de possibilidade, um espaço diante dela mesma que a conduz à existência e que lhe confere sua finalidade e sua justificação. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365).

Este memorial é uma construção escrita que passou por algumas etapas até a compreensão do texto apresentado. Está configurado em um formato de texto em que o corpo conta sua história relacionando as experiências que o levaram até aquele momento.

Apresentamos aqui um espaço escrito através de narrativas escritas e orais durante o processo da monografia e, subsequentemente, da dissertação. Assim, apresentaremos na construção deste memorial algumas citações do primeiro memorial que se encontra na minha monografia e de trechos de narrativas que fui escrevendo ao longo do percurso.

Durante esse processo, fui construindo e reconstruindo as minhas experiências que apareciam ao longo dessa trajetória; olhar para elas e entendê-las pelas narrativas me possibilitou compreender minhas referências e questões relacionadas ao tema do meu trabalho.

Assim, faço um convite para descobrir e redescobrir comigo esse processo em busca do “corpo, esse desconhecido” que aos poucos vai se desvelando e se enxergando.

Nasci no ano de 1988, de cesárea, na cidade de São Paulo. Talvez tenha sido naquele momento que eu tenha começado a construir minha relação com o tema deste trabalho. O tema a que me referia naquele momento era sobre a trajetória do meu corpo nos espaços de educação formal e não formal que eu frequentei. Hoje percebo que essa relação entre o corpo e educação é o que me configura como professor pesquisador, me traz uma energia vital que me leva a estudos e a querer conhecer outros corpos; aqui nesse estudo essa relação continua a ser desenvolvida, porém agora dentro da educação infantil e junto com os professores. Nasci de sete meses de gestação e uma luta pela sobrevivência estabeleceu-se em um contexto no qual o corpo frágil é considerado fraco, sujeito a, mais dia ou menos dia, perecer. (DOIN, 2017, p. 12).

Toda essa relação com meu corpo já no momento do meu nascimento me acompanhou. Lembro das pessoas descobrindo que eu fui um bebê prematuro e

dizendo que “não parecia”, pois eu tinha aparência de uma criança saudável, não era baixo, tinha um peso que, para eles, era considerado bom e por aí vai.

Não me lembro dessa questão me incomodar; pelo contrário, eu sempre me senti vitorioso por, de alguma forma, ter vencido a morte que todos achavam já estar anunciada no meu nascimento. Porém, hoje percebo que, por mais que desde meu nascimento eu já traga, de forma subjetiva, essa relação com o corpo, ela se configurava antes dele, pois ali, antes mesmo de eu nascer, já havia um outro corpo que cuidava de mim e acreditava na minha vida.

Essa relação se configura de maneira tão forte na minha vida que estou aqui escrevendo sobre infância e corpo, pensando nas relações entre eles. A minha primeira relação se deu e se dá até hoje através de um toque carregado de vida, afeto e força. De alguma maneira, trago isso para meus estudos e práticas dentro dos espaços que ocupo.

Quando falo em vida, eu trago essa busca por me ver como um corpo que é vivo: um corpo vivo precisa sentir, deixar ser afetado pelo outro, pelo ambiente, por aquilo que o rodeia, buscando força para seguir em frente, se posicionar e lutar por aquilo que acredita.

Olhar para minha infância ainda parece algo um pouco difícil, tendo em vista que são lembranças distantes no tempo e que me levam a muitas ramificações de acontecimentos. Nesse período, preciso destacar quatro figuras muito importantes na minha vida: minha mãe, meu pai, meu irmão e minha avó paterna. Hoje consigo olhar para cada uma dessas pessoas e enxergar suas potências.

Por falar em potências, acredito que essa palavra define bem essas quatro pessoas. Embora cada um traga consigo personalidades e bagagens muito diferentes, todas as suas trajetórias são repletas de luta, empatia, respeito ao próximo e a busca por um lugar mais democrático e justo, onde todos possam ter seus direitos respeitados e cumpridos.

Essas quatro pessoas criaram em minha vida um sentimento de que eu posso pensar e agir conforme aquilo em que acredito, pois sei que elas sempre estarão ao meu lado. Afinal, nosso caminho nunca é solitário, ele se constrói e reconstrói com o outro.

Hoje percebo que tive uma infância que sempre potencializou o meu corpo: minha família não podava minhas ações, movimentos e afetos, pelo contrário, ela me dava amparo para me descobrir.

Compartilharei uma das minhas primeiras memórias da infância que eu acredito ser bastante elucidativa referente ao que eu acabei de citar

Me lembro de uma amiga da minha mãe que também tinha uma filha mais ou menos da minha idade e da casa delas. Eu tinha uns quatro anos, nesse lugar essa menina e eu fomos no quarto da mãe dela e resolvemos brincar de desfilarmos, pegamos as roupas e joias da mãe dela e o desfile aconteceu na sala, onde nossas mães estavam e fomos recebidos com muita alegria. (Caderno de registro, Rafael Doin, janeiro de 2021)⁴.

Em todos os espaços familiares e entre amigos, sempre senti segurança em me expressar e ser aquilo que eu era: uma criança que experimentava e brincava com a vida. Infelizmente, em outros espaços, isso não acontecia da mesma maneira. Lembro-me de pessoas questionando minha mãe sobre meu gênero quando estávamos em lugares públicos; o fato de eu ter cabelo comprido e um rosto fino assustava algumas pessoas. Durante a minha infância, isso nunca me assustou; pelo contrário, hoje percebo o quanto era libertador poder ser aquilo que eu queria ser. É relevante, aqui, retomar uma citação de Letícia Carvalho (2020) sobre a liberdade da criança:

É preciso compreendê-la como ser de direitos e que, entre eles, está o direito de ser livre para se desenvolver integralmente. E ser livre, aqui, não deve ter parênteses. As brincadeiras, se não ameaçam sua vida ou sua integridade física, não devem ser limitadas. Suas roupas não devem ser pré-determinadas. Suas maneiras de ser, precisam ser valorizadas. (CARVALHO, 2020, p. 39).

O papel da minha família na relação com a arte me ajudou a cada vez mais descobrir o meu corpo. Tive uma infância muito saudável, com meu pai e minha mãe buscando proporcionar uma vida tranquila para que eu pudesse explorar o mundo em que vivia.

A arte sempre foi uma companheira. Durante a minha infância, esse contato com a arte foi constantemente incentivado pela minha mãe, que nos levava a peças de teatro, cinema, musicais e exposições.

Foi assim que, aos seis anos, fiz dois cursos em um centro cultural. Um era relacionado à dança afro e o outro, às artes plásticas. Foi no curso de artes plásticas

⁴ Utilizo aqui o itálico para diferenciar as citações do meu caderno de anotação das citações do referencial e do memorial de minha monografia.

que, pela primeira vez, vi meu corpo desenhado em seu tamanho original. Até hoje lembro da sensação de estar deitado em cima do papel desenhando meu corpo que, naquela ocasião, era todo colorido:

Era um espaço muito bonito, lembro de uma sala enorme com paredes de vidro e de cimento, ali não era colorido, mas dava uma sensação de conforto, era muito iluminado e com bastante espaço e eu ali pequeno deitado no chão sentindo a textura da folha no meu corpo, em determinado momento meu mundo se tornou a folha, meu corpo e a luz que vinha das paredes de vidro. (Caderno de registro, Rafael Doin, janeiro de 2021).

Percebo hoje o quanto esse momento foi importante: busco em minhas práticas voltar a senti-lo e trazer experiências em que o outro consiga estabelecer essa conexão.

Além de poder me expor e ter participado de espaços onde a arte se fazia presente, outro tópico que me acompanha até hoje são as relações políticas em que estamos inseridos e que buscamos alcançar.

Tanto minha avó quanto minha mãe e pai participaram de forma ativa e consciente nos debates políticos, acreditando na concepção socialista de política e lutando dentro dela. Esse é outro aspecto que constituiu a minha infância.

Meu irmão e eu sempre estivemos presentes em reuniões políticas e conhecemos pessoas de diferentes lugares do Brasil. Tanto minha mãe como minha avó paterna trabalhavam, nessa época, com movimentos sociais dentro das esferas políticas na cidade de São Paulo. Essas reuniões aconteciam em diferentes espaços, tanto dentro como fora de casa, mas as de que eu mais me recordo eram as que aconteciam em casa.

Me lembro da sala do último apartamento que moramos em São Paulo, várias pessoas sentadas ao redor da mesa conversando, o chão coberto por um tapete escuro, onde eu gostava de ficar deitado, talvez pela sensação da textura na minha pele. A mesa era de madeira e a luz era amarelada dando um charme para a cena, tudo aquilo era muito mágico para mim que estava vivenciando aquele momento carregado de energia. (Caderno de registro, Rafael Doin, janeiro de 2021).

Lembro que, nas conversas, duas questões sempre foram pontuadas ao longo desse período: a primeira relacionada ao respeito que devemos ter com o

outro e a segunda, a luta pela educação pública. Tanto meu irmão quanto eu estudamos na rede pública e, até hoje, acredito na sua permanência e luto por ela.

Minha relação com o corpo durante o ensino básico foi de um corpo fragmentado, exposto, tímido e sem vontade de se expressar. Enquanto em casa eu vivia um espaço seguro, na escola eu fui cada vez mais me tornando aquilo que, aos olhos dos outros, era visto como “um bom aluno”.

Não me lembro de brincar durante o ensino fundamental; minhas brincadeiras aconteciam no pátio do prédio, no apartamento onde eu morava e nos apartamentos dos meus amigos, mas na escola minhas lembranças me fazem voltar para espaços fechados, muito limpos e cheio de carteiras. Nas aulas de educação artística, pintávamos desenhos que estavam impressos no papel e, das aulas de educação física, eu nem sequer me recordo.

A escola era enorme, com corredores largos e uma área externa muito grande. Sempre corria pelos corredores, inclusive na hora do intervalo: é impressionante como encontramos formas de resistir, mesmo sem ter total consciência do que estamos fazendo.

Durante o Ensino Fundamental II, quando me mudei com minha família para Sorocaba, e no Ensino Médio, essa não relação com o corpo foi se intensificando. As aulas de educação artística ainda eram baseadas em pintar, colar e reproduzir imagens já existentes e a educação física se transformou em um espaço onde os meninos jogavam futebol; meninas, vôlei, e os que não se identificavam com nenhum dos dois ficavam conversando na escada da quadra. Assim, eu fazia parte do terceiro grupo. Um trecho de Mascioli (2012) pode ajudar a entendê-lo:

Os padrões dos espaços e dos tempos escolares podem afirmar ou negar saberes e culturas e estimular ou restringir as diferentes formas de linguagens, expressividades e interações das quais o corpo humano é dotado. (MASCIOLO, 2012, p. 156).

Não sabia explicar naquela época, mas não me identificava com a maneira de ser e de se expressar da maioria dos garotos. Algumas vezes era abordado por um colega ou outro que questionava sobre a forma dos meus movimentos, mas assim como quando eu era pequeno, eu tentava não dar tanta atenção àquilo. Saber que em casa eu tinha esse espaço seguro me ajudou a passar por isso. De algum modo, eu sabia que não viveria para sempre dentro da escola.

Quando estava no segundo colegial do Ensino Médio, me mudei para São Sebastião, litoral norte do estado de São Paulo, e, por mais que só tenha morado lá por um ano e meio e depois tenha voltado para Sorocaba, tive algumas experiências muito marcantes que me levaram a questionar sobre meu corpo.

A primeira delas era referente a como me vestia: mesmo sendo magro, eu escondia meu corpo. Percebi isso quando me mudei para litoral, pois todos ao meu redor usavam roupas condizentes com o clima e o espaço: como fazia muito calor, as roupas que eram usadas, inclusive na escola, eram shorts, regata e chinelo. Lembro como isso foi difícil para mim: eu não queria mostrar minhas pernas, meus ombros, meus pés. Minhas roupas fechadas me davam uma sensação de segurança, de apagamento. Eu não sabia naquele momento, mas minhas experiências anteriores na escola tinham me afetado e eu não queria mais ser, estar e me fazer presente; eu estava adormecido.

Quero aqui relatar uma experiência pela qual passei nesse mesmo ano e que me fez perceber que algo não estava bem:

Era um final de semana ensolarado, estavam todos em casa e alguém, não me recordo quem, resolveu filmar todos naquele espaço. Lembro que eu estava com uma blusa de manga comprida que tinha sido do meu avô e minha mãe guardava com carinho, eu gostava de usar porque ficava larga no meu corpo. Filmar a vida cotidiana não era tão comum como hoje em dia, por isso íamos todos assistir ao filme na televisão naquela noite. Ao me ver na televisão, não me reconheci, aquela voz, aqueles gestos, não eram meus! Não pertenciam àquele corpo que há tanto tempo buscava a neutralidade... Depois dessa experiência de "me ver" decidi que ia falar menos e me afastar um pouco. (Caderno de registro, Rafael Doin, janeiro de 2021).

Essa experiência ficou adormecida por muito tempo e trazê-la de volta e refletir sobre ela me mostra o quanto nossos corpos passam por experiências que podem, aos poucos, nos adormecer, até que chegamos em um momento em que apenas vivemos cumprindo nossas rotinas, deixando de sentir a vida.

Ao mesmo tempo, consigo hoje perceber o quanto a pressão por ser uma criança, um adolescente e um homem em uma sociedade que busca corpos que se expressem através de uma masculinidade tóxica, que não podem ter sentimento, que devem negar o sensível, que precisam ser extremamente contidos, me afetou. Ao mesmo tempo que sabia que não conseguiria performar esses estereótipos, eu

busquei me apagar. Quando me vi, percebi que esse apagamento só tinha acontecido na minha cabeça e isso me assustou; só queria fugir, e foi assim ainda em São Sebastião que eu precisei voltar para os braços da arte, em uma busca, mesmo que inconsciente naquele momento, de me redescobrir.

Durante a construção do memorial da minha monografia, eu não me recordei dessa experiência. O que estava vivo na minha memória então foi o momento em que, anos depois, me vi em uma tela e me aceitei:

Imaginem só: quando comecei a assistir a mim mesmo naqueles vídeos, “me vi”! Ao me ver em gravações, me enxerguei pela primeira vez e tive surpresas. Olhar-me. Encontrar-me. Visitar-me. Vi meus gestos, minha voz, meu jeito. E o choque foi descobrir que eu não sabia como eu era aos 28 anos de idade. (DOIN, 2017, p. 12).

Passaram-se aproximadamente dez anos entre o corpo que se viu e resolveu se esconder e o corpo que, depois, ao se ver de novo, resolve se reconhecer, se aceitar e buscar entender como a educação participa nesse processo.

Voltando para o último ano do Ensino Médio, já de volta para cidade de Sorocaba, onde comecei a me abrir para sentir o meu corpo, passando a agir e reagir de forma mais consciente, participei de cursos relacionados à arte para tentar encontrar a mim mesmo nesse universo tão vasto que ela representa. Entre cursos de fotografia, figurino, desenho, vídeo, me descobri no circo e, conseqüentemente, no teatro.

Durante os anos em que fiz circo e teatro, aprendi a não me julgar e olhar para dentro de mim, ver que ali existia uma pessoa que tinha potencialidades, que não precisava ter medo de se relacionar. O circo me fez perceber um corpo que eu não sabia que existia, cheio de movimentos, força, carinho e vida. Já o teatro me ensinou que não precisamos ter medo do outro, que nosso corpo fala por meio dos gestos e do olhar. Assim, fui me construindo. (DOIN, 2017, p. 12).

Descobri nesses espaços que eu era – e podia ser – um corpo afetuoso, e fui aprendendo a me relacionar buscando o carinho com os outros e com meu corpo.

No mesmo período, resolvi fazer graduação em Design Gráfico, pois era a melhor opção na cidade que contemplasse minha necessidade em relação à arte. Naquele momento, ainda não pensava em me aventurar como educador. Porém, foi

durante um estágio realizado nessa graduação que comecei a refletir de forma mais consciente sobre a possibilidade de lecionar.

O estágio era em um projeto chamado “Clube da Escola”, que tinha parceria com algumas escolas municipais de Sorocaba e realizava, aos finais de semana, atividades nos espaços escolares. Além das vivências dentro da escola, o estágio proporcionava momentos de formação com a equipe envolvida (professores vinculados à escola, estagiários e professores da universidade). Nesses momentos, conversávamos sobre as demandas da comunidade que frequentava a escola, os projetos do semestre e as ações dos membros da equipe.

Entre várias recordações, tenho guardado uma que me marcou bastante e me fez refletir sobre qual deveria ser minha ação em relação a tudo aquilo que sempre me foi apresentado na minha infância.

Em um sábado de manhã, durante o estágio enquanto a comunidade realizava as diversas atividades dentro do espaço escolar, duas crianças se sentaram em uma das mesas do refeitório para tomar o café da manhã que a escola oferecia. Naquele momento, uma das funcionárias que trabalhava na escola perguntou se as crianças não tinham cadeira em casa, pois o lugar de se sentar era na cadeira e não na mesa. A resposta do menino foi tão rápida e certa como uma flecha. Ele, de forma muito simples, respondeu: “em casa não temos mesas e cadeiras, comemos em cima da cama” e saiu de cima da mesa e foi brincar. (Caderno de registro, Rafael Doin, janeiro de 2021).

Embora eu estivesse só observando essa cena e não tenha participado dela de forma direta, ela significou muito. O espaço escolar em que eu estava inserido agora como estagiário continuava expondo os corpos a uma relação de poder, a preconceitos e a apagamento.

Percebi, no estágio, por meio desses momentos, que o mundo é muito maior do que achamos e, para fazer parte dele, precisamos “estar presentes” nos lugares e não simplesmente “passar” por eles.

Quando eu falo “estar presente”, estou me referindo a conhecer as pessoas que ali estão, ouvir suas histórias, trocar experiências e ter uma relação de empatia e respeito com o corpo do outro que está ao seu lado.

Durante o curso de Design Gráfico, tive que sair tanto do teatro como do circo, devido aos horários e demandas da faculdade. Com isso, comecei a fazer aula de dança para não perder a ligação com a arte

que tanto buscava [...] Foi através da dança que fui convidado para dar aula de dança em um projeto da prefeitura de Sorocaba – a Oficina do Saber – no qual as escolas recebiam os alunos no período integral, tendo o contraturno pautado por aulas de dança, teatro, arte, xadrez, judô, entre outras. Foi uma experiência de suma importância para minha formação como ser humano. (DOIN, 2017, p. 13).

Ao longo dos quatro anos e meio em que dei aula nesse projeto, eu percebi que precisava cursar Pedagogia e entender as relações entre a arte e a educação nos espaços escolares.

Durante esse período, me deparei com momentos de contradição e reflexão, tentando entender como se podia dar essa relação entre os corpos que ali se encontravam. Naquela época, eu ainda não tinha formação acadêmica na área de educação e hoje percebo como as escolhas dos professores que tinham experiência na área específica, no meu caso, a dança, aconteceram de forma irresponsável. O professor que atua nos espaços escolares deve ter formação em licenciatura.

Como já citei anteriormente, as minhas experiências com minha família, na escola, com a arte, com a política e como aluno, sempre me fizeram buscar trazer para a sala de aula um espaço de muito respeito, afeto, confiança e escolha.

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos no *campus* de Sorocaba e,

no meu primeiro ano, conheci a professora que anos depois seria minha orientadora na graduação. Na ocasião fui fazer um minicurso ministrado por ela sobre performance e, ali, percebi o quanto meu corpo, mesmo fazendo anos de dança, teatro e circo, estava domesticado. Olhando para esses momentos de minha vida, percebo que, durante o tempo como estudante, dando aula e dançando, meu corpo acabou se tornando mecânico e não tinha vivências corporais que me levassem a refletir e agir sobre ele. Eu estava vivendo no automático. Durante os cinco anos na universidade busquei viver a vida acadêmica de forma efetiva, sendo representante de classe, participando das reuniões de conselho, indo a debates realizados pelos movimentos sociais e me relacionando com pessoas do meu curso e dos demais. (DOIN, 2017, p. 13).

Uma citação de Lombardi (2018) pode nos ajudar a refletir sobre isso:

A performance na formação docente tem como propósito provocar os estudantes a um debate sobre as vivências escolares ao longo de suas vidas abarcando, inclusive, seu atual contexto formativo na universidade, para que emergam visões críticas sobre as culturas

escolares e os modos de fazer pedagógico. (LOMBARDI, 2018, p. 88).

Destaco aqui dois momentos que foram muito importantes para mim: no segundo ano, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE). Enquanto o GIAPE proporcionava uma prática teórica muito densa, trazendo a oportunidade de mergulhar em novos estudos e pesquisas com uma troca muito rica entre alunos da graduação, pós-graduação e professores, o PIBID proporcionava a ligação da prática dos espaços escolares vinculada à teoria. Nesses espaços, nossas práticas eram construídas e reavaliadas junto com os professores e alunos. Ambos os espaços me trouxeram experiências diferentes entre a prática e a teoria, em uma relação que busca dar o protagonismo aos corpos.

Com isso, como trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentei a monografia “O corpo, esse desconhecido”, a qual me levou a buscar entender como se dá o processo de construção da identidade e da autoimagem corporal em articulação com os espaços escolares, bem como imaginar como podemos melhorar nossas práticas docentes a fim de contribuir com os espaços em que nossos corpos estão inseridos.

No percurso da graduação na UFSCar, ampliei minha visão das nuances em relação ao campo de formação de professores. Se antes minha participação era como público, após meu ingresso no curso, tive a oportunidade de participar de espaços onde a comunidade acadêmica, junto a profissionais da educação básica, discutia e elaborava espaços que possibilitavam a formação de professores.

Participar como ouvinte e também da organização de eventos com tantas pessoas da área da educação me possibilitou conhecer suas histórias e trabalhar ao lado desses profissionais.

Destaco três momentos que me levaram a refletir sobre minha prática na formação de professores, dois deles ainda durante a graduação e o último já formado.

Embora eu tenha ingressado na Pedagogia refletindo sobre as relações da arte com a ação pedagógica, no segundo ano do curso, descobri um outro lado desse universo, participando de comissões de eventos acadêmicos, o que me

ajudou a criar mais laços e pensar na elaboração de espaços que fomentassem formação continuada.

O primeiro foi a “VI Semana da Pedagogia”⁵ com o tema Educação Lúdica em 2014, da qual fui o organizador geral. Nesse evento, tive a possibilidade de viver esse processo profundamente, participando de toda sua construção. Ver como as pessoas que participaram ficaram satisfeitas com o evento e o quanto eu aprendi ao decorrer de todo o processo me mostrou o potencial de momentos de diálogo e aprendizado.

O segundo evento foi o “I Seminário Internacional de Educação Infantil da UFSCar *campus* Sorocaba”⁶, em 2017. Embora estivesse no último semestre, finalizando a entrega do TCC, resolvi embarcar na organização do evento e fiquei encarregado da divulgação gráfica e apoio no dia do evento. Nesse momento, comecei a perceber que o aprendido na minha primeira graduação poderia ser utilizado nos espaços educacionais em que eu estava inserido e comecei a olhar e pesquisar sobre a educação infantil.

A partir da repercussão do “I Seminário Internacional” e das demandas trazidas dos educadores de Sorocaba e região, participei na elaboração da “I Jornada de Educação Infantil da UFSCar *campus* Sorocaba”⁷, em 2018. Como já estava graduado, consegui ficar ainda mais presente durante a Jornada e foi ali que consegui equilibrar o educador e o designer dentro de mim.

Todo o processo de elaboração desses eventos e as discussões na graduação de Pedagogia e nos espaços escolares me proporcionaram um novo olhar sobre a educação infantil e a formação de professores.

Tendo em vista todo trabalho que venho construindo com a temática do corpo, busco cada vez mais me tornar um professor pesquisador. Por isso, atualmente estou no mestrado de educação na linha de formação de professores.

⁵A “Semana da Pedagogia” é um evento que acontece desde 2009, organizado em sua maioria pelos alunos do segundo ano do curso. Ela busca elaborar um espaço de formação e troca entre a comunidade escolar. Endereço eletrônico para maiores informações: <http://semanadapedagogia2014.blogspot.com/>.

⁶ O evento buscou o aprofundamento referente aos estudos e práticas que tenham um diálogo com a criança e seu universo, proporcionando um espaço de formação docente visando uma construção horizontal entre os sujeitos envolvidos. Endereço eletrônico para maiores informações: <http://siecei.blogspot.com/>.

⁷A Jornada busca dar visibilidade às crianças, a suas infâncias e ao trabalho de profissionais docentes e não docentes no âmbito da Educação Infantil, bem como apresentar pesquisas e debates atualizados na área. Endereço eletrônico para maiores informações: <https://jornadaeducacaoinfantilufscarsorocaba.wordpress.com/>.

Durante a pós-graduação, continuei minhas vivências acadêmicas dentro e fora da instituição, buscando manter essa relação de troca. Cursei as seguintes disciplinas: Currículo e Formação de Educadores; Seminário de Dissertação em Educação; Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação; PESCDD: Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente; Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores; Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas; Formação de Professores: Aspectos Históricos, Políticos e Pedagógicos e Fotografia, Semiótica e Ensino de Ciências. Todas elas tratavam da relação intrínseca entre ciências, educação, formação de professor e corpo.

Durante esse período, participei da organização de alguns eventos como: VII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação na UFSCar-So; VI Encontro de Egressos do PPGEEd-So: Diferenças e Desigualdades na Educação⁸; Seminário Nacional - Homens na Educação: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas⁹ e o VI Simpósio Internacional de Educação Infantil: Educação Infantil Como Prática da Liberdade¹⁰.

Juntamente com o Núcleo de Educação e Estudos da Infância (NEIN)¹¹ de Sorocaba e região, participei também da organização do I Ciclo Formativo: Infância e Educação Infantil e do II Ciclo Formativo: A Potência das Experiências das Infâncias para a Educação Brasileira.

Também ministrei duas oficinas referentes ao corpo: a primeira fez parte da “XI Semana da Pedagogia: Em Defesa da Educação Pública Brasileira”¹² com o tema “Corpo e Movimento”, ministrada em parceria com as professoras Lucia Lombardi e Daiane Telles; a segunda também ministrada junto com a professora Lucia Lombardi para os alunos do Cursinho Popular de Itu. No segundo semestre de 2020, ministrei o curso “Corpos arteiros e crianceiros: provocações estéticas” juntamente com a professora Sálua Guimarães e o professor Ítalo Butzke.

Quando fui convidado para ministrar as oficinas, me lembro da sensação de insegurança: tinha acabado de me formar e não sabia se já estava preparado. Porém, o processo de preparo das oficinas aconteceu de forma horizontal e, durante

⁸Endereço eletrônico para maiores informações: <https://sites.google.com/view/eventoppged2019/p%C3%A1gina-inicial>.

⁹Endereço eletrônico para maiores informações: https://www.facebook.com/events/1457972031018145/?active_tab=discussion.

¹⁰Endereço eletrônico para maiores informações: <https://copedi.faiufscar.com/#/>.

¹¹Endereço eletrônico para maiores informações: <https://www.facebook.com/neinUFSCar/>.

¹²Endereço eletrônico para maiores informações: <https://xisemanadapedagogiaufscar.wordpress.com/>.

as conversas com a professora Lucia Lombardi, fui ficando seguro e percebendo que, mesmo com pouca experiência, toda jornada tem um começo. Foi assim como na coxia do teatro onde, segundos antes de entrar no palco, sentimos todos os tipos de emoções, mas, finalmente, quando entramos em cena, sabemos que é ali que queremos estar.

Ainda preciso olhar para as novas experiências que as oficinas e o curso me trouxeram e buscar entender como foi essa relação entre corpo e pandemia ocasionada pela COVID 19. Mas isso virá depois, entrelaçado por novos tempos e caminhos que ainda não adentrei.

O que posso dizer é que, a cada momento em que firmo minha relação nos espaços, eu percebo que precisamos juntos descobrir nosso “corpo, esse desconhecido”, para nos enxergarmos como “corpo professor.”

3. Caminhos escolhidos

Começo esse trabalho a partir da metodologia, pois busco trilhar esse caminho e ela me aponta a energia que preciso para refletir e buscar direções onde o corpo se encontra presente e vivo. Existem outros caminhos que levam a tantas outras possibilidades, mas é esse que trilharei aqui, que me afetou e deixou suas marcas.

Pensar sobre esse caminho e suas ramificações me faz refletir sobre a relação das pesquisas dentro da área de educação e como eu me vejo nesse espaço; como eu me relaciono com os sujeitos envolvidos nesse processo; qual caminho eu quero apresentar nesse trabalho; o que eu busco com essa pesquisa.

Essas e tantas outras questões foram me acompanhando durante essa construção e, nas próximas páginas, apresentarei minhas escolhas e como elas afetam esse trabalho.

3.1 Pesquisa Qualitativa e suas contribuições

Começamos aqui fazendo uma breve reflexão sobre a pesquisa qualitativa e suas contribuições para a área das Ciências Humanas, onde se encontra a Educação.

A pesquisa qualitativa rompe com a visão do pesquisador neutro e distante, trazendo um novo olhar para as relações do pesquisador e objeto de pesquisa. Segundo Elizeu Souza e Mariana Meireles (2018, p. 21): “consolidou-se, no início do século XXI, a perspectiva de pesquisa qualitativa, possuindo a emergência de outros métodos e diferentes abordagens”. Gatti e André (2010) complementam:

O uso de métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Sobre a neutralidade dentro da pesquisa, Ivan Fortunato (2017, p. 440) aponta que a subjetividade “está presente na escolha do tema a ser pesquisado, na seleção da metodologia, do referencial e da análise de dados”. O presente trabalho

representa um esforço que visa quebrar essa dicotomia entre razão e subjetividade do sujeito e busca enxergar nossa totalidade (na medida do possível) como sujeitos históricos.

Em adição, Maria Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi (2015, p. 19) acrescentam que “a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências.”

Com isto, é preciso prestar atenção a nossas ações como pesquisadores: embora a pesquisa qualitativa traga um novo olhar para se fazer pesquisa, muitos daqueles que a fazem ainda trazem em suas práticas um modelo científico bastante enraizado nos padrões elitistas acadêmicos, segundo os quais a razão é o combustível principal da pesquisa e os sujeitos são tratados como simples objetos.

Dentro da ciência e da educação, os sujeitos que fazem as pesquisas científicas não são neutros, pois vivemos e fazemos parte de um modelo de vida pautado nas nossas relações econômicas, culturais, políticas e sociais. Com isto, devemos entender esse caminho para compreender quais são os fios que estão por trás da relação científica: a ciência está servindo para quais propósitos?

Como escreve Fernando Gil Villa (2017, p. 22): “A sociedade acadêmica é uma réplica da sociedade patriarcal geral e, portanto, reflete seus valores”. Temos dentro dos espaços sempre uma disputa de poder e de narrativas; precisamos nos perceber dentro deles para poder agir de forma consciente, entender de qual lugar dentro dos saberes científicos queremos fazer parte. Buscamos em nossas práticas a valorização de um sistema que se constrói de forma vertical ou horizontal?

3.2 A abordagem (auto)biográfica, as experiências e as narrativas

Pensando nessas indagações, pesquisadores debruçam-se sob conceitos e formas de levar a pesquisa científica a ser mais horizontal, sair dos padrões estabelecidos e construir junto e não através dos sujeitos que fazem parte da sociedade.

Na busca desse caminho, farei alguns apontamentos que elucidem a escolha por uma abordagem (auto)biográfica tendo como dispositivo as narrativas. Assim, pretendo trazer uma breve contextualização da abordagem (auto)biográfica e das

narrativas, apresentando os pontos que convergem para a construção dessa pesquisa.

Dentro dessa construção, nos depararemos, em alguns momentos, com a palavra “experiências”; ela tem um papel muito importante nas narrativas dos corpos. Com isso, citarei os autores que me acompanham para apresentar o que enxergo e conceitualizo referente ao tema.

O campo da pesquisa (auto)biográfica, segundo autores do tema como Elizeu Souza e Mariana Meireles (2018); Maria Passeggi e Elizeu Souza (2016) e Barbara Nakayama (2015) emerge no Brasil a partir dos anos 1990 com um forte aprofundamento a partir dos anos 2000.

Com essa nova perspectiva dentro da pesquisa científica, Passeggi e Souza (2016) apontam caminhos dentro da pesquisa (auto)biográfica que busca uma relação horizontal entre aqueles que fazem parte desse processo.

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. (PASSEGI; SOUZA, 2016, p. 09).

Quando enxergamos a pesquisa (auto)biográfica como uma possibilidade de se fazer pesquisa científica, não só estamos utilizando um novo olhar para a forma dessa relação, mas estamos nos colocando contra uma concepção dos métodos de pesquisas científicas que acreditam em um pesquisador neutro e que não se relaciona com material estudado. Como agir de forma neutra quando se trata de pesquisas que têm como foco a relação entre os sujeitos? E quando essa relação tem como eixo espaços escolares e o pesquisador é um educador, como não afetar e ser afetado pela pesquisa? Tentando buscar soluções para essas e outras indagações, a abordagem (auto)biografia aponta uma perspectiva possível.

Os sujeitos que participam dessa trajetória (os quais, nessa pesquisa, chamo de corpos – afinal, somos sujeitos por termos um corpo que sente, se relaciona, se forma, se constrói e reconstrói – e que pensa) são tratados dentro de uma nova perspectiva. “As pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 20). Quanto à

importância dessa nova relação, Passeggi e Souza (2016, p. 12) apontam que “a construção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado.”

Nos constituímos na nossa relação entre o singular e o coletivo; uma pesquisa que busca refletir sobre a relação entre os corpos não se constitui de forma isolada e neutra, e sim na relação entre os corpos, nas suas experiências, suas subjetividades, aquilo que nos afeta e afeta o outro.

Na pesquisa (auto)biográfica,

analisamos de forma crítica e reflexiva nossas histórias, entendendo que ela faz parte de vivências sociais e culturais, e com isso, vamos trilhando um caminho em busca do autoconhecimento que nos proporciona uma reconstrução da nossa formação. (DOIN, 2017, p. 15).

Portanto, a construção dessa pesquisa se configura como qualitativa e visa romper com as heranças de pesquisas que buscam a neutralidade dos sujeitos e a obtenção de dados absolutos. Junto a isso, ela enxerga na abordagem (auto)biográfica um caminho que acredita na troca entre os sujeitos, valorizando suas subjetividades e discutindo, de forma crítica, as concepções que carregamos para nos entender e entender o meio social em que estamos inseridos de modo a, assim, pensar em reflexões e ações que acompanhem aquilo em que acreditamos.

Entre vários caminhos apresentados dentro dessa perspectiva, foi escolhida para ela a utilização das narrativas orais como dispositivo. Um dos motivos dessa escolha aconteceu logo no primeiro semestre do curso de pós-graduação, quando cursei a disciplina “Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores”, na qual fui convidado, ao longo de todo o semestre, a escrever narrativas sobre meu processo de formação.

Essa relação entre as narrativas escritas e o tema da pesquisa que está sendo apresentada me levou a revisitar e buscar compreender quais as experiências que me acompanham e que trago como referência durante meu percurso. Identificá-las e refletir sobre elas me ajuda a perceber o que eu carrego no meu corpo e, conseqüentemente, aquilo que o afeta e me constitui como professor pesquisador.

Paralelo a isso, percebo que, durante a construção da minha monografia, ela se deu por um processo que se aproxima muito das narrativas orais, pois minha orientadora, em longas conversas, me fazia refletir sobre quais eram as questões em

relação ao corpo que me afetavam. Foi nesse processo de olhar para minhas relações com o corpo até aquele momento e, posteriormente, no estudo sobre o tema, que surgiu o título que me acompanha e sempre trago comigo: “O corpo, esse desconhecido”.

Após essas reflexões, percebo que as narrativas já se faziam presentes na minha constituição como professor pesquisador antes mesmo de eu me dar conta. Sempre vivi em um espaço familiar onde várias histórias foram narradas, tanto histórias de ficção antes de dormir, como histórias que acompanhavam as trajetórias da minha família e do mundo. Agora tenho a oportunidade de me apropriar delas e trazê-las junto a mim durante essa jornada.

Antes de adentrar nas narrativas, preciso apresentar, como mencionei anteriormente, a concepção que esse trabalho traz referente à palavra “experiência” e suas contribuições para a abordagem (auto)biográfica e as narrativas. Intrinsecamente ligada ao ato de narrar, precisamos apontar quais autores e referências seguimos acompanhando.

Segundo Inês Bragança (2011, p. 159): “a experiência é a fonte da narração e dos narradores”. É por meio dela que revivemos aquilo que nos marcou e que transformamos em narrativa. Embora passemos por vários momentos durante nossa trajetória de vida, somente os mais marcantes ficam registrados em nossos corpos; são essas experiências que vão nos constituindo ao longo de nossas vidas.

Com isso, a experiência está intimamente ligada a momentos vivenciados que nos afetam e, assim, deixam suas marcas. Assim a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Temos, assim, uma relação ativa que nos afeta e nos transforma; esse resultado se dá por meio daquilo com que estamos dispostos a nos relacionar. A experiência, segundo Passeggi (2011, p. 149), “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.”.

O sujeito que se entrega à experiência é um sujeito que se afeta e se deixa afetar; é um corpo por inteiro, mesmo que por um momento. Porém, não podemos esquecer que o ato de trazer a consciência das experiências é um ato revolucionário de emancipação e humanização do sujeito. “Compreender a experiência vivida

significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história.” (PASSEGGI, 2011, p. 152).

Podemos considerar a experiência, segundo Souza e Meireles (2018, p. 23) uma “relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana”. Considera-se, assim, esse processo dialético como aquilo que nos afeta, nos movimenta e aponta a novas direções. Bragança (2011) acrescenta a essa compreensão que:

A intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. (BRAGANÇA, 2011, p. 160).

Além disso, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22), o “modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular.”

Sobre essa relação intrínseca entre “narrativa” e “experiência”, Souza e Meireles (2018, p. 18) teorizam que a “experiência e narração estão imbricadas, porque a primeira constitui a fonte implicada/distanciada das vivências de um verdadeiro narrador”. Com essa breve contextualização referente à experiência, podemos perceber a importância da sua relação dialética com as narrativas.

As narrativas apresentam várias potencialidades quando pensamos em pesquisas que se relacionam com os corpos e suas subjetividades. Pensando na relação do corpo de quem narrou, quem leu e quais são suas contribuições sociais e formativas,

A escolha pela narrativa, enquanto dispositivo epistêmico-metodológico, advém da possibilidade de, no encontro entre pesquisador-sujeito-colaborador, acessar a vida das pessoas, prestando atenção as (re)significações das experiências pessoais, as relações com o outro e com o contexto social. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 20).

As narrativas dentro da abordagem (auto)biográfica se opõem à perspectiva que já foi apresentada anteriormente de uma relação neutra entre pesquisador e sujeito. Referente a isso, Souza e Meireles (2018) apontam que tal metodologia busca romper

com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto). (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 21).

Segundo Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2017 p. 95), a narrativa se configura como “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.”. Quanto a isso, Souza e Meireles (2018) também afirmam:

As narrativas se inserem em um campo de pesquisa que legitima outros modos de produção de conhecimento, por vezes menosprezados pela ciência conversadora, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 22).

Assim, podemos perceber uma abordagem que, além de romper com essa visão, ainda aponta para uma nova relação entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa. Aqui não faz sentido considerar a relação entre sujeito e objeto de pesquisa, pois tanto sujeito como objeto são pessoas que se constroem e reconstroem como sujeitos históricos sociais.

Dentro desse processo de narrativa, “os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido.” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 21).

Ainda Passeggi (2011, p. 147) acrescenta que: “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Bragança (2011, p. 159) também propõe que, “ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos nesse movimento, abrimo-nos ao outro, ao universo.” Souza e Meireles (2018) ainda teorizam que:

A organização e construção da narrativa em si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 24).

Além de se tratar de um processo que reconhece os sujeitos, a narrativa também aponta sobre as relações que são criadas nos espaços micro e macrossociais, apontando para uma relação que é atravessada por processos culturais, políticos, sociais e econômicos.

Um acontecimento banal ou uma situação extrema podem ser narrados segundo critérios sociais, morais, políticos, religiosos, psicanalíticos, etc., de acordo com a intencionalidade da pessoa que narra e do contexto no qual narra. (PASSEGGI, 2011, p.149).

Cada narrativa se constitui em uma relação de experiência do corpo que transborda em si as referências criadas na relação entre corpo individual e corpo coletivo. Nakayama (2015) propõe que

se pode definir as narrativas (auto)biográficas, em um sentido mais amplo, como um enfoque, uma maneira ou uma via de conhecer o que é vivido pelas pessoas com toda a sua carga de subjetividade, partindo da estruturação dos acontecimentos que constrói a pessoa que narra a sua vida e, assim, poder conhecer seu contexto social-cultural recuperando a totalidade a partir das particularidades. (NAKAYAMA, 2015, p. 17).

Ela se torna individual pois cada um possui suas subjetividades e se relacionam de forma diferente com os fatos que percorrem sua existência, mas são coletivas pois estão inseridos em um tempo-espaco que tem uma relação social, econômica, cultural e política.

Na pesquisa narrativa, cada sujeito, entendido como narrador valendo-se dos próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando-a subjetivamente única, original e irrepitível por conta dos significados pessoais contidos em cada uma das histórias narradas. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 19).

As narrativas se configuram, então, com uma produção de um corpo que faz parte de uma comunidade social, que expressa seus valores e vive em uma relação de troca com os outros corpos ali presentes. Podemos entender que ela também se configura como um processo de formação individual e coletivo.

A construção das narrativas se caracteriza por esse processo dialético entre se ver, refletir e reconstruir. Em adição, levando em consideração o momento

histórico em que esse corpo está inserido, podemos dizer que essa elaboração também se configura em um processo de formação, tanto daqueles que participaram dessa construção como daqueles que a contemplarão posteriormente, como você, caro(a) leitor(a), que, a partir dessa leitura, começa a se relacionar com essa história.

Através das narrativas orais ou escritas, estas podem corroborar no processo de formação de professor, pois refletir sobre o que se fala ou sobre o que se escreve é uma dimensão formativa considerada na contemporaneidade. (CUNHA; MENDES, 2010, p. 7).

Os elementos acima apresentados mostram como a pesquisa narrativa pode ser potente dentro das pesquisas referentes à formação docente. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 27), essas pesquisas contribuem

tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador. Oportunizam aprendizagem de pesquisador ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida.

Além disso, os mesmos autores (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) ainda apontam a relação de pertencimento entre os sujeitos que participam dela e seus leitores. Segundo eles, “uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes”. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 21).

O princípio que orienta e funda a entrevista narrativa, é de que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias, de falar da vida. Nesse tipo de entrevista, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências. Desse modo, a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana, revelando, sentidos, significados e trajetórias de vida-formação. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 28).

Assim, podemos perceber que a abordagem (auto)biográfica, as narrativas e as experiências se configuram como três elementos que coexistem: um depende do

outro, em um processo que lembra uma espiral – a cada momento, eles vão se conectando e dando novos significados aos corpos que se deixam afetar por elas.

A crescente utilização da abordagem (auto)biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes tempos e espaços. Ademais, a pesquisa (auto)biográfica permite adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo busca-se entender os sujeitos, os sentidos e situações circunscritas em contextos educacionais e sociais. (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 25).

Com isto, vamos nos revisitando em um processo de aprendizagem dialético, buscando nos compreender como sujeitos históricos, exercendo práticas que invertam a concepção de sociedade que valoriza a individualização e o conhecimento para poucos.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Com a pandemia do COVID-19, foi preciso repensar essa etapa da pesquisa, levando em consideração a saúde e proteção de todos os sujeitos envolvidos. Como essa pesquisa foi realizada de 2019 e 2020, ainda nos encontramos em pandemia. Somente começaram a vacinação em janeiro de 2021, focada em profissionais da saúde e pessoas com 60 anos ou mais. Portanto, a pesquisa precisou sofrer alguns ajustes.

O primeiro deles foi compreender que as pesquisas orais teriam que acontecer de forma virtual. Em relação a isso, optou-se pela utilização da plataforma do Google Meet, com a qual a Universidade Federal de São Carlos tinha uma parceria, facilitando assim seu uso com todos os benefícios que ela apresenta. A pesquisa passou pela avaliação do comitê da Plataforma Brasil.

Se, inicialmente, a pesquisa tinha como um de seus eixos trabalhar com professores da rede Municipal de Sorocaba, levando em consideração a facilidade de locomoção e a realidade do contexto onde a universidade e minha atuação docente estão inseridas. Com as conversas acontecendo de forma virtual, foi possível repensar as participações e abrir a possibilidade de conhecer e conversar com docentes que não necessariamente atuem ou morem na cidade.

Os participantes dessa pesquisa se configuram em alguns critérios pré-selecionados que devem ser expostos para melhor elucidação do trabalho. Inicialmente, foram convidados professores que participaram de um curso de extensão ministrado por mim, pela professora Sálua Guimarães e pelo professor Ítalo Butzke, intitulado “Corpos arteiros e crianceiros: provocações estéticas”, no segundo semestre de 2020, de forma virtual.

O curso aconteceu em parceria com o Núcleo de Educação e Estudos da Infância – NEIN, da UFSCar *campus* Sorocaba, por se tratar de um espaço que está construindo uma rede com os profissionais da Educação de Sorocaba e região.

Assim, após o término do curso, foi feito o convite para os professores, tendo, como critérios, docentes que atuam ou já tenham atuado na educação infantil, que tivessem acesso à internet para a entrevista narrativa e, como trabalhamos com um número de cinco pessoas, o último critério era que houvesse professores que tivessem corpos diversos. O motivo dessa pesquisa contar com cinco entrevistados se deve ao espaço de tempo para a elaboração, análise e conclusão da dissertação.

Esse último critério está baseado nas possibilidades de trazer maior representatividade em torno da diversidade com intuito de mostrar que os espaços escolares e, conseqüentemente, a educação infantil, devem respeitar e enxergar os corpos que ali atuam. Durante esse processo, quatro professores que participaram do curso se disponibilizaram para participar, sendo eles três mulheres e um homem cisgênero.

A partir desse momento, percebi que teria que abrir uma exceção referente a convidar somente pessoas que participaram do curso, pois percebi que ali não havia sido um espaço de tanta representatividade: por exemplo, nenhuma pessoa transgênero havia participado do curso. Tratando-se de uma pesquisa sobre a relação dos corpos na educação infantil, me vi extremamente incomodado por ter somente corpos cisgênero. Vivemos em um país que mais mata pessoas transgênero¹³; onde a expectativa de vida não passa dos quarenta anos. Pensar em uma pesquisa que quer romper com os padrões engessados das pesquisas científicas é também pensar em quais são os corpos que vamos trazer conosco durante essa construção.

¹³ Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/observatorio-de-pessoas-trans-assassinadas-brasil-e-o-que-mais-mata/>. Acesso em: 07 fev. 2021.

Sei que essa pesquisa não consegue representar todas as particularidades dos corpos que já se encontraram ou se encontram na educação infantil. Na verdade, esse não é o objetivo: não queremos aqui mensurar e tabelar os diversos corpos. Queremos aqui construir um espaço de diálogo desses corpos tão únicos com suas subjetividades e experiências de modo a, assim, percebermos que, quanto maior a diversidade dos corpos, mais podemos nos relacionar com uma concepção de educação emancipatória e de direito para todos.

Assim, as etapas que levaram às quatro professoras e ao professor entrevistados foram: a) convite de participação para os docentes que participaram do curso “Corpos arteiros e crianceiros: provocações estéticas”; b) formulário com dados iniciais de cada membro da pesquisa; c) confecção da narrativa oral; d) transcrição das narrativas, leitura e revisão; e) apresentação da transcrição para os professores; f) elaboração da escrita dos apontamentos das narrativas juntamente com o referencial teórico.

As narrativas orais que aconteceram pelo Google Meet tiveram cinco eixos de construção: a) apresentação e sua trajetória na educação; b) relação que o professor ou professora tinha entre sua infância e o corpo; c) A relação entre o corpo na sua educação básica e formação inicial; d) relação de seus corpos nos espaços escolares da educação infantil e suas práticas; e) por que ser professor da educação infantil.

Cada narrativa durou cerca de uma e hora trinta minutos; não foi estipulado nenhum tempo mínimo ou máximo e os eixos foram apresentados inicialmente deixando livre a elaboração das narrativas de cada um.

A seguinte parte da pesquisa se configura em um diálogo entre aquilo que me constitui nesse espaço de construção do conhecimento, levando em consideração minhas contribuições de narrativas, construídas e elaborados durante a construção dessa pesquisa, juntamente com as contribuições das narrativas orais construídas pelos professores e transcritas por mim.

Esse diálogo acontece com os eixos corpo, educação infantil e formação de professor apresentado por mim na introdução. Se durante minha monografia eu comecei a busca por esse “corpo, esse desconhecido”, agora, ao longo da elaboração dessa dissertação, junta-se a mim esses outros corpos desconhecidos de professores da educação infantil.

3.4 Levantamento Bibliográfico

O intuito do levantamento foi de mapear os trabalhos que abordaram a relação entre corpo, educação infantil e formação docente. Não tenho a intenção de fazer um aprofundamento em cada tese e dissertação, mas sim ir formando uma rede científica na qual podemos identificar quem são os as autoras e autores, as áreas que pesquisam esse tema e as regiões brasileiras, servindo assim de matéria de pesquisa para quem se interessar na área.

Quando iniciamos a pesquisa, utilizamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para mapear os trabalhos que tinham como eixo a relação entre corpo, educação infantil e formação de professores.

A busca contou com as palavras: corpo, educação infantil e formação de professores. Foi utilizado, também, o termo AND entre as palavras, e as aspas, que indicam as palavras que ajudam durante a busca, informando ações que você deseja durante a pesquisa.

O recorte temporal para esse levantamento foi entre os anos de 2010 e 2019, tendo como referência o ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Em relação às áreas de conhecimentos e outros filtros que o site apresenta, optamos por não os utilizar, já que os temas apresentados abrangem várias áreas do conhecimento e podem ser pesquisados entre e através delas. O objetivo era apontar esses estudos e as possíveis conexões com áreas além da educação.

Assim, com a busca "educação infantil" AND "corpo" AND "formação de professor", durante o período de 2010 a 2019, tivemos somente 2 resultados, que serão apresentados a seguir.

Os dois trabalhos são dissertações, um publicado em 2013 e outro em 2017. O primeiro, da autora Fernanda de Souza Almeida (2013), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com o título “Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil”, está vinculado ao programa de Arte e apresenta a discussão sobre o corpo, formação de professor e educação infantil através da dança.

Já o segundo trabalho, da autora Andreia Nascimento Carmo (2017), está vinculado à instituição Universidade Federal do Tocantins, no programa Letras:

Ensino de Língua e Literatura. Tem o título “Era uma vez: uma história da história da educação, da infância, do ensino fundamental e do livro didático através do conto de fadas”. Aqui percebemos um foco maior relacionado aos contos e à infância. A formação de professor e o corpo não são os assuntos principais do trabalho.

Podemos perceber que os dois trabalhos encontrados na CAPES não são vinculados a programas de pós-graduação em Educação, e se encontram em outras áreas e nas possíveis interações com ela. Já podemos perceber a falta de material no cenário brasileiro referente ao tema, o que nos leva a refletir sobre a importância de se pesquisar sobre o assunto.

A partir desse resultado, resolvemos realizar uma nova busca utilizando os termos "educação infantil" AND "corpo". A escolha referente a essas palavras se deu pela falta de trabalhos apresentados com o termo formação de professor e por uma nova necessidade apresentada durante a primeira busca: se a formação de professores não está sendo tratada dentro dessa categoria, quais são os eixos temáticos referentes a educação infantil e o corpo?

Além disso, tentaremos identificar possíveis trabalhos que a CAPES não identificou referente à formação de professores e que podem ser identificados a partir de uma leitura dinâmica dos resumos de cada resultado apresentado.

Tabela 1 – Resultados da primeira e segunda pesquisa realizada na CAPES

Pesquisa	Termos	Resultados
Primeira	"educação infantil" AND "corpo" AND "formação de professor"	2 dissertações
Segunda	"educação infantil"AND "corpo"	47 teses 162 dissertações

Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

Como se vê na **tabela 1** acima, tivemos um resultado inicial de 162 dissertações e 47 teses, totalizando 209 trabalhos. Após a leitura de seus resumos, levando em consideração a relação com os termos já mencionados, chegamos a um resultado de 108 trabalhos. Estes foram separados em duas categorias, como indica a **tabela 2**: a primeira voltada a pesquisas nas quais a educação infantil e o corpo

não eram o foco principal do trabalho, que no total são 37; e a segunda, com 71 (em que vamos nos aprofundar a seguir), referentes às pesquisas voltadas para o corpo e educação infantil como eixo principal.

Tabela 2 – Resultado da segunda pesquisa após a leitura dinâmica dos trabalhos

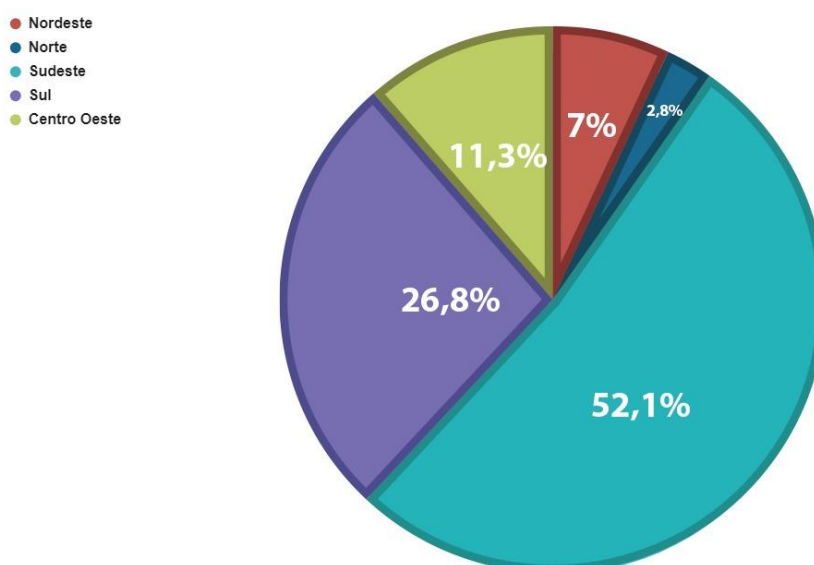
Categoria	Resultados
Primeira - educação infantil e o corpo não são o foco principal	37 trabalhos
Segunda - corpo e educação infantil como eixo principal	71 trabalhos

Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

O que as pesquisas sobre educação infantil e corpo nos mostram

Para a análise dessa segunda categoria, foram criadas fichas de cada pesquisa para facilitar o acesso às informações coletadas. A partir disso, dividimos a apresentação dos dados por regiões brasileiras, como mostra o **gráfico 1** abaixo.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos por cada região brasileira.



Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

Região Norte

Na região Norte, encontramos dois trabalhos de dissertação vinculados a programas de Educação. O primeiro, do autor Edivan Cunha (2016), da Universidade Federal de Rondônia, é uma pesquisa sobre a psicomotricidade junto com professores da educação infantil.

Já o segundo, de Marta Sobre (2018), da Universidade Federal do Amazonas, aborda temas voltados para a educação inclusiva, articulados com as práticas docentes e as crianças de 4 e 5 anos.

Embora os trabalhos não falem diretamente sobre formação do professor, podemos perceber, pela leitura inicial, que as duas pesquisas têm contato direto com docentes. Essa relação de troca entre os sujeitos pode ser apresentada como uma relação de formação.

Região Nordeste

Na região Nordeste, foram encontrados cinco trabalhos: quatro dissertações e uma tese. A tese de Lenise Lopes (2014) foi realizada na Universidade Federal de Paraíba no programa de Educação, e tem como foco analisar imagens e narrativas construídas referentes ao corpo.

Já em relação às quatro dissertações, temos a de João Filho (2011), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do programa de Educação relacionada a gênero e sexualidade; e a de Carliane Silva (2016) pela Universidade do Estado da Bahia, do programa de Educação e Diversidade, que, como tema, aborda a corporeidade em uma escola do campo.

Em 2017, temos duas dissertações: a primeira, de Dryelle Soares (2017), da Universidade Federal de Maranhão, no programa Cultura e Sociedade, em que trata sobre a linguagem corporal em uma instituição de ensino de uma comunidade quilombola, tendo como perspectiva discutir relações étnicas e raciais. Já a segunda, de Alexandra Amorin (2017), da Universidade Federal da Bahia, no programa de Dança, pesquisa a relação da capoeira com as práticas educativas da educação infantil.

Dentre os trabalhos apresentados na região Nordeste, podemos perceber o olhar de diversas áreas do conhecimento, que se relacionam entre educação, dança, diversidade, cultura e sociedade.

Região Centro-Oeste

Nessa região foram encontradas oito pesquisas, todas dissertações. Diferente das regiões Norte e Nordeste, aqui encontramos mais de um trabalho vinculado à mesma instituição.

Na Universidade de Brasília, temos os trabalhos de Maria Costa (2012) e Isabelle Sequeira (2014). O primeiro faz parte do programa de Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde e trata sobre a relação entre o corpo e o letramento. O segundo é do programa de Psicologia do Desenvolvimento Escolar, e aborda o corpo da criança.

Outros dois trabalhos têm origem na Universidade Federal de Mato Grosso, que são as pesquisas da Gistene Souza (2015) e Danilo Neto (2017), em que ambos fazem parte do programa em Educação, o primeiro com o foco nas relações de gênero e o segundo, sobre a relação entre professores e psicólogos, levando em consideração os laudos dos alunos.

Dentro da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, também temos dois trabalhos que se encontram no programa em Educação. O primeiro de Maria Ferreira (2010), que aborda a relação da educação física com a educação infantil, e o segundo, de Luana Borges (2017), referente à identidade corporal das crianças.

Por fim, temos uma pesquisa da Universidade Católica de Brasília feita por João Prado (2014), do programa em Educação, sobre a educação física, e outra da Universidade Federal de Goiás, feita por Valquiria Silva (2019), do programa Performances Culturais, trazendo o debate sobre a formação continuada e a relação do corpo ao contar histórias.

Entre os temas abordados, percebemos dois trabalhos com ênfase na educação física dentro da educação infantil e a relação do corpo com a linguagem escrita, seja para contar histórias ou ajudar no processo de letramento.

Região Sul

Foram encontradas dezoito pesquisas em oito instituições de ensino: onze dissertações e sete teses; somente uma não está vinculada a um programa de pós-graduação em Educação.

Quanto às instituições, cinco delas apresentam apenas um trabalho cada, sendo todos dissertações dentro de um programa em Educação. Temos a pesquisa de Mariana Nedel (2010), na Universidade Federal de Santa Maria, fazendo debate entre a educação musical e o corpo; de Patricia Proscêncio (2010), da Universidade de Londrina, com a temática da corporeidade dos professores; de Rodrigo Madalóz (2011), da Fundação Universidade de Passo Fundo, pesquisando sobre as vivências corporais dos professores; de Daiana Camargo (2012), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, discutindo a relação do brincar com o corpo; e de Daniela Viana (2016), da Universidade da Região de Joinville, com a temática da dança.

Na Universidade Federal do Paraná, encontramos duas teses e uma dissertação, todas referentes à pós-graduação em Educação. A dissertação é de Fabiola Berwanger (2011), sobre a relação entre corpo, movimento e formação de professores. Em relação às teses, temos a pesquisa de Ana Richter (2013) abordando biopolíticas e políticas educacionais e a de Viviane Alessi (2017), que traz em seu trabalho uma pesquisa sobre a linguagem dos bebês.

Os resultados encontrados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram duas teses no programa em educação e uma dissertação no programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. A primeira tese, de Claudia Freitas (2011), aborda a inclusão escolar referente ao transtorno de déficit de atenção, e a segunda, de Irene Beber (2014), se aprofunda na relação do corpo e o movimento.

Encontramos na Universidade Federal de Santa Catarina o maior número de pesquisas da região, com um total de sete resultados: quatro dissertações e três teses, todos no programa em Educação.

Dentre as dissertações, temos o trabalho de André Tristão (2012) sobre a relação do corpo com os espaços externos da creche; de Eduarda Gaudio (2013), abordando as relações étnico-raciais; de Rubia Demetrio (2016), sobre a dimensão corporal dos bebês; e de Viviane Cabral (2019), referente ao corpo dos bebês.

Já dentre as teses, temos a pesquisa de Marcia Buss-Simão (2012) dialogando sobre dimensão corporal da criança pequena; de Carmem Vieira (2016) sobre as experiências corporais na infância; e de Samantha Sabbag (2017), que aborda a visão adultocêntrica sobre o corpo infantil.

Podemos perceber, na região Sul, uma maior concentração de trabalhos relacionados aos temas da área de educação e a presença de muitas instituições de ensino que discutem esses temas, o que acaba concentrando as pesquisas.

Região Sudeste

Com vinte e duas instituições e trinta e sete pesquisas referentes à área da educação infantil e ao corpo, a região Sudeste acaba concentrando mais de 50% das produções. São quatro teses e trinta e três dissertações. Entre os programas de pós-graduação, temos o de Educação; de Ensino em Ciência, de Saúde e do Meio; de Educação Física; de Psicologia; de Psicologia da Educação; de Nutrição do Nascimento à Adolescência; de Arte; de Educação, Cultura e Comunicação; de Psicanálise, Saúde e Sociedade; de Gestão e Práticas Educativas; de Processos Socioeducativos e Práticas Escolares; de Educação, Arte e História da Cultura; de Educação Escolar; de Docência para Educação Básica; e de Geografia.

Para uma melhor apresentação dos dados, serão apresentadas primeiro as instituições de ensino que apresentaram somente um trabalho, analisando os textos referentes aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e, em seguida, os dos outros estados. Todas as pesquisas desses dois estados são dissertações.

Entre as instituições que apresentaram somente um trabalho estão o Centro Universitário Volta Redonda com o trabalho de Hilda Falcão (2010), do programa de Ensino em Ciência, Saúde e do Meio, que trata sobre psicomotricidade; o Centro Universitário Moura Lacerda com o trabalho de Adriana Rasena (2010), do programa em Educação, com a pesquisa abordando as questões do corpo e disciplina; o Centro Universitário São Camilo com a autora Mariana Gori (2017), que, em seu trabalho, relaciona a pressão estética referente ao peso de crianças dentro do programa de Nutrição do Nascimento a Adolescência.

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, temos a pesquisa de Roberta Scatolini (2012) sobre corporeidade, dentro do programa Psicologia da

Educação. Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no programa de Educação, temos o trabalho de Ricardo Taveira (2015) referente à educação física. Ainda sobre instituições com uma pesquisa, temos a Universidade Metodista de Piracicaba com a pesquisa de Wagner Junior (2014) sobre a visão do corpo e sua abordagem vinculada ao programa de Educação Física; a Universidade do Oeste Paulista, com Narda Jorosky (2016), do programa de Educação, que trata sobre questões de estética e de gênero; a Universidade Nove de Julho, com a pesquisa de Sandra Souza (2017), do programa de Gestão e Práticas Educativas, referente à corporeidade; e a Universidade Presbiteriana Mackenzie com Debora Silva (2013) discutindo relações entre corpo, arte e sensibilidade, vinculada ao programa de Educação, Arte e História da Cultura.

Encerrando o Estado de São Paulo, temos a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) com o trabalho de Erica Romano (2015) sobre corporeidade e formação docente, dentro do programa em Educação Escolar; a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru) com Cristiane Santos (2016), vinculada ao programa Docência para Educação Básica, com sua pesquisa voltada à educação corporal; e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) com a pesquisa de Paula Juliasz (2012) sobre a relação entre tempo, espaço e corpo, pelo programa de Geografia.

No estado do Rio de Janeiro, temos a Universidade Veiga de Almeida, com o trabalho de Vania Coelho (2017), que pesquisa as relações entre práticas corporais e a psicanálise, pelo programa de Psicanálise, Saúde e Sociedade; a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Maria Mattos (2013), do programa em Educação, que pesquisa sobre a linguagem e leitura; e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com Mariana Moreira (2018), que trabalha sobre o corpo e as questões disciplinares, vinculadas ao programa de Educação.

Referente às instituições que apresentam mais de um trabalho, temos representantes de todos os Estados da região Sudeste, começando pela Universidade Federal do Espírito Santo, que apresenta duas dissertações dentro do programa de Educação, a primeira de Maria Freire (2010) referente às questões de gênero, e a segunda de Geovana Silva (2013) abordando a dança.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, temos duas dissertações: a primeira vinculada ao programa de Educação, abordando a relação do corpo do educador com a educação infantil, elaborada por Osvaldo Silva (2012), e a

segunda, de Aline Braga (2016), sobre questões étnico-raciais, vinculada ao programa Educação, Cultura e Comunicação.

Em Minas Gerais, temos a Universidade Federal de Minas Gerais com quatro dissertações. As pesquisas de Heloisa Corradi (2015) sobre linguagem corporal e de Bruno Pontes (2016) referente às expressões corporais, ambos vinculados ao programa de Educação. Temos também a pesquisa de Marlaina Roriz (2014), que também estuda sobre linguagem corporal, e a de Julana Palhares (2015) sobre as artes visuais e o corpo, ambas do programa de Arte.

Também temos a Universidade Federal de São João Del-Rei com quatro dissertações, todas do programa de Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. As pesquisas são de Fabiana Silva (2010) sobre corpo e ludicidade; e Monica Neto (2013), Rosilene Gaio (2015) e Patricia Ribeiro (2017), que trazem a relação da corporeidade.

Voltando para o Estado de São Paulo, temos duas dissertações na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede): os trabalhos de Fernanda Almeida (2013) e Ana Bella (2017), que fazem parte do programa em Arte, e bordam a dança.

Também temos, na Universidade de São Paulo, três teses: uma de Adriana Aguillar (2011) sobre corpo e poder, no programa de Psicologia; e as outras duas dentro do programa de Educação, que são de Nara Oliveira (2010), sobre corpo e movimento, e de Lucia Lombardi (2011), referente à formação corporal de professores de bebês.

Finalizando, ainda temos a Universidade Estadual de Campinas, com cinco pesquisas, sendo quatro dissertações e uma tese. Em relação às dissertações, temos duas vinculadas ao programa de Educação Física: a de Lucas Silva (2013), que estuda sobre a capoeira, e a de Rosana Vieira (2016), que aborda questões de gênero. As outras duas dissertações e a tese estão no programa em Educação: o trabalho de Mariana Lima (2013) sobre afetividade e formação de professor, o de Dolores Assaritti (2013) em relação à educação do corpo, e a tese de Nelson Filho (2011) sobre as experiências sobre o movimento corporal.

Embora numerosas, podemos perceber que a região Sudeste não possui muitas teses sobre o tema. Além disso, não existe uma grande concentração de pesquisas em uma única instituição, o que pode ser positivo, considerando as várias

opções, e negativo, tendo em vista que a discussão dentro desses espaços se torne diluída.

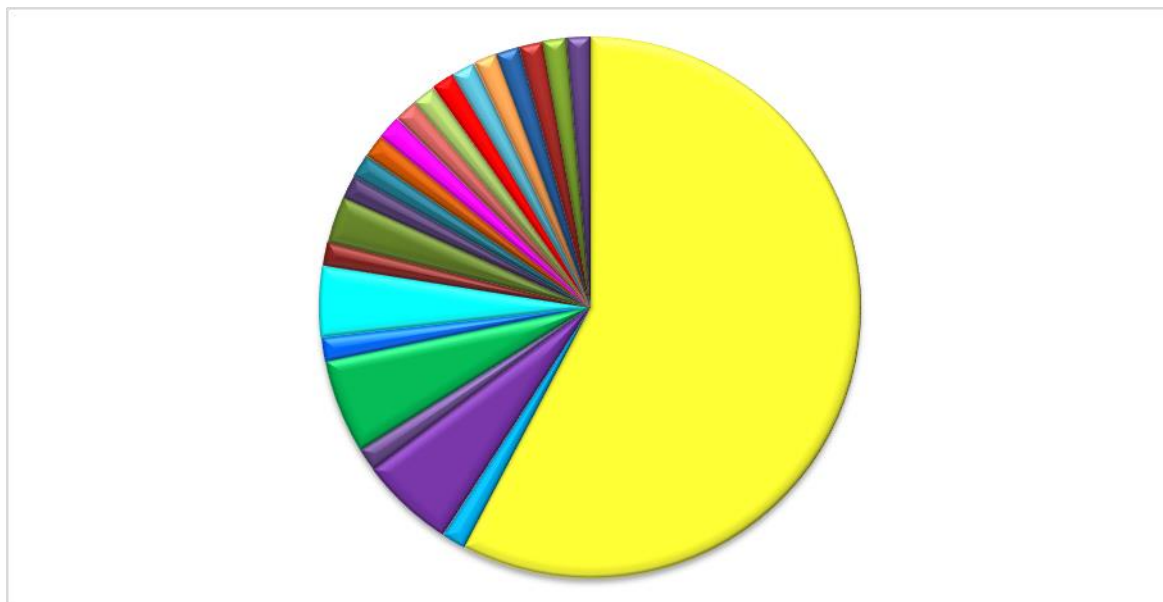
Tabela 3 – Números de teses e dissertações por região

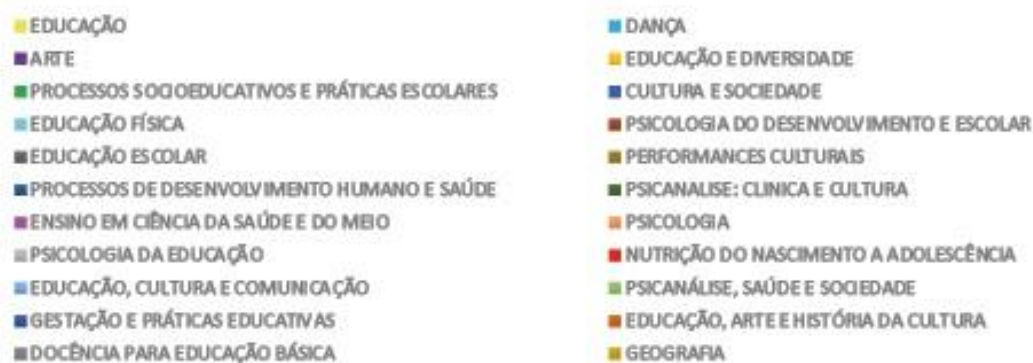
Região	Nº de teses	Nº de dissertações
Norte	0	2
Nordeste	1	4
Centro-Oeste	0	8
Sul	7	12
Sudeste	4	33

Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

Observando a **tabela 3** acima, podemos perceber uma forte diferença entre o número de teses, 12, e de dissertações, 59. Outro problema é a diferença quantitativa entre as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste e as regiões Sul e Sudeste; tal diferença indica como o campo estudado precisa de maior representatividade em todo território brasileiro.

Gráfico 2 – Programas de Pós-graduação





Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

Em relação aos programas de pós-graduação apontados no **gráfico 2** acima, identificamos vinte e dois: o maior número de pesquisas encontrava-se no programa em Educação, com quarenta; em Arte e Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, quatro trabalhos cada um; Educação Física com três, Educação Escolar com dois e os demais programas com uma pesquisa cada. Embora tenham aparecido várias áreas, a maioria dos trabalhos está inserida em programas de pós-graduação em Educação.

Tabela 4 – Dados das Teses e Dissertações apresentados

ANO	AUTOR / ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO / REGIÃO / PROGRAMA	TÍTULO / TIPO DE PESQUISA
2010	MARIANA ZAMBERLAN NEDEL / ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA / SUL / EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS CORPORAIS COMO RECURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE MÚSICA E EDUCANDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE / DISSERTAÇÃO
2010	PATRICIA ALZIRA PROSCÊNCIO / ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/SUL / EDUCAÇÃO	CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AÇÃO DOCENTE / DISSERTAÇÃO
2010	MARIA CLEMÊNCIA PINHEIRO DE LIMA FERREIRA / RAQUEL APARECIDA MARRA DA MADEIRA FREITAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/ CENTRO-OESTE / EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DO CONCEITO DE MOVIMENTO CORPORAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE DAVYDOV / DISSERTAÇÃO
2010	NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA / ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SABERES DOCENTES QUE PERMEIAM AS PRÁTICAS COTIDIANAS / TESE
2010	HILDA TORRES FALCÃO / MARIA AUXILIADORA MOTTA BARRETO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA / SUDESTE / ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO	PSICOMOTRICIDADE NA PRÉ-ESCOLA: APRENDENDO COM O MOVIMENTO / DISSERTAÇÃO
2010	ADRIANA DE ALMEIDA NOGUEIRA COSTA RASERA / CÉLIA REGINA VIEIRA DE SOUZA-LEITE	CETRO UIVERSITÁRIO MOURA LACERDA / SUDESTE / EDUCAÇÃO	A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2010	MARIA ANGÉLICA MENEZES FREIRE / VÂNIA CARVALHO DE ARAÚJO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	O JEITO DE SER MENINA E MENINO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2011	LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI / TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/SUDESTE / EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO CORPORAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO TEATRO / TESE
2011	NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO / ELIANA AYOUB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DE CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL / TESE
2011	ADRIANA MAIMONE AGUILLAR / ANTONIO DOS SANTOS ANDRADE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO / SUDESTE / PSICOLOGIA	AS RELAÇÕES DE PODER E O CORPO NA SALA DE AULA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL / TESE
2011	FABIANA FERNANDES DA SILVA / LUCIA HELENA PENA PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI / SUDESTE / EDUCAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	A VIVÊNCIA LÚDICA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES EXPRESSAS NO CORPO DA PROFESSORA / DISSERTAÇÃO
2011	CLAUDIA RODRIGUES DE FREITAS / CLÁUDIO ROBERTO BAPTISTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / SUL / EDUCAÇÃO	CORPOS QUE NÃO PARAM: CRIANÇA, "TDAH" E ESCOLA / TESE
2011	RODRIGO JOSÉ MADALÓZ / GRACIELA ORMEZZANO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO / SUL / EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM EDUCADORAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE VIVÊNCIAS CORPORAIS / DISSERTAÇÃO
2011	FABIOLA BERWANGER / MARYNELMA CAMARGO GARANHANI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / SUL / EDUCAÇÃO	OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ / DISSERTAÇÃO

2011	JOAO BATISTA DE OLIVEIRA FILHO / KARYNEDIAS COUTINHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE / NORDESTE / EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA DOS CORPOS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DOIS CMEIS DA CIDADE DO NATAL – RN / DISSERTAÇÃO
2012	OSVALDO LUIZ DA SILVA / WALTER OMAR KOHAN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	O CORPO DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL LIDO COMO UMA "LITERATURA MENOR" / DISSERTAÇÃO
2012	PAULA CRISTIANE STRINA JULIASZ / ROSÂNGELA DOIN DE ALMEIDA	UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO) / SUDESTE / GEOGRAFIA	TEMPO, ESPAÇO E CORPO NA REPRESENTAÇÃO ESPACIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2012	ROBERTA SCATOLINI / HELOISA SZYMANSKI	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO / SUDESTE / PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	UM ESTUDO DA CORPOREIDADE COM EDUCADORES: UMA EXPERIÊNCIA COM O TEATRO DO OPRIMIDO / DISSERTAÇÃO
2012	MÁRCIA BUSS SIMÃO / JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / TESE/ EDUCAÇÃO	RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO CORPORAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS / TESE
2012	DAIANA CAMARGO / SILVIA CHRISTINA MADRID FINCK	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA / SUL / EDUCAÇÃO	UM OLHAR SOBRE O EDUCADOR DA INFÂNCIA: O ESPAÇO DO BRINCAR CORPORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA / DISSERTAÇÃO
2012	ANDRÉ DELAZARI TRISTÃO / ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO NOS MOMENTOS DO PARQUE EM UMA CRECHE / DISSERTAÇÃO
2012	MARINA TEIXEIRA MENDES DE SOUZA COSTA / DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / CENTRO-OESTE / PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE	PAPEL DO CORPO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES CRIADORAS NA INFÂNCIA / DISSERTAÇÃO
2013	LUCAS CONTADOR DOURADO DA SILVA / ADEMIR DE MARCO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO FÍSICA	PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2013	MARIA NAZARETH DE SOUZA SALUTTO DE MATTOS / PATRICIA CORSINO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ / DISSERTAÇÃO
2013	MARIANA PARRO LIMA / ADILSON NASCIMENTO DE JESUS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	VITÓRIA VAI À ESCOLA: O PAPEL DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2013	GIOVANA BARBOSA DA SILVA / JANETE MAGALHAES CARVALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	O QUE PODE UM CORPO? MOVIMENTOS DESEJANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE AFETOS NO ENCONTRO DA DANÇA COM CRIANÇAS E FUNCIONÁRIOS DE UM CMEI / DISSERTAÇÃO
2013	MONICA CRISTINA NETO / LUCIA HELENA PENA PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI / SUDESTE / PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	O CORPO TAMBÉM APRENDE? O LUGAR DA CORPOREIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2013	FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA / KATHYA MARIA AYRES DE GODOY	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE) / SUDESTE / ARTE	QUE DANÇA É ESSA? UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2013	ANA CRISTINA RICHTER / MARIA RITA DE ASSIS CESAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / SUL / EDUCAÇÃO	BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE NA INFÂNCIA: UMA LEITURA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / TESE

2013	EDUARDA SOUZA GAUDIO / ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO / DISSERTAÇÃO
2014	MARLAINA FERNANDES RORIZ / ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / SUDESTE / ARTE	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM CORPORAL. QUE LUGAR OCUPA O CORPO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO? / DISSERTAÇÃO
2014	WAGNER PORTO REGO JUNIOR / RUTE ESTANISLAVA TOLOCKA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA / SUDESTE / EDUCAÇÃO FÍSICA	DISCURSOS SOBRE A VISÃO DE CORPO E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO CORPORAL EM ESCOLAS PÚBLICAS INFANTIS NUMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAUL / DISSERTAÇÃO
2014	IRENE CARRILLO ROMERO BEBER / MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / SUL / EDUCAÇÃO	AS EXPERIÊNCIAS DO CORPO EM MOVIMENTO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: REFLEXÕES PARA A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA / TESE
2014	ISABELLE BORGES SIQUEIRA / REGINA LUCIA SUCUPIRA PEDROZA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / CENTRO-OESTE / PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR	AS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA / DISSERTAÇÃO
2014	JOAO CARLOS FERREIRA DO PRADO / LUIZ SIVERES	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA / CENTRO-OESTE / EDUCAÇÃO	A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2014	LENISE OLIVEIRA LOPES / MIRIAN DE ALBUQUERQUE AQUINO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA) / NORDESTE / EDUCAÇÃO	MATERIALIDADES E SUBJETIVIDADES DOS CORPOS ENCARNADOS - ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS PARA CRIANÇAS - ACERVO DO PNBE/2012 / TESE
2015	ROSILENE MARIA DA SILVA GAIO / LUCIA HELENA PENAPEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI / SUDESTE / PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	UM OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: E A ARTE ONDE ESTÁ? E O CORPO COMO ESTÁ? / DISSERTAÇÃO
2015	ERICA CAROLINA ROMANO / MARISTELA ANGOTTI	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA) / SUDESTE / EDUCAÇÃO ESCOLAR	CONCEPÇÕES E CORPOREIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2015	JULIANA MENDONCA DE CASTRO PALHARES / ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / SUDESTE/ARTE	CORPO-TERRITÓRIO: UM TESTEMUNHO POÉTICO SOBRE O CORPO-CRIANÇA, A PARTIR DO CONTATO COM OBJETOS E MATERIAIS EXPRESSIVOS, NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2015	RICARDO ALVES TAVEIRA / HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PEDAGOGOS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES / DISSERTAÇÃO
2015	DOLORES SETUVAL ASSARITTI / ELIANA AYOUB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	A EDUCAÇÃO DO CORPO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA EM NARRATIVAS DO COTIDIANO / DISSERTAÇÃO
2015	HELOISA MACHADO CORRADI / VERA LUCIA NOGUEIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	AS DINÂMICAS CORPORAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL "ANA CINTRA" DA CIDADE DE ITAÚNA - MG / DISSERTAÇÃO

2015	CAROLINA BARBOSA DA SILVA / MARCIA BUSS SIMAO	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL / DISSERTAÇÃO
2015	GISLENE CABRAL DE SOUZA / RAQUEL GONCALVES SALGADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO / CENTRO-OESTE / EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO: O QUE SE INSCREVE NOS CORPOS INFANTIS? / DISSERTAÇÃO
2016	BRUNO PONTES / ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / SUDESTE / EDUCAÇÃO	"EU SOU ESSA! EU SOU ESSE!" CORPOS, PERSPECTIVAS E MINÚCIAS TEATRAIS NA PEQUENA INFÂNCIA / DISSERTAÇÃO
2016	ROSANA MANCINI VIEIRA / HELENA ALTMANN	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS / SUDESTE / EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO DO CORPO E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO / DISSERTAÇÃO
2016	NARDA HELENA JOROSKY / MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA / SUDESTE / EDUCAÇÃO	CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO /DISSERTAÇÃO
2016	DEBORA DA SILVA CARDOSO DA SILVA / ELCIE APARECIDA FORTES SALZANO	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE / SUDESTE/EDUCAÇÃO,ARTE E HISTÓRIADACULTURA	DESPERTAR DA PERCEPÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM TOTALIZANTE / DISSERTAÇÃO
2016	ALINE DE OLIVEIRA BRAGA / MARIAALICE REZENDE GONCALVES	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / SUDESTE / EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	"SOLTA O CABELO!": ETNOGRAFIA SOBRE O CABELO CRESPO COMO MARCADOR DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ENTRE CRIANÇAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL" / DISSERTAÇÃO
2016	CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS SANTOS / DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANCA HUNGER	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU) / SUDESTE / DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE / DISSERTAÇÃO
2016	CARMEN LUCIA NUNES VIEIRA / ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA /SUL / EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIAS (CORPORAIS) DA INFÂNCIA EM MEMÓRIAS DE PROFESSORAS / TESE
2016	RUBIA VANESSA VICENTE DEMETRIO / ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	A DIMENSÃO CORPORAL NA RELAÇÃO EDUCATIVA COM BEBÊS: NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS / DISSERTAÇÃO
2016	DANIELA CRISTINA VIANA / SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE / SUL / EDUCAÇÃO	MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/ EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA / DISSERTAÇÃO
2016	CARLIANE DE OLIVEIRA SILVA / LUZINEIDE DOURADO CARVALHO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA / NORDESTE / EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	CORPOREIDADE E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DO CAMPO /DISSERTAÇÃO
2016	EDIVAN CARLOS DA CUNHA / JOAO GUILHERME RODRIGUES MENDONCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA / NORTE / EDUCAÇÃO ESCOLAR	A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / DISSERTAÇÃO
2017	SANDRA ROSA ALMEIDA SOUZA / LIGIA DE CARVALHO ABOES VERCELLI	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO / SUDESTE / GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	O CORPO E A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES (2010 – 2016) / DISSERTAÇÃO
2017	VANIA DE FRANCA COELHO / FATIMA GONCALVES CAVALCANTE	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA / SUDESTE / PSICANÁLISE, SAÚDE E SOCIEDADE	A IN-CORPORAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ARQUEOLOGIA DE PRÁTICAS CORPORAIS À LUZ DA PSICANÁLISE E PEDAGOGIA INACIANA / DISSERTAÇÃO

2017	MARIANA GORI / RENATA FURLAN VIEBIG	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO / SUDESTE / NUTRIÇÃO DO NASCIMENTO À ADOLESCÊNCIA	CONHECIMENTOS, CRENÇAS, ATITUDES E COMPORTAMENTOS RELACIONADOS AO CONTROLE DE PESO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PRIVADAS DE SÃO PAULO – SP / DISSERTAÇÃO
2017	ANA VITORIA MOREIRA BELLA / LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE) / SUDESTE / ARTES	CORPOS QUE CONTAM HISTÓRIAS QUE DANÇAM: IMAGENS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CORPO CRIANÇA / DISSERTAÇÃO
2017	PATRICIA UEBE RIBEIRO / GILBERTO APARECIDO DAMIANO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI / SUDESTE / PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	A CORPOREIDADE INFANTIL NO PROJETO "ARTE POR TODA PARTE" SOB O OLHAR DE EDUCADORES E ARTEEDUCADORES / DISSERTAÇÃO
2017	SAMANTHA SABBAG / ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	"PORQUE A GENTE TEM UM CORPO NÉ... MAS A GENTE SÓ LEMBRA DO CORPO QUANDO ELE DÓI!" A CENTRALIDADE DO CORPO ADULTO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / TESE
2017	VIVIANE MARIA ALESSI / MARYNELMA CAMARGO GARANHANI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / SUL / EDUCAÇÃO	AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON / TESE
2017	JAMILLE MATEUS WILES / ANDREA GABRIELA FERRARI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / SUL / PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA	DO CUIDADO COM O BEBÊ AO CUIDADO COM O EDUCADOR: ENLACES COM O CORPO E COM A EDUCAÇÃO / DISSERTAÇÃO
2017	LUANA FERREIRA BORGES / ROMILSON MARTINS SIQUEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS / CENTRO-OESTE / EDUCAÇÃO	ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE GOIÂNIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO SONO E DO BANHO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL DAS CRIANÇAS / DISSERTAÇÃO
2017	DANILO FLAVIO STEFANI NETO / RAQUEL GONCALVES SALGADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO / CENTRO-OESTE / EDUCAÇÃO	CORPOS INFANTIS QUE "NÃO CABEM" NA ESCOLA: OS DISCURSOS DE PROFESSORAS NOS PROTOCOLOS DE ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE PSICOLOGIA / DISSERTAÇÃO
2017	ALEXANDRA DA PAIXAO DAMASCENO DE AMORIM / LENIRA PERAL RENGEL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA / NORDESTE / DANÇA	"VEM DANÇAR MAIS EU, CAMARÁ!" GINGAR/DANÇANDO NA CAPOEIRA: UMA PROPOSTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2017	DRYELLE PATRICIA SILVA COE SOARES / JOAO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO / NORDESTE / CULTURA E SOCIEDADE	MENSAGENS SILENCIOSAS: GESTUALIDADE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA EM ITAPECURU- MIRIM / MA / DISSERTAÇÃO
2018	MARIANA MAIA MOREIRA / MIGUEL ANGEL DE BARRENECHEA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / SUDESTE / EDUCAÇÃO	FOUCAULT E O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2018	MARTA PATRICIA FAIANCA SODRE / JOAO OTACILIO LIBARDONI DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS / NORTE / EDUCAÇÃO	RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS DE CRIANÇAS DE DIFICULDADE DE MOVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA E DAS CRIANÇAS / DISSERTAÇÃO
2019	VIVIANE VIEIRA CABRAL / KATIA ADAIR AGOSTINHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / SUL / EDUCAÇÃO	O CORPO DOS BEBÊS NA CONSTITUIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / DISSERTAÇÃO
2019	VALQUIRIA DUARTE DA SILVA / LUCIANA HARTMANN	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS / CENTRO-OESTE / PERFORMANCES CULTURAIS	CONTAR HISTÓRIAS COM E NO CORPO: PRÁTICAS EM PEDAGOGIA PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE / DISSERTAÇÃO

Fonte: elaborado pelo autor com base em levantamento no catálogo da CAPES.

Podemos perceber, com essa pesquisa inicial sobre o tema, que são poucos os trabalhos que abordam o tema corpo, educação infantil e formação de professor como eixo principal da pesquisa.

Embora a primeira pesquisa só tenha apresentado um resultado com ligação direta ao tema pesquisado, a segunda pesquisa mostrou que outros trabalhos também estavam ligados ao assunto, e talvez isso aconteça pela utilização de sinônimos ou por não conterem em destaque os termos selecionados.

Esse levantamento não buscou esgotar as pesquisas de dissertações e teses referentes à área, mas sim encontrar e dialogar com aqueles que estudam e trazem reflexões sobre o corpo, educação infantil e formação docente.

4. Apontamentos sobre caminhos da formação de professores no Brasil

Pensar a formação de professores é imaginar os novos caminhos da educação e, sobretudo, ir praticando estes caminhos. Precisamos de conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo. Escrever. Partilhar. Discutir. Experimentar. (NÓVOA; VIEIRA, 2017 p. 32).

Como será apresentado no capítulo 6 pelas narrativas, cada professora e professor teve uma relação diferente na sua graduação, algumas trajetórias apontam para uma formação transformadora e acolhedora e outras deixaram marcas de uma experiência incompleta.

Todas essas questões estão envolvidas com a relação histórica, social, política e econômica em que cada sujeito e cada instituição estão inseridos. Essas relações se dão em uma dinâmica micro e macrosocial; veremos as questões que envolviam as subjetividades de cada um nesses espaços e, para compreender melhor os cursos de licenciatura, precisamos antes entender como se deu sua construção no cenário brasileiro e como se encontram hoje.

Buscar essa relação entre os corpos das professoras e professores trazendo as concepções do cenário das licenciaturas nos faz refletir sobre os avanços e as lacunas sobre as quais ainda precisamos avançar.

Assim, trazer apontamentos referentes à formação docente envolve compreender que a educação e os educadores não se encontram em uma instituição que fica à parte da sociedade; pelo contrário: educadores, educação, instituição e sociedade afetam-se mutuamente uns aos outros.

Vamos apresentar uma narrativa que busca apontar fatos marcantes da história da formação docente, levando em consideração marcos históricos no Brasil referentes às licenciaturas. Passaremos por assuntos como a lei n 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a graduação privada, a educação a distância (EaD) e as tendências que influenciaram os docentes durante esse percurso.

Alguns apontamentos devem ser feitos em relação às minhas concepções referentes a formação de professores. A primeira delas é sobre o papel do docente, que não deve ser visto aqui como um sujeito neutro: pelo contrário, ele é apontado como um sujeito ativo, criativo e carregado de vivências que o compõem, exprimindo assim uma visão de sociedade e concepção de escola. Trata-se de uma concepção

semelhante à vista nos capítulos anteriores com questão das narrativas. Segundo António Nóvoa (2017, p. 1130):

A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas.

Como esses sujeitos fazem parte dessa construção social, a sua formação inicial e continuada também “acontece na tensão entre as demandas sócio-históricas e as condições em que se efetiva a formação nos cursos de licenciatura e práticas pedagógicas.” (ROMANOWSKI; SAHEB; MARTINS, 2019, p. 66).

Ainda em relação à formação do professor, Maria Cunha (2013, p. 3) acrescenta que a “formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

Antes de entrarmos especificamente na formação de professores para docentes da educação infantil, precisamos perceber e apontar o processo histórico da formação em educação dentro do território brasileiro. O intuito dessa abordagem não é esgotar os apontamentos históricos, sociais, econômicos e culturais, mas sim fazer apontamentos e provocações sobre o cenário das licenciaturas.

Faço o convite e espero que esse processo nos leve a observar os caminhos já tomados referentes ao tema e os possíveis, pois tudo está em construção e somos nós que podemos juntos trilhar novos caminhos.

4.1 Lampejos da formação docente no Brasil

Temos, a partir de 1834, segundo Bernardete Gatti *et al.* (2019), com as reformas constitucionais a elaboração das Escolas Normais em território nacional e com elas lampejos sobre a formação.

Referente aos erros e acertos sobre a Escola Normal, António Nóvoa e Pâmela Vieira (2017, p. 32) pontuam seu período no Brasil:

Olhamos, por vezes, para as Escolas Normais como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora

da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as Escolas Normais desempenharam um papel muito importante, não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didáticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no início do associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às políticas públicas.

Fazendo um salto temporal, é somente nos anos 1930, segundo Bernadete Gatti e Elba Barretto (2009) e Joana Romanowski (2013), que tivemos os primeiros cursos de graduação voltados para educação e ensino secundário. Porém, eles aconteciam dentro dos cursos de bacharelado, com seus primeiros três anos voltados para bacharelado e apenas o quarto e último ano para as disciplinas de licenciatura. Podemos perceber a desvalorização da licenciatura nas ciências já em sua chegada ao ensino superior brasileiro.

Nesse período ainda temos, segundo Gatti *et al.* (2019), os institutos de educação, que trouxeram avanços referentes a questões didáticas, pedagógicas, teóricas e pesquisas. “Foi publicado o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras e criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 24). Em 1939, nasceu o curso de pedagogia.

Ainda durante os anos 30, temos um marco importante, apontado por Gatti *et al.* (2019), que foi o primeiro manifesto dos pioneiros da educação nova e posteriormente, na década de 50, o segundo manifesto elaborado pelo mesmo grupo. As conquistas educacionais sempre foram resultado de enfrentamentos políticos e econômicos e da participação de movimentos sociais que foram de extrema importância para garantir as demandas da população e dos profissionais que atuam na educação.

Gatti e Barreto (2009) nos apresentam as leis que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores entre os anos de 1961 e 1982. As leis são lei nº 4.024/61¹⁴, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional; lei nº 5.540/68¹⁵, sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior, sua articulação com a escola média e outras providências; lei nº 5.692/71¹⁶, para Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e para outras providências; e a lei

¹⁴ Link para apreciação da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

¹⁵ Link para apreciação da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

¹⁶ Link para apreciação da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

nº 7.044/82¹⁷, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Atualmente, elas foram quase que integralmente revogadas pela lei nº 9.394/96¹⁸.

Gatti e Barretto (2009) também listam algumas contribuições da lei nº 5.692/71, como a reforma da educação básica, o fim das escolas normais, criação do magistério e o ensino obrigatório de oito anos; já a lei nº 7.044/82 cria novas opções de formação de licenciaturas curtas.

Importante ressaltar que o Brasil se encontrava no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que gradativamente foi se tornando cada vez mais violenta e opressora, levando à ideia de um falso crescimento econômico e educacional, o que refletiu em políticas na educação.

Sobre a lei nº 5.692/71, Ana Mae Barbosa (1989, p. 170) afirma:

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar.

Cunha (2002) aponta que, durante a ditadura, a educação foi utilizada como uma cortina de fumaça para encobrir as atividades do governo enquanto vendiam a falsa ideia de que a educação oferecida seria a solução para o “progresso” e a resposta para um país mais justo economicamente, utilizando das mídias da época para perpetuar essa imagem.

Com isso, tivemos mudanças que passaram por toda a educação básica e superior; porém, o intuito tinha um corte de classe visando a manter as populações mais pobres dentro das linhas de produção das fábricas e longe das universidades.

Temos em seus momentos mais violentos, o acréscimo da disciplina moral e cívica que, segundo Cunha (2002, p. 74), tinha como finalidade representar “uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrinação da segurança nacional”.

Precisamos ter um olhar crítico para enxergar esse período, compreendendo todas as suas nuances. Não podemos deixar de ressaltar o papel importante dos

¹⁷ Link para apreciação da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm.

¹⁸ Link para apreciação da lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

movimentos sociais, como aponta Maria Gohn (2011, p. 342): os “anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988.”.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. (GOHN, 2011, p. 336).

Tratando-se da formação de professores, foi nesse período, segundo Júlio Diniz-Pereira (2013), que ela se tornou um campo de pesquisa pela comunidade internacional e, posteriormente, começaram a aparecer os primeiros levantamentos sobre a formação no cenário brasileiro.

Em relação a isso, Cunha (2013) descreve uma formação com forte influência da psicologia comportamental e interacionista. Isso revela uma visão da docência voltada para as capacidades de o professor trazer êxito para seus alunos, deixando de lado a troca entre os envolvidos, os aspectos sociais, econômicos e culturais. Uma formação com essa concepção não busca um corpo livre; pelo contrário, precisa de um corpo submisso e controlável.

Acompanhando as lutas e debates referentes ao período de redemocratização no Brasil, as tendências durante a década de 1980 contribuem para uma concepção mais humana. As práticas docentes, segundo Cunha (2013) e Diniz-Pereira (2013), mostram que, durante esse período, houve crescimento da criticidade em relação ao papel do professor; da relação polícia-social; da influência da filosofia e sociologia; das pesquisas qualitativas na área da educação; da visão do professor como sujeito durante esse processo. Isso possibilitava o vislumbre de um corpo vivo.

O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. (CUNHA, 2013, p. 6).

Foi um período bastante marcante para a história do Brasil; saímos dele com muitas feridas que até o momento dessa dissertação não foram cicatrizadas. Porém, o enfrentamento da população através de movimentos sociais articulado com visões políticas diferentes da que estava no poder e com as novas concepções referentes à docência proporcionaram contribuições significativas elaboradas por coletivos em busca de uma educação pública de qualidade para todos.

Porém, como todo esse processo não se deu de forma isolada com o que estava acontecendo no país, podemos vislumbrar as lutas e os resultados que tivemos a partir dos anos 1990, período marcado pela ascensão da ordem neoliberal no Brasil.

4.2 Diretrizes para formação, consolidação da rede privada e ascensão da educação a distância

Nos anos 1990, juntamente com o novo ciclo pelo qual o Brasil estava passando, após a Ditadura Civil-Militar com o crescimento de movimentos populares e discussões referentes aos direitos humanos (envolvendo educação, saúde, moradia, entre outros), temos um novo momento para a formação docente que irá culminar na lei n 9.394/96, estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Algumas das contribuições da LDB são apontadas por Gatti e Barretto (2009) no que toca à formação docente, como a eliminação da graduação curta, que tinha entrado em vigor com a lei n 7.044/82; a exigência das graduações em nível superior; a criação de Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores; a formação inicial e continuada dos docentes.

Já no final da década de 1990, segundo Gatti *et al.* (2019), temos o parecer CNE/CP 115/99¹⁹, as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação e, no início dos anos 2000, a expansão dos cursos de graduação e a resolução CNE/CP 2²⁰, que elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura de graduação plena.

¹⁹ Link para apreciação do parecer: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>.

²⁰ Link para apreciação da resolução: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Em relação às licenciaturas, Nóvoa e Vieira (2017, p. 31) apontam como elas se encontram atualmente:

as licenciaturas em Pedagogia tendem a juntar vários perfis de formação, e de saídas profissionais, não definindo como foco principal a formação do professor. É certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis. No segundo caso, as restantes licenciaturas tendem também a desvalorizar a formação docente. São bacharelados disfarçados, que raramente assumem como missão central a formação profissional docente. Frequentemente, os alunos escolhem as licenciaturas como segunda opção e sentem a desvalorização destes cursos, por parte das universidades, dos seus professores e da sociedade. Nas universidades públicas, verifica-se que muitos alunos preferem fazer um bacharelado e, depois, obter uma licenciatura “rápida” numa instituição privada.

Sobre a educação privada no Brasil, embora seus primeiros registros datem do final do século XIX, é, segundo Luiz Cunha (2014), no período da Ditadura Civil-Militar que ela começou a ter avanços. Iremos trazer apontamentos referentes aos anos 2000, quando tivemos um grande salto de instituições privadas voltadas para o ensino superior com foco nas licenciaturas.

Segundo Diniz-Pereira (2015, p. 275), no início dos anos 2000, a educação passa a ser vista mundialmente como mercadoria durante o

Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS), assinado pelos países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, mas que passou a valer somente a partir de 2005, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A assinatura desse documento aguçou o apetite de grupos econômicos por investimentos lucrativos e rentáveis na área de educação e, mais especificamente, no ensino superior.

O autor ainda aponta o cenário brasileiro em relação ao crescimento desse setor e os prováveis lucros; acrescenta que “o Brasil ainda tem muito espaço para crescer no ensino superior e que, portanto, ainda há muitas oportunidades claras de investimentos lucrativos e rentáveis nesse “mercado”. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 274).

Com isso, podemos observar uma forte presença da iniciativa privada na graduação, principalmente nos cursos de licenciaturas, que, segundo Diniz-Pereira

(2015), envolvem menores gastos em sua infraestrutura e possibilitam maiores lucros. Temos, com isso, um setor privado denominado “universidades empresas”, que muitas vezes nem possuem históricos na área das licenciaturas. Onde há espaços educacionais que tem como motor o lucro, os corpos são tratados como mercadoria.

O cenário de predominância da formação inicial de professores está na rede privada de educação. Diniz-Pereira (2015, p. 275) destaca que “entre as dez maiores instituições de ensino superior no país, em termos de número de alunos matriculados em cursos de graduação, apenas três são públicas.”.

Para complementar esses dados, Nóvoa e Vieira (2017, p. 23) nos descrevem o seguinte cenário em relação à formação docente: “os professores são majoritariamente formados em instituições privadas, regra geral de duvidosa qualidade, situação que se tem vindo a deteriorar com o recurso incontrolado a modalidades de educação a distância.”

Ao falar sobre a graduação privada, não podemos deixar de levar em consideração que os corpos que ali se encontram não têm acesso ao ensino superior público que foi concebido desde sempre neste país para servir as elites.

Em relação aos cursos à distância, eles eram oferecidos somente por instituições públicas, com o intuito de horizontalizar e levar a educação para as pessoas que não tinham acesso aos grandes centros urbanos, onde se concentrava a maioria das graduações presenciais.

Gatti *et al.* (2019, p. 54) aponta qualidades referentes ao ensino a distância levando em consideração o cenário brasileiro:

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características.

Os mesmos autores (GATTI *et al.*, 2019, p. 113) analisam que “no início do século o MEC não autorizava, a não ser em caráter excepcional e apenas no setor público, o funcionamento de cursos à distância no ensino superior.”

Porém, logo após a elaboração e aprovação da Lei no 9.394/96 (LDB), já temos no início dos anos 2000 articulações para ampliar a educação a distância,

como mostra Gatti e Barretto (2009) nos apresentando os decretos nº 5622/05²¹ ; nº 5773/06²² e nº 6303/07²³. Posteriormente, Gatti *et al.* (2019) acrescentam o decreto 9.057/17²⁴.

Um marco importante durante esse período foi a criação da Universidade Aberta do Brasil:

A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. (GATTI; BARRETTO; ANDRE, 2011, p. 50).

Essa articulação das novas possibilidades para a educação a distância gerou atualmente um modelo de negócio bastante lucrativo no setor privado.

A equiparação dos cursos EaD aos cursos presenciais altera substancialmente o perfil de atendimento aos estudantes nos cursos de licenciatura e, a despeito das iniciativas da esfera pública, termina por beneficiar, sobretudo, o setor privado. Pelo modo como são organizados e funcionam, os cursos nessa modalidade permitem atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa, provocando o barateamento das matrículas, o que tem levado ao fechamento de muitos cursos privados presenciais. (GATTI *et al.* 2019, p. 113).

Em seu artigo, Diniz-Pereira (2015, p. 276) pontua o crescimento do ensino EAD e o número de matrículas entre os períodos de 2002 a 2007:

A taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondem hoje a 74% do total –, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007. As matrículas nessa modalidade de ensino passaram de 31.712, em 2002, para 838.125, em 2009.

Nesse cenário, percebemos, durante os anos 2000, o crescimento do setor privado presencial que, posteriormente, viu na educação a distância um novo

²¹ Link para apreciação do decreto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm.

²² Link para apreciação do decreto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm.

²³ Link para apreciação do decreto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm.

²⁴ Link para apreciação do decreto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm.

segmento lucrativo. Vale lembrar, como já foi dito, que, nesse mesmo período, tivemos a educação inserida como mercadoria econômica. Com essa migração para a EaD, temos hoje a grande maioria dos docentes da educação básica se formando nesses espaços virtuais.

Os corpos docentes que cursam EaD hoje no Brasil são pessoas que não têm acesso à educação presencial. Precisamos olhar para esses corpos que são apartados fisicamente de vivenciar a intervenção cotidiana nos seus processos de formação.

A construção do conhecimento não se dá de forma isolada, ela acontece entre a relação dos sujeitos com os espaços, potencializando nossos corpos para viver novas experiências. Como se dá essa troca entre os corpos nessas “universidades empresas” que dão curso na modalidade EaD?

Em relação ao papel desse espaço de formação inicial, Nóvoa e Vieira (2017, p. 26) propõem uma reflexão:

que deve ser da responsabilidade da universidade, é necessário assegurar uma maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais. Na universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há prática e há teoria. Do mesmo modo que a formação dos médicos se faz dentro das Faculdades e dos Hospitais, também a formação dos professores se deve fazer dentro das Universidades e das Escolas.

As tendências sobre a formação de professor nos anos 1990 avançaram sobre a visão dos saberes docentes e escolares, que, segundo Diniz-Pereira (2013, p.148), “passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil.” Podemos começar a observar o docente não mais como objeto de algo que está fora, mas sim como sujeito de suas práticas e composições históricas. Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370) também acrescentam sobre isso que

As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Já partir dos anos 2000, a formação de professores se direcionava a uma perspectiva mais biográfica, levando em consideração um sujeito que se percebe

dentro de uma estrutura social, econômica, política e cultural. Sua formação inicial e continuada se relaciona com sua vivência de vida, influenciando escolhas e ações. Configura-se em uma relação intrínseca entre o micro e o macrosocial nos quais o sujeito está inserido, culminando assim em trabalhos voltados para narrativas culturais e desenvolvimento profissional. Referente a isso, Cunha (2013, p. 12) aponta que

o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.

Maria Passeggi, Elizeu Souza e Paula Vicentini (2011, p. 370) apontam ainda que “a diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto)biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional.”.

Esses apontamentos me trazem perguntas para as quais ainda não possuo respostas. Como essas tendências irão dialogar com essa formação que se configura cada vez mais voltada para o sujeito que está sozinho na frente de um computador? Será que essas instituições privadas a distância, que tem como prioridade o lucro, estão proporcionando esse espaço coletivo para seus licenciandos? Qual o lugar do corpo durante essa formação? Afinal, “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.” (NOVOA, 2017, p. 1127).

Precisamos pensar em políticas de formação de professores em educação infantil, buscando espaços de formação inicial e continuada que priorizem o acolhimento e espaços de estudos, debates críticos, que busquem uma educação de preferência pública e de qualidade para os envolvidos.

4.3 A formação inicial dos docentes da educação infantil e o curso de Pedagogia

Participaram dessa pesquisa quatro professoras e um professor; três professoras se formaram em Pedagogia, uma em Teatro: Arte Educação e o professor em Educação Artística. Trago aqui informações sobre esses cursos de licenciatura no intuito de criar contexto com as narrativas apresentadas.

O curso de Pedagogia ganha destaque nesse trabalho por se tratar de uma das licenciaturas que forma o professor para atuar na educação infantil.

Nas narrativas do Boneco de Olinda, graduado em Educação Artística e da É Possível Viver com graduação em Teatro: Arte Educação, podemos identificar que o curso de licenciatura na área Arte passou por mudanças ao longo do tempo. Não me aprofundarei sobre o tema, mas acredito ser pertinente fazer uma contextualização.

Foi no ano de 1971 que

a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus. A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. (BARBOSA, 2003, p. 4).

Referente ao currículo, a mesma autora aponta que o curso pretendia

preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Nessa época, os docentes da área de Arte começaram a se articular para pensar em mudanças referentes às concepções e propostas que eram apresentadas. Mirian Martins e Lucia Lombardi (2015, p. 24) apontam movimentos de articulação dos educadores nos anos 1980.

A Semana de Arte e Ensino idealizada por Ana Mae Barbosa na USP, em 1980, enlaçou educadores de todas as linguagens para pensar a arte/educação. Congressos, movimentos e educadores se uniram e oficializaram suas esperanças e lutas em documentos importantes como as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos Arte-

Educadores do Estado de São Paulo em 1987. Documentos que testemunham a luta pela inclusão da arte nos processos educativos desde a infância. (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 24).

Referente a Semana de Arte e Ensino, Barbosa (1989, p. 173) narra que

A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc.

Com esse cenário de luta e articulações, segundo Márcia Strazzacappa (2008), temos avanços curriculares na Educação Básica, com a LDB 9394/96 e os PCN de 1997. A primeira determina que a Arte passa a ser currículo obrigatório e a segunda configura a inclusão das quatro linguagens artísticas, artes visuais, teatro, música e dança.

Nessa breve contextualização, podemos perceber que, num primeiro momento, houve um enfrentamento em relação a como a Arte era aplicada a educação, de modo que os docentes buscavam – e continuam a buscar – uma concepção que leva a uma formação mais completa e humanizadora.

Nem sempre a Pedagogia teve essas demandas e precisamos entender, de forma breve, seu histórico para podermos oferecer nossa contribuição. O curso de pedagogia nasce no ano de 1939; porém; sua configuração era diferente da que conhecemos hoje. Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), o curso de Pedagogia era

destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Como já foi dito anteriormente, essa configuração se dava numa dinâmica voltada para os três primeiros anos para área do bacharelado e o último ano para licenciaturas.

Segundo Martins e Lombardi (2015, p. 24), “mudanças substanciais foram trazidas pelo Conselho Federal de Educação em 1962, estabelecendo um currículo mínimo para os cursos de Pedagogia.”.

Em 1986, a Pedagogia ganha novas configurações. Segundo Gatti e Barreto (2009), é por meio do Parecer nº 16124 que o curso irá atribuir a formação docente para os anos de 1ª a 4ª séries.

Antes disso, em um primeiro momento, foi atribuída às Escolas Normais a formação para o professor do primário e, posteriormente, em 1971, para o Magistério. Ambos não contavam com a formação no nível superior.

Em uma articulação, pensando em mudanças referentes ao Magistério, há, em 1982, segundo Gatti e Barretto (2009 p. 39),

os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.

Com a LDB 9.394/96, deu-se a elaboração do que há nos cursos atuais de pedagogia. Segundo Gatti e Barretto (2009), ocorreu o fechamento gradual dos CEFAMS, pois, a partir daquele momento, a formação de professores passa a ser obrigação do nível superior. Gatti *et al.* (2019, p. 106) acrescentam que

após a promulgação da LDB/96 o lócus da formação docente foi majoritariamente transferido para o nível superior. Nos dez primeiros anos do século XXI dobram as matrículas nos cursos de licenciatura, mas o crescimento do número de estudantes nos cursos de Pedagogia, que formam os docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é ainda expressivamente maior.

Porém, é em 2006, segundo Gatti e Barretto (2009, p. 48), que o

Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

De acordo com Márcia Aguiar *et al.* (2006, p. 831), as Diretrizes Curriculares Nacionais se referem à formação no curso de pedagogia como uma

formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. A pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional.

Para suprir essa demanda, Gatti *et al.* (2019) apontam para o crescimento das matrículas em relação ao curso de Pedagogia principalmente nas iniciativas privadas com cerca 81,4% no ano de 2016 e na modalidade EAD com 52% no mesmo ano.

O curso de Pedagogia, historicamente voltado para a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais, sofreu em pouco tempo várias mudanças, passando por uma formação que antes ocorria no nível médio e atualmente se dá em nível superior, o que demanda um olhar cuidadoso que deve levar em consideração as vivências desses docentes, que passaram por diferentes formações iniciais e que se encontram juntos atuando no ambiente educacional. Precisamos dialogar com esses corpos que são diversos.

Podemos observar de forma breve, pelo caminho apresentado, como o campo da formação docente é vasto e se encontra intrínseco com os momentos históricos nos quais está inserido.

4.4 Educação Infantil

Ao pensarmos sobre educação infantil, entramos em um vasto universo que é construído ao longo de nossa história. A forma como nos relacionamos e cuidamos das crianças e como vamos perceber suas infâncias vai se transformando, levando em consideração os momentos históricos em que estamos inseridos.

Com isso, trataremos a seguir de alguns apontamentos referentes à construção das creches e pré-escolas no Brasil, levando em consideração o cuidado, a criança e a relação entre os sujeitos.

4.4.1 Construindo as creches e pré-escolas no Brasil

Antes de tratar sobre essa construção, é importante apontar sobre a infância, que nem sempre foi representada da forma que vemos hoje: e passou – e passa – por uma constante transformação social, cultural e política.

Quanto à infância que temos hoje, autores como Manuel Pinto (1997) e Suely Mello (2007) apontam que é a partir do século XVI que ela começa a ganhar seus primeiros lampejos.

No sentido em que a entendemos hoje em dia, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contorno a partir dos séculos XVI e XVII, embora só praticamente nos últimos 150 anos adquirida, de facto, expressão social. Não só no plano da enunciação e dos princípios, como também, e sobretudo, no plano da prática social generalizada. (PINTO, 1997, p. 43).

Porém, é a partir do século XVIII, com estudos de Ariès, que temos a criança e sua infância ligada aos aspectos históricos e sociais em que ela está inserida. As autoras Anete Abramowicz e Andrea Moruzzi (2016, p. 26) destacam, referente ao autor mencionado, que seu legado está na conceituação inicial e na maneira de pautar uma emergência da criança e, posteriormente, da infância. A infância na modernidade, isto é, esta criança com uma infância construída a partir do século XVIII. Segundo elas, a

infância pode ser compreendida como um sentimento social/histórico, um acontecimento que faz com que a sociedade diferencie a criança do adulto, criando, produzindo e sobrepondo-se à criança maneiras específicas de se vestir, de se alimentar, de estar entre os adultos, e maneiras específicas de cuidado e de educação promovidos pelos adultos para as crianças. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 25).

Com esse olhar sobre a infância, a partir do século XVIII, podemos destacar que ela não é única e nem neutra. No que tange a isso, Maria Barbosa, Ana Delgado e Catarina Tomás (2016, p. 116) destacam que as concepções referentes à infância e criança “só podem ser compreendidas no plural, abrangendo variados condicionamentos socioculturais, relações de classe, gênero, idade, etnia e o reconhecimento da existência de culturas da infância”.

Estudar e pensar nas possíveis infâncias que as crianças podem vivenciar em seus ambientes sociais nos mostra como ela não é neutra e está inserida em disputas políticas, econômicas, sociais e culturais.

Também a infância e todas as ideias, valores e conceitos que giram ao seu redor têm sido construídos e transformados historicamente. Nem sempre as crianças despertaram os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações e nem sempre foram objeto de atenção, como se vê hoje, por exemplo, para o mercado de consumo. Ao longo da história, esses sentimentos, valores e atenção alteravam-se à medida que se alterava a própria dinâmica econômica e social. Ao mesmo tempo, não há, e não houve, uma única forma de se compreender e de se relacionar com a infância, ainda que em uma mesma sociedade, em um mesmo período. (CORRÊA, 2003, p. 89).

Tendo em vista essas nuances em relação à infância, às crianças inseridas no processo de urbanização das áreas industriais e à população que um dia viveu nas áreas rurais e agora se concentra no urbano, começa-se a pensar em espaços voltados para essa criança que precisa ser cuidada, higienizada e preparada para o mundo. Porém, que tipo de criança esse mundo quer conceber?

É no meio do século XVIII que começam a surgir a creche, a escola maternal e o jardim de infância, que, ao longo de sua história, foram se ressignificando. Em relação às creches, ocorria que, na França, segundo Tizuko Kishimoto (1988, p. 24),

as primeiras creches distinguem-se das casas de proteção aos órfãos, por incorporar o objetivo social de amparar crianças, geralmente recém-nascidas, até a idade de 2 e 3 anos, durante a jornada diária dos trabalhadores. Seu aparecimento e expansão, no fim do século XVIII e começo do XIX, devem-se ao crescimento industrial que ocupa grande contingente de mulheres nas fábricas e oficina.

Se internacionalmente as creches crescem juntamente com a urbanização e com as novas relações de trabalho; no Brasil, segundo Kishimoto (1988), elas terão uma primeira abordagem voltada para crianças em situação de rua e órfãos. Em um segundo momento, na década de 20, se aproximará do que se vê na França, buscando dar espaço aos filhos de operários.

Mesmo com essas mudanças da creche durante esse tempo, Kishimoto (1988) e Moysés Kuhlmann Jr (2000) apontam para a permanência de um espaço voltado para o assistencialismo, deixando de lado questões pedagógicas.

A escola maternal que atendia crianças de 2 a 4 anos tinha como propósito, segundo Kishimoto (1988, p. 32), “atender prioritariamente crianças pobres e órfãs pleiteando sua guarda.”.

Ainda sobre a escola maternal, Kuhlmann Jr (2000, p. 8) acrescenta que,

no estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças.

O jardim de infância se configura para crianças entre as de 4 a 7 anos. Diferenciam-se da creche e da escola maternal por se configurar em um espaço que busca, segundo Kishimoto (1988, p. 32), “propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança”.

Embora voltado para faixa etárias diferentes, Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr (2000), apontam como tais instituições eram separadas no cenário brasileiro, de modo que a escola maternal se configurava no atendimento para crianças de famílias pobres e o jardim de infância para crianças que viviam em melhores condições, trazendo assim uma separação elitista.

Porém, Kishimoto (1988) aponta que, a partir de 1933, com o Código de Educação, se configura um novo percurso para as escolas maternais, a qual, a partir desse momento junto com o jardim de infância, compõe o ensino pré-primário. Assim, as escolas maternais passam a se estabelecer entre espaço educacional e assistencialista.

Podemos perceber que o período dos 2 aos 7 anos, que configurava o ensino pré-primário, ainda deixava de lado crianças que eram atendidas nas creches, de 0 a 2 anos, que durante muito tempo ainda ficaram à margem de uma sociedade que historicamente olha primeiro para o adulto e, depois, com o olhar desse adulto, interfere nas relações das crianças, muitas vezes enxergando-as de forma pejorativa e preconceituosa.

Os anos 50 e 80 marcaram avanços em relação à forma com que a sociedade deveria ver as crianças. Barbosa, Delgado e Tomás (2016) apontam que, em 1959, com a Declaração dos Direitos da Infância, a criança passa a ser vista na sociedade como sujeito de direitos. Abramowicz e Moruzzi (2016) destacam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, que marca seu direito de participação.

A concepção de que a criança é um sujeito portador de direitos incluindo, o direito à participação na dinâmica social, pode ser considerada uma inflexão importante para a transição de uma infância moderna para uma infância contemporânea. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 28).

Essas conquistas, entre outras, são importantes, pois, além de permitir ver as crianças como sujeitos, trazem debates que influenciam diretamente a sociedade, garantindo seus direitos de viver em um ambiente que as respeite, proporcione educação, saúde, moradia, que elas possam crescer em um ambiente saudável.

Em relação aos espaços para educação dessas crianças, já apresentados ao longo do texto, Kuhlmann Jr (2000) aponta para a falta de investimento que eles sofreram desde sua criação até os anos 70, período em que o Brasil se encontrava na ditadura militar.

Contudo, o crescimento que se dá principalmente nas creches durante esse período aconteceu, segundo Corrêa (2003, p. 103), devido ao “fruto de amplos movimentos sociais, ocorre uma expansão de creches e pré-escolas. Dada essa peculiaridade, no período, as creches, em especial, representam uma conquista, seja das crianças, seja das suas famílias”. Também nessa mesma época, segundo Kuhlmann Jr (2000), a educação pré-escolar passa a fazer parte dos cuidados do Ministério da Educação.

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN JR, 2000, p. 12).

Entre as batalhas travadas pelos movimentos sociais, devemos destacar a participação dos movimentos protagonizados pelas mulheres que lutavam por um espaço no mercado de trabalho e pelo direito de seus filhos terem espaço educacional gratuito e de qualidade garantido pelo Estado. Temos, com a abertura de um estado democrático, uma nova fase que, de acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 6),

terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional

Toda essa construção histórica referente às creches e às pré-escolas levaram a debates relacionados às práticas pedagógicas e ao cuidado, apontando certa dicotomia em relação aos dois. Sobre isso, Corrêa (2003, p. 104) destaca que

Todo esse processo parece ter gerado uma incompreensão acerca da dimensão e do significado do termo educação nas instituições de educação infantil e provocado uma visão negativa sobre tudo aquilo que se relaciona ao cuidado, como se este fosse sempre e necessariamente a expressão de práticas assistencialistas.

A partir dos anos 1990, Kuhlmann Jr (2000) aponta que começam a aparecer discussões sobre o educar e cuidar; afinal, eles são intrínsecos à prática pedagógica. Quanto a este ponto, Corrêa, (2003, p. 106) ressalta que “mesmo sendo negada ou relegada a segundo plano, toda relação entre educadora e criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não, seja ele mais ou menos adequado”.

Pautar essa relação e torná-la consciente faz com que possamos ter um olhar crítico, podendo perceber nossos avanços e mudar possíveis relações que não busquem uma concepção horizontal entre os sujeitos envolvidos.

Precisamos construir, dentro desses espaços, um ambiente que não crie dicotomias; pelo contrário, que proporcione uma relação que respeite e valorize as crianças como sujeitos que criam e se relacionam na sociedade, construindo e trocando conhecimento. Nesse sentido, Mello (2007, p. 91) afirma que

A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças.

Contribuindo com essa concepção, Anna Holm (2004, p. 84) aponta que

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem.

Hoje, a educação infantil, que recebe crianças até os seus 5 anos, deve ser pensada e concebida para a criança; se antes esse espaço era voltado para cuidar delas enquanto a família trabalhava ou para abrigar aqueles que não tinham família, agora esse espaço é direito da criança e para a criança. Assim, ele deve proporcionar, junto com educadores, um ambiente saudável, criativo, respeitando as culturas e nuances das infâncias que ali se encontram.

5. Corpo e suas relações

Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Escrever sobre o corpo é discorrer sobre a história da humanidade, sobre a cultura, sobre a economia, sobre o poder, sobre a diversidade e sobre a política. Somos corpos e nos expressamos através deles, seja de forma verbal ou não. Perceber-nos como corpo é essencial para nos tornarmos sujeitos de nossas narrativas de forma crítica e consciente.

Cada tentativa feita para conhecer o funcionamento do corpo, incluindo os seus significados biológicos e culturais, é desencadeadora de esclarecimentos e de dúvidas inusitadas a seu respeito. Da medicina dos humores à biotecnologia contemporânea, passando pela invenção de regimes, cirurgias, cosméticos e técnicas disciplinares, o conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos de cada época, cultura e grupo social. Mas este conhecimento não se restringe ao terreno da história, nem ao campo da medicina. Ele faz parte de todas as ciências e das artes. Por isso, torna-se arriscado, senão impossível, realizar uma história do corpo ou mesmo uma história das numerosas pesquisas realizadas a seu respeito. (SANT'ANNA, 2000, p. 237).

Assim, teremos nesse capítulo apontamentos que mostram as experiências que meu corpo viveu, me levando aos espaços acadêmicos e a essa pesquisa. Quando falo sobre o corpo durante a pesquisa, falo de um corpo que se relaciona com a arte, a cultura e a educação. Meu corpo foi afetado nessa relação e é a partir dessas vivências que começo a refletir sobre ele.

Como já mencionei, foi através da Arte que percebi o meu corpo na infância e posteriormente durante a minha juventude.

Referente à Arte, Lúcia Soares e José Madureira (2005, p. 75) acrescentam que “arte é sempre uma expressão do corpo. Sua matéria, seu ponto de partida e de chegada é sempre o corpo.”. Poder ter essas vivências ao longo de minha trajetória e pensar em um corpo que vive e se expressa com a Arte me apontam muitas possibilidades de transformações.

Foi no circo, através da criação do clown, que a Arte voltou para minha vida na minha juventude e se fez presente, me levando a enxergar um corpo vivo, afetuoso e comunicativo.

O circo é um universo no qual o corpo colocado como centro do espetáculo, rompe com supostos limites físicos e morais, reordenando formas e hierarquias, invertendo lógicas e pensamentos, revelando os ruídos obscuros que murmuram sob os pés do artista. (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 75).

A Arte, por meio do circo, do teatro e da dança, trouxe o meu corpo à vida, ela, "Arte", faz parte do meu corpo. Pensar nesse corpo da Arte dentro dos espaços educacionais é pensar em um corpo vivo, expressivo e afetuoso, um corpo que vibra em ressonância com os outros corpos.

Esse meu corpo vivo que agora busca ser tocado pelo mundo e pelos outros corpos se relaciona com espaços sociais que o afetam e se deixam afetar por ele. Essa relação se dá pela cultura que é carregada por concepções sociais, políticas e econômicas.

Pensar as relações dos outros corpos nos espaços escolares, refletindo sobre a cultura, se torna importante nesse trabalho. As relações entre os corpos e as ideias que provocam o enfrentamento nos processos políticos que envolvem a educação passam pela cultura. Marcos Neira e Mário Nunes (2007) fazem apontamentos referentes a relação cultural, o corpo e a escola:

Ao se movimentar, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos. Qualquer corpo, portanto, é um suporte textual, nele se inscrevem a história e a trajetória dos homens e da cultura. (NEIRA; NUNES, 2007, p. 6).

Desvelar um corpo cultural é perceber aquilo que nos acompanha, que negamos ou não conhecemos.

Quantos corpos culturais não foram massacrados e apagados em uma disputa desleal de poder? Quantas vezes já não compactuamos com algo que não acreditamos pela ignorância da cultura do outro corpo?

Trazer esse corpo da arte e da cultura me ajuda a pensar sobre essas e outras reflexões e criar possibilidades novas em minha atuação dentro dos espaços escolares em busca sempre de um corpo vivo.

Trago a seguir um breve levantamento referente ao corpo na Educação Básica, afinal, como pudemos ver com as narrativas apresentadas, foi para mim uma época marcada por experiências que apontavam para um corpo biológico, morto, fragmentado e sem humanidade; é na busca do contraponto a isso que reside a natureza deste trabalho.

O presente texto não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades que podemos construir referentes à relação do corpo com a educação; pelo contrário, os olhares e os caminhos podem ser diversos.

Em relação a como o corpo foi tratado nas escolas brasileiras, Márcia Buss-Simão *et al.* (2010, p. 152) apontam “que a dimensão corporal, historicamente, tem seu aporte teórico mais vinculado ao campo das ciências naturais e biológicas.”.

Onde se encontra o corpo atualmente dentro da educação básica brasileira? Como ele se relaciona à educação infantil? Essas são algumas dúvidas que guiam o próximo tópico.

5.1 O Corpo e a Educação: A razão ganha a luz e o corpo a escuridão

A Educação Básica no Brasil, atualmente, compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. O corpo, é claro, se encontra presente em todas as suas etapas. Em algumas 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.

A dicotomia entre mente e corpo na Educação Básica se mostrou presente nas narrativas das professoras e do professor entrevistados. Ficou claro nas suas experiências enquanto alunos. Pensar em como se configura essa relação nos espaços escolares é pensar em como esse processo afeta os corpos dos futuros professores.

Também observamos que as disciplinas que poderiam ser direcionadas ao respeito dos corpos daqueles que ali se encontravam foram usadas como

instrumento de controle e opressão. Afinal estamos falando de uma construção que, para sofrer reais mudanças, precisa passar por um processo de reestruturação e organização dos docentes e comunidade escolar.

Sobre o controle, Fernanda Roveri (2014, p. 39) aponta a concepção que acompanhou a disciplina de Educação Física durante grande parte do século XX:

A construção de um homem novo, regenerado e que constituiria o centro da criação de uma nova sociedade seria parte de um projeto burguês de civilidade. A Educação Física, tendo por base as ciências biológicas e a moral burguesa, seria utilizada como instrumento para aprimorar um corpo saudável e disciplinado.

Porém, esse controle não se encontra somente nas aulas destinadas ao corpo: Luciane Oliveira (2006), Alexandre Vaz (2002), Marcos Neira e Mário Nunes (2007), Teresinha Nóbrega (2005) e Lucia Lombardi (2011) apontam em seus trabalhos como as escolas podem se tornar espaços de opressão, controle e dominação, dentro e fora das salas de aula.

A escola existe para ensinar, no entanto existem proibições das quais ela se encarrega, tais como as da higiene, da repressão sexual e outras formas de indiscrição e controle sobre a pessoa, que demonstram claramente o sistema de subordinação do corpo do indivíduo, ao qual visa reformar, corrigir e qualificar. (LOMBARDI, 2011, p. 21).

Segundo Oliveira (2006, p. 60), “na escola os traços dessa dominação podem ser rapidamente identificados, na medida em que a sua cultura elege como elemento supremo a mente e aponta o corpo como algo ínfimo e sem valor.”.

Sofremos a primeira violência na escola a partir do momento em que pisamos em um espaço que nos enxerga de forma fragmentada, negando nossas vivências e nos marcando como números para facilitar um reconhecimento que nada mais faz que nos esvaziar.

A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo. (NÓBREGA, 2005, p. 606).

Se no Ensino Fundamental I e II e no Médio essa estrutura é calçada no controle desses corpos, temos na Educação Infantil uma visão diferente dos sujeitos que ali se encontram, nos proporcionando novas práticas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, temos orientações referentes as práticas pedagógicas através das brincadeiras e interações. Elas devem, segundo Brasil (2010), promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.”.

Ou seja, trata-se de um espaço que deva proporcionar exploração, criatividade, ludicidade, respeito, diversidade e trocas culturais. Onde cada um se construa como sujeito histórico, respeitando o outro e a si, entre tantas outras potencialidades.

Respeitar as crianças como sujeitos seria permitir, segundo Buss-Simão *et al.* (2010, p. 161) “que elas também participassem na construção do mundo para si e para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, elas são também produtoras de cultura”.

O movimento nesse processo é muito importante, enquanto no Ensino Fundamental I e II e no Médio somos obrigados a permanecer a maior parte do tempo sentados e adestrados; na Educação Infantil, somos convidados a nos mexer, a brincar, a experimentar a potência da vida.

Em relação ao movimento, Nóbrega (2005, p. 606) destaca que “somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo.”.

Esses movimentos, gestos fazem parte da nossa linguagem corporal. Mônica Ehrenberg (2014, p. 186) destaca que “a linguagem não se restringe a oralidade, mas é possível entender como linguagem as diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal.”.

Nossa linguagem corporal se constrói junto com a relação com o meio em que estamos inseridos, carregando aquilo que entendemos sobre política, sociedade, diversidade e cultura. Carmem Schons (2015, p. 182) aponta “que a linguagem do

corpo também é manifestação de ideologia”, influenciando a forma com a qual nos relacionamos com o outro e nossas práticas pedagógicas.

Em relação a isso, Nóbrega (2005, p. 609) destaca que, “no movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura”. Aquilo que escolhemos olhar ou ignorar, nossos afetos e desafetos, sorrisos, carinhos, ausência de empatia, tudo transmite um significado e passa uma mensagem para os sujeitos com os quais estamos nos relacionando.

Nesse sentido, Ehrenberg (2014, p. 189) também acrescenta que a “criança da pequena infância traz a linguagem corporal como primeira forma de expressão.”.

Embora as Diretrizes apontem para uma concepção mais humanizadora entre os sujeitos, a Educação Infantil e os adultos que a compõem são fruto de uma visão que foi se construindo ao longo de sua trajetória, deixando feridas das quais devemos cuidar, que devem cicatrizar e permitir seguir em frente buscando um espaço democrático.

Em relação a isso, podemos perceber que os espaços da educação infantil sofreram – e sofrem ainda – com as concepções de corpo apresentadas anteriormente. Richter e Vaz (2010, p. 118) afirmam:

Os corpos infantis são ainda hoje conduzidos ao interior de instituições, as creches e núcleos de educação infantil, ambientes que contribuíram e contribuem para a aprendizagem do autocontrole e da autoconservação física, assim como para aqueles processos biológicos de conjunto que respondem pela gestão da população e têm como propósito o incremento da vida.

Para pensar em mudanças, precisamos compreender coletivamente as influências políticas e econômicas, perceber que a educação não se constrói de forma neutra e começar a refletir sobre a formação inicial e continuada dos trabalhadores que estão inseridos dentro das escolas.

Nesse aspecto, a formação inicial e continuada desses profissionais talvez seja a primeira a levar a uma maior consciência da amplitude que carrega a educação e seus corpos, podendo ser aliada ou oponente de um sistema desumano e individualista.

Conforme ficará explícito, no próximo capítulo, nas narrativas apresentadas pelas professoras e professores,

educadores alinhados com propostas político-pedagógicas emancipatórias necessitam manter constante vigilância política e epistêmica sobre suas ações. Exercitar, com perseverança e sensibilidade, uma profunda reflexão em torno das questões que atravessam as diferenças de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração. (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 158).

Essa relação apresentada entre o corpo e os espaços escolares aponta para experiências de exclusão e apagamento. Tendo isso em vista, discutirei a partir daqui a diversidade dentro desse contexto.

6. O “Corpo, esse (Des)conhecido” dos professores da Educação Infantil

A experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.
(LARROSA, 2002, p. 28).

Na apresentação das entrevistas narrativas, autores como João Amado (2017), Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2017) me ajudaram a encontrar um caminho e justificar minhas escolhas.

Percebi que não faria sentido, nessa pesquisa, trazer fragmentos cortados das falas das professoras e do professor, pois nossos corpos já são fragmentados em tantos espaços dentro e fora da escola. Assim, fiz um exercício para apresentar esses corpos com suas narrativas, na sua totalidade, porque gostaria que as leitoras e leitores tivessem um maior acesso às informações.

Como já foi dito anteriormente, não acredito em uma relação neutra dos corpos que participam e participaram da construção dessas narrativas, mesmo que cada um tenha relatado suas experiências com seus corpos na infância, nos espaços escolares, na graduação e no seu ambiente de trabalho, a construção dessa narrativa aconteceu a partir de uma troca entre mim e eles. Somos corpos e nos relacionamos e trocamos no contato com o outro.

Ao apresentar o trabalho para eles, falei da minha trajetória com o tema e sobre os eixos que seriam conversados; por isso, em algumas entrevistas, eu volto a falar sobre um eixo específico e, em outras não, pois cada corpo se relaciona com essas informações de uma maneira diferente e, com elas, foram construindo suas narrativas orais.

Com isso, meu papel durante a escrita dessas narrativas é aparecer quando me for solicitado e, ao mesmo tempo, como uma linha, costurar algumas informações entre uma citação e outra para a compreensão daquilo que estamos conversando.

Espero que, assim como eu, enquanto participava da construção das narrativas orais e depois quando as transcrevi, vocês, leitora e leitor, possam ser afetados por esses corpos reais de professores da Educação Infantil.

6.1 O Corpo Professora: Luati²⁵

Enquanto nas outras narrativas eu fui apresentando os eixos, nessa vocês perceberão que a Luati²⁶ foi desenvolvendo uma fala fazendo as ligações que achou necessárias para contar sua história, sem eu precisar voltar para os eixos.

Eu sou a professora [nome retirado]; por que que eu digo professora? Porque eu terminei minha carreira profissional, os últimos onze anos, como orientadora pedagógica, atuando na educação infantil em Campinas. E em Campinas, o orientador pedagógico, ele é um cargo, você ingressa pelo concurso, e eu fui questionando ao longo da minha trajetória em Campinas, fui questionando e, para mim, hoje eu tenho muita clareza que não deveria ser cargo, deveria ser uma função exercida por professores e professoras, porque, no decorrer do trabalho, eu tinha muito desejo de estar na sala com as crianças, então eu gostava de dizer: eu sou a professora e não a orientadora, porque eu “estou orientadora”, porque, na verdade, a origem profissional da minha trajetória profissional é a professora. Vou contar um pouco da minha trajetória, como que eu começo como professora, de onde surge esse desejo. Esse desejo surgiu lá da minha infância, um pouco em um contexto em que as mulheres mais conservadoras, digamos assim e com famílias, a minha origem social é uma origem de família pobre e evangélica adventista do sétimo dia, que via a primeira profissão de uma mulher ser professora. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu sou tão professora que eu não consigo me ver fora dessa história de ser professora né, então eu brincava de ser professora. Eu ganhei quadro de giz do meu pai, eu tinha uma professora nos quatro primeiros anos do primário que foi a mesma professora, ela foi acompanhando a turma e isso foi algo que ficou marcado na minha trajetória. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

No decorrer da minha trajetória como estudante, aí eu fiz o magistério no ensino médio, no decorrer do magistério eu começo a me identificar com a educação infantil, mas eu não tinha muita clareza, não sabia muito bem, então eu brincava assim, até antes do magistério, eu brincava assim, eu queria tanto que tivesse uma profissão, uma faculdade para ser babá, eu queria fazer essa faculdade, por que eu gostaria de atuar com crianças, com bebês, com crianças bem pequenas. Bom, aí eu decidi fazer vestibular na Federal de Santa Catarina, eu não morava ainda em Florianópolis, onde só

²⁵ Uma mulher branca de 56 anos, cisgênero, com formação inicial no Magistério e posteriormente em Pedagogia. Atualmente aposentada, trabalhou no início de sua carreira, durante 11 anos, como professora na Educação Infantil, e se aposentou na função de orientadora pedagógica, trabalhando também durante 11 anos na cidade e em Campinas. Foi a última entrevistada, no período noturno. Durante a entrevista, não houve problemas técnicos; porém, ao transcrever, algumas palavras não puderam ser identificadas. A entrevista durou uma hora e meia.

²⁶ Para diferenciar os entrevistados, utilizei fontes diferentes para cada transcrição, em itálico. No caso de Luati, a fonte “Calibri”.

tinha aquele campus, e daí quando eu fui olhar a lista de habilitações em Pedagogia, existia habilitação na pré-escola, o que para mim foi uma surpresa porque eu não sabia disso. Aí eu escolho a pré-escola. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu tive a oportunidade de trabalhar na educação infantil dentro da Universidade Federal de Santa Catarina, porque lá tinha creche que era da universidade e tinha o que a gente chamava de jardim de infância que era ligado à associação de funcionários; então eu atuei nesse jardim de infância como professora. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu trabalhei depois um período na creche, no jardim do SINTUFISC eu trabalhei como professora e depois eu fui o que a gente chamava de diretora, mas não era diretora conforme o que a gente chama de diretora hoje, porque nesse período o jardim tinha uma gestão democrática, estou te falando disso de coisas no final da década de oitenta, início de noventa, bem início era final de oitenta, a associação tinha se transformado em um sindicato, entrou uma direção de esquerda e fez uma revolução no jardim. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Lá no jardim, o jardim ficava em um lugar belíssimo, ficava ao lado do bosque da universidade e eu já era uma professora que fazia muitas coisas diferentes, muitas, antes de virar esse tipo de gestão democrática a coordenadora me apoiava muito nas coisas diferentes. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Nesse período, eu fazia muitas coisas diferentes com as crianças e inclusive sair para fora da escola, porque isso não era muito comum; as professoras não faziam muito isso, muitas professoras me viam de jeito muito ruim, em geral elas não gostavam de pegar a minha turma no ano seguinte, porque era uma turma com maior autonomia, porque a gente fazia muitas peripécias, muitas. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu colocava uma música tranquila, nós fazíamos meditação, relaxamento, nós íamos para o bosque, de vez em quando eles cortavam uma árvore, caía uma árvore e a gente fazia mil coisas em cima daquelas árvores e as professoras diziam: “você é louca, as crianças vão se machucar”. Nunca nenhuma criança se machucou comigo nesse período. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Nesse momento da minha vida, eu já não era mais adventista, então eu estava me reconectando com um corpo que eu nem conhecia, porque o corpo que eu conhecia era um corpo completamente, um corpo morto. Eu fui uma criança educada dentro de casa, então assim as minhas grandes experiências que tem muita relação com o que eu faço, o que eu estudo hoje foram as experiências que eu tive no quintal da minha avó, eu morava no interior, e lá eu experimentei muitas coisas que eu não podia experimentar na minha casa, e tinha essa história que era um corpo de menina, menina tem como sentar, menina pode fazer certas coisas que menino não faz e eu era uma pessoa completamente mole, meu corpo era mole, eu era uma pessoa sem coordenação motora. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu tinha muitos problemas com o meu corpo, até porque eu tinha que usar roupa de crente; eu tinha óculos fundo de garrafa, eu usava cabelo super cumprido, então eu tinha uma autoestima muito baixa; e, além disso, Rafa, eu só descobri aos dezoito anos quando eu passei a usar lente de contato que eu me via maior do que eu era, porque como eu tenho hipermetropia, quando a gente se olha no espelho, a gente se vê maior do que a gente é, e eu não sabia, eu só descobri isso aos dezoito anos quando eu passei a usar, dezoito não, desculpa, aos vinte anos, quando eu passei a usar lente de contato. Então esse corpo era um corpo que não sentia as coisas, um corpo adormecido, um corpo parado, e na minha formação como estudante isso foi sempre uma barreira para mim, porque a [primeiro nome] perde então não vamos pôr a [primeiro nome] para jogar; a [primeiro nome] é mole, a gente não vai chamar a [primeiro nome] para o time; então todo meu período como estudante, eu fiquei sentada na cadeira nas aulas de educação física. Só foi diferente disso dois anos que eu estudei em um colégio interno na igreja adventista, que foi quando eu fiz o primeiro e segundo ano do magistério, depois eu fui para a escola pública no terceiro ano, esse primeiro e segundo ano a professora de educação física era muito exigente porque era um colégio interno, tinha piscina, tinha aula de ginástica olímpica, então você tinha que fazer, não era para ficar sentado no banco. Aí eu experimentei algumas coisas, mas, mesmo assim, muito tímida, com muito medo, medo de me machucar, eu tinha medo, eu usava roupas que não eram adequadas, porque eu usava saia, vestido, era uma coisa assim; fora as brincadeiras na casa da minha avó, eram brincadeiras, bom se a gente for pensar a partir daquilo que a Luciana trouxe, não existe o corpo, eu sou o corpo, então se for para pensar a partir dessa concepção essa experiência que eu estou relatando é uma experiência que esse corpo constantemente, eu era estimulada a matar esse corpo, como se ele não existisse, como se ele oh, só existe o pensamento, não existe o corpo e foi assim que eu fui me relacionando com o corpo e lá na casa da minha avó, esse corpo se estendia e se grudava com a natureza experimentava outras coisas. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Então, na minha formação acadêmica, no que diz respeito ao que a gente chamava de primeiro e segundo grau, o corpo era algo que era assim, assassinado, com exceção desses dois anos que eu tive a experiência lá no colégio interno e que eu tive que me relacionar, eu fiquei em recuperação em educação física, tive que fazer voltas lá, fazer corrida, que tinha a ver com essa coisa do atletismo. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu ingressei na faculdade, eu ainda era adventista; foi no processo que eu rompi, então eu ainda tinha muita dificuldade. Nossa! Eu passava um trabalho na educação física, porque tinha que fazer, senão seria reprovada; eu fiquei em recuperação, também na faculdade em educação física, então eu tinha que jogar e era muito trabalhoso, porque eu errava muito, eu não me concentrava, sabe, eu não tinha essa relação de concentração com meu corpo, porque eu ficava me policiando, pensando assim: “será que eu vou dar conta? Será que eu vou conseguir dar o saque? Será que eu vou conseguir levantar a bola? Será que eu vou fazer isso? Será?” Então eu não me entregava para a experiência corporal, eu não me entregava para a

experiência. Então aonde eu começo a ter uma outra experiência com o corpo, na educação infantil, a educação infantil me coloca em uma outra relação com o corpo, porque eu vou brincar junto com as crianças, aí eu vou pular a árvore com as crianças, aí eu vou me enrolar no chão, eu vou deitar. Aí também quando eu passei a ser mais natureza; eu também comecei a experimentar outras possibilidades com meu corpo, e daí assim, essas experiências eu tô aqui pensando em voz alta, viu, Rafa, essas experiências elas foram me marcando e, lógico, aí eu começo a dançar, começo a me permitir a experimentar sensações com meu corpo, coisa que eu não me permitia, eu nem sabia o que era isso, qual é a sensação de você fazer massagem no seu braço sabe, se tocar; enfim; em todos os sentidos, descobrir a sexualidade, tudo isso. Eu acho que todas essas questões, elas atravessam essas experiências, um pouco me perguntando assim, quem é o meu corpo? Quem sou eu? Por que na verdade é isso, quem sou eu? (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

A partir desse momento, Luati narra uma experiência que vivenciou trabalhando no ensino superior.

Aí eu comecei a atuar no curso de Pedagogia e fui para curso de Artes, no curso de Artes Visuais; nestes cursos. eu atuei como a pedagoga que vai lá para dar didática, política educacional e, daí, Rafa, eu me reencontro nesse curso. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Então, assim, tem alguns marcos, lá na educação infantil muda minha relação com o mundo, aí vem o ensino superior e quando chega no curso das Artes Visuais muda minha relação com o mundo. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Após todo esse percurso, somos convidados a conhecer a professora que “está como orientadora pedagógica”.

Quando eu chego em Campinas, eu fiz, assim, sabe, uma pessoa que faz o concurso sem muito saber o que está querendo. A única coisa que eu sabia era que eu estava fazendo para orientadora porque era a minha cara trabalhar com formação; eu tinha feito isso há mais de vinte anos na época, vinte anos, não; mas, assim, muito tempo, onze ou mais, e daí quando foi o dia da escolha, foi que eu fiquei sabendo que eu poderia escolher educação infantil. Nossa! Aí foi, assim, foi uma maravilha, assim, eu fiquei tão feliz que não entrava a felicidade: “Nossa! Vou trabalhar na educação infantil não acredito!” Aí eu fiquei pensando, eu comecei minha carreira e agora eu vou finalizar minha carreira na educação infantil; para mim foi algo, foi outro grande momento da minha trajetória profissional, foi um grande divisor de águas. Inclusive, Rafa, porque quando eu fiquei uns onze anos afastada da educação infantil, atuando no ensino superior, quando eu retorno era outra concepção de infância, era outra educação infantil, porque eu atuei na educação infantil antes da LDB; depois da LDB era outra

educação infantil e daí assim eu fui correr atrás do prejuízo, me atualizar: eu lia, lia, estudava, acompanhava, eu sempre selecionei alguns portais em que eu ficava acompanhando as publicações para eu me atualizar, então o MEC era um deles, revistas, a revista da UNICAMP, revista de 0 a 6 lá de Santa Catarina onde eu trabalhei, então eu ficava atenta para ir me apropriando dessa outra educação infantil. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu lutei por escolas mais democráticas, por escolas mais participativas, eu enfrentei muitos problemas com diretoras de escolas. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Olha que louco, aquele corpo adormecido, agora chega o outro corpo, um outro corpo que se apresenta de outro modo, então eu fugia de todos os estereótipos, primeiro eu tinha cabelo vermelho que era curto, não era cumprido, eu não usava saia cumprida, eu usava roupa que as pessoas, eu nem me via tanto assim, mas as pessoas me viam como alguém descolada, então era muito diferente; eu não sou preocupada em pintar rosto, pintar unha, então isso era muito diferente naquele ambiente. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Tem educadora que fica o tempo todo contendo, diz como tem que andar, diz como que tem que descascar uma banana, entendeste, e isso me sufocava, eu sentia isso, um sufocamento, desse modo de ser professora que não conseguia sentar no chão, que não experimentava as coisas com as crianças, que sempre estava em pé no controle da situação; eu não fui essa professora na educação infantil, penso que por conta disso eu fiquei tão incomodada, sabe essa coisa das professoras em pé. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Você constrói nesse espaço uma outra relação com as crianças, de experimentar mesmo, de se molhar, de se pintar, de se manchar, de, enfim, de experimentar o toque, a árvore, a areia, o ventinho, a chuva, então isso para mim passa pela experiência do corpo, passa pela compreensão de que a natureza é meu corpo também, não são coisas diferentes, eu sou a natureza também, isso é uma coisa assim que me incomoda muito. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

A gente, na época em que era proibido o professor se alimentar na hora que as crianças se alimentavam, eu lutei junto com a equipe e a gente conseguiu aprovar no conselho e inserir no nosso projeto pedagógico, que ali as profissionais degustavam junto com as crianças, como você vai experimentar coisa no seu corpo, naquilo que passa pela boca, se você não estiver junto com as crianças, qual o sabor do feijão, do arroz, leite ninho, isso passa por uma experiência do corpo, com a alimentação, então não dá para dizer que o professor fica em pé, só na supervisão, supervisão. Essa questão do corpo no banheiro é um lugar que eu me incomodo muito, que lugar é esse, o que que acontece nesses banheiros em que o corpo é invisibilizado? Ah, não sei, Rafa, eu estou falando da minha trajetória e fui trazendo essa questão do corpo, vai me perguntando viu. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021)

Com esse convite, nos voltamos para o relato de sua graduação: Luati tinha relatado sobre aula de Educação Física durante sua graduação de Pedagogia e isso me deixou curioso; assim, volto a perguntar sobre a relação do corpo durante sua graduação, e isso desencadeia novas experiências nesse espaço e nos leva novamente ao quintal de sua avó.

Você sabe que, você perguntando, eu lembrei de duas situações que eu lembro delas como algo relacionado com o corpo, embora talvez elas não tivessem essa intenção. Eu tinha uma disciplina optativa que eu escolhi que se chamava dinâmica de grupo, e tinha assim algumas questões mais corporais, de toque no outro; mas eu lembro pouco dela e teve uma outra que se chamava, eu me esqueci de contar que no decorrer da minha graduação, muitas coisas aconteceram, por exemplo eu quase me casei, aí tranquei a faculdade e eu rompi com esse relacionamento e rompi com a igreja, eu iria casar (risos) com um cara adventista de véu e grinalda, virgem na igreja, quando eu rompi, eu destranquei a faculdade, o curso, mas aí eu não volto para a educação infantil, para a pré-escola. Eu mudo de curso eu nem sei por quê, mas aí eu mudo de habilitação e vou para orientação educacional e, na orientação educacional, tinha uma disciplina, tinha várias outras, mas uma que eu lembro que de algum modo a gente tinha uma relação com o corpo foi a disciplina de ... eu não lembro se o nome era esse "Escolha da profissão", "Escolha vocacional", acho que era "Escolha vocacional", e a professora, ela deve estar viva, ela era bem jovenzinha, Dulcepena. Foi o primeiro livro que saiu no Brasil sobre escolha profissional em uma outras perspectivas que não fosse de testes, e ela trabalhava com dinâmica de grupo com a gente. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

A intenção não era você estar pensando com o corpo, mas de alguma forma o corpo se colocava, aparecia nessas disciplinas, e daí eu lembrei agora que eu ainda fazia graduação quando eu fui participar, foi assim o uó da minha experiência, eu fazia graduação e eu fui selecionada para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos no período da noite. Foi uma puta de uma experiência, porque entrou um grupo de estudantes, não só da pedagogia, tinha gente da sociologia, gente da agronomia, eram cursos que tinham mais pessoas de esquerda e entrou um grupo de estudantes super interessante e a gente recebeu muita formação; nós ficamos um mês só tendo formação para atuar com jovens e adultos. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu aprendi muita coisa nesse curso, foi assim quase melhor do que minha pedagogia, porque eu tinha muitos professores na pedagogia que eram professores na época da ditadura militar, era um outro curso, completamente diferente, alguns professores novos, mas que ainda nem eram concursados, estavam substituindo, vinham com um outro pensamento. Uma das meninas desse curso tinha sua avó que morava em São José dos Campos e ela ficou sabendo desse congresso, não, foi divulgado esse congresso na faculdade de pedagogia e daí ela falou assim: "Vamos, a gente fica lá na casa da minha avó!". Nós fomos para esse

congresso; Rafa, era uma coisa de outro mundo, primeiro que eu nunca tinha ido para um congresso da educação, segundo que era uma coisa enorme, foi no ITA. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Essa menina que tem esse corpo, então eu deveria ter uns vinte e dois, vinte e três anos, que até os vinte e um anos tinha sido adventista, vai para esse congresso e lá você tinha uns momentos de ... eu não lembro de momentos de apresentação de trabalho, mas eram momentos em que você escolhia minicursos, coisas assim, e o que que eu escolho? Um trabalho de grupo, imagina, uma coisa que eu nunca tinha vivido na minha vida, de tocar no corpo do outro, daquele que você não conhece, de fazer massagem, de se entregar para essa experiência. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu acho que uma entrevista dessas, ela é sempre um pouco, para mim ela é um pouco assim um momento Diva, porque eu tinha esquecido dessas experiências com o corpo nesse congresso, eu tinha esquecido, então ele veio, ele surgiu, que foi uma coisa muito marcante para mim também naquela época que eu tinha, eu diria que naquela época eu estava descobrindo meu corpo, me reencontrando com meu corpo, me permitindo deitar na grama, lá na faculdade. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Isso é muito interessante porque eu finalizo minha carreira como professora, é assim que eu me vejo, incomodada com os corpos, o que que a escola faz com aqueles corpos das crianças, que rapidinho ela sabe que tem horário para beber água, tem horário para experimentar coisas, isso me incomoda profundamente. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu assisti um vídeo, agora eu não lembro, mas assim o quanto a moda, a roupa feminina foi moldando o nosso corpo, porque tinha que ser saia, saia justa, taier, não sei mais o que, não sei mais o que; gente, não é mais essa roupa, eu, por exemplo, não é mais essa roupa que eu valorizo, eu valorizo o conforto, a roupa larga que eu posso sentar de qualquer jeito, mas nós fomos domesticadas, e você vê hoje as crianças sendo domesticadas. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Na maior parte do meu tempo, na maior parte da minha experiência, não do tempo, da experiência, após meus vinte e um anos, é sempre buscando romper com essa experiência anterior, ela é muito forte, são vinte e um anos, então eu digo assim, isso tem marcas na minha pele, no meu corpo, no meu modo de me movimentar, por mais que eu busque romper com essa experiência anterior, e, especificamente, eu estou falando agora do corpo, ainda assim ele tem muitas marcas, marcas que revelam essa experiência que eu quero romper, que eu quero deixar para trás, mas não dá, não dá para jogar tudo fora, porque está marcado no meu corpo, quer dizer as minhas células, minha pele, o formato do meu corpo têm essas marcas. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Olha só que interessante. Rafa, e aí eu começo, isso tem uns dois, três anos talvez, por aí, eu começo a me reencontrar com esse quintal da minha avó. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

E o quintal da sua avó é vivo e convida Luati a viver; assim, ela volta a lembrar um pouco mais de sua infância dentro e fora desse quintal.

Então tinha o jeito de brincar, o jeito de brincar era assim: não podia fazer bagunça, na cabeça da minha mãe, eu não podia nem cortar o cabelo das bonecas, única coisa que podia fazer era trocar de roupa e, dependendo, dar banho, dependendo eu não podia molhar a boneca, era tudo muito controlado; tanto é que eu, com meus dezoito, vinte anos, eu tinha meus brinquedos intocáveis, assim em bom estado. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Mas, no momento em que eu começo a me reencontrar com os estudos na educação infantil, isso não se dá de uma hora para outra, tem um tempo largo ne, que eu começo a discutir e ressignificar os espaços das infâncias, os espaços das crianças, a relação com a natureza, a relação com as materialidades, eu começo a me reencontrar com esse quintal da minha avó; o meu corpo nesse quintal era um outro corpo, porque era um outro lugar, porque não existe um lugar e um corpo, existe uma relação entre esse lugar e esse corpo, então inclusive em termos de movimentos, esse quintal me possibilitava muito movimentos, eu corria atrás das galinhas, eu subia na árvore. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Eu tenho constantemente me encontrado com esse lugar e tenho pensando que esse lugar fazia do meu corpo um outro corpo, eu me fazia outra pessoa, eu era uma outra criança naquele lugar; tinha riachinho, então eu podia brincar com água, eu podia, uma coisa que até hoje eu adoro porque eu aprendi a gostar lá na casa do meu avô, que é bambuzal, lá tinha bambuzal, o som do bambuzal é uma delícia, quando o bambu está se mexendo ele faz um som. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Está vindo essa história do quintal da minha avó e que eu fui uma outra criança nesse quintal e um outro corpo, porque eu sou o corpo. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Ficamos ali, eu e ela durante um tempo contemplando o quintal da sua avó e, após alguns instantes, entendendo esse espaço como um lugar tão lindo e carinhoso que Luati carrega com ela até hoje. Eu peço para me dizer por que escolheu ser professora na educação infantil.

Como é que eu vou me apaixonando pela educação infantil passa por uma paixão pelas crianças; isso, no primeiro momento, é lógico é óbvio, você não pode trabalhar com criança se você não gosta de criança e é isso que, num sentido, no primeiro sentido que você dá para sua escolha é isso, entendeste? Eu escolhi isso porque eu adoro criança, eu adoro bebês, eles, cada dia elas te colocam desafios, imagina bebês, como é que você vai

construindo uma comunicação, uma relação com um bebê que não é seu, é do outro, que é uma outra relação; enfim, tudo isso, porém só isso não dá conta, eu só fui aprender isso depois. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Depois, na relação que eu fui aprendendo a ter com o conhecimento, que isso é uma coisa que vem, não vem nem na graduação, isso vem no mestrado, na minha relação com a militância sindical, na minha relação com os amigos, por incrível que pareça foi nesses vários âmbitos da minha experiência, foi que eu fui aprendendo a ter uma outra relação com o conhecimento. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Você precisa se encantar pelo conhecimento e pelo conhecimento do que é trabalhar com as crianças, o que são as infâncias, o que são as crianças, para você pensar o que é esse trabalho com as crianças. Então, isso é um processo que eu fui na minha trajetória, ninguém é bom, eu não acredito que a gente... a gente vai se tornando, eu fui me tornando professora e não terminei, não tem fim. Entendeste? (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

A relação com a criança, com as infâncias, com isso que é novo, com a novidade, cada criança traz o novo em si, é uma novidade, essa relação nos desestabiliza, porque traz esse novo. A gente não sabe tudo sobre ela, bem pelo contrário, sabemos muito pouco, sobre aquela criança, a gente não sabe nada, a gente tem conceitos que nos ajudam a nos aproximar dessa criança. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Se eu não me encanto pelo que eu não conheço, pelo desejo de conhecer, não dá para pensar em docência. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Para encerrar, eu pergunto: qual o nome do seu corpo professora?

Luati. Lua de [primeiro nome] e Ti de Tininha que era o apelido da minha mãe. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Muito obrigado, Luati. Que possamos nos reconectar com os “quintais de nossas avós”.

6.2 O Corpo Professora: É Possível Viver.²⁷

Começo nossa conversa pedindo para ela²⁸ me contar um pouco sobre sua formação na educação.

Eu comecei com ensino de idiomas em escola privada como professor e na época eu dava aula de etiqueta também, hoje em dia não se usa mais, mas eu dava aula de etiqueta pro curso de secretariado, etiqueta social e profissional. Eu trabalho desde os quatorze anos, então sempre trabalhei e sempre fui muito boa trabalhadora. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Depois de vários anos, eu já tinha feito inglês, já falava inglês, já estava dando aula e eu resolvi entrar pra área da saúde; eu sempre gostei de criança, minha mãe é enfermeira e eu fiz radiologia médica, quando eu fiz radiologia médica, pra pagar o curso eu comecei a dar aula no Estado de Matemática. Aí eu entrei para o Estado e não deu certo a radiologia médica pra mim porque eu sou muito delicada, eu sou a pessoa que conversa com o paciente, conversa com a criança e você tem que ir rápido pra fazer os exames e eu não sou muito rápida, então eu fui convidada a mudar de profissão pelo meu chefe. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Aí eu fiquei meio desencanada da vida, mas daí surgiu a licenciatura em Teatro: Arte Educação na UNISO e eu sempre trabalhei com TV, com teatro desde muito pequenininho. Aí eu falei bom, deve ser bacana. Aí eu fiz a licenciatura em Teatro: Arte Educação, na terceira turma. Foi muito bom pra mim, abriu meus horizontes e, como era uma coisa nova, a legislação tinha acabado de mudar, porque tinha sido dissolvido a educação artística e mudou-se pra artes e subdividiu as artes em quatro: artes plásticas, teatro, música e artes visuais e a gente estava naquele movimento de arte educação. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Então, quando eu saí da UNISO, eu já entrei numa pós pra começar a dar aula na faculdade; então eu comecei a fazer pós de musicalização infantil e já saí do Estado e comecei a dar aula na faculdade no centro de educação de Itu, no CEUNSP. Depois eu comecei a dar aula de pós-graduação e comecei a dar formação pra professores, porque era uma especialização muito rara, teatro, arte educação, corpo, musicalização, então nisso eu fui para umas quarenta cidades mais ou menos, de São Paulo, dando formação para as cidades inteiras. Mas ainda não tinha feito a minha transição, aí eu fiz concurso público, fiz três concursos, passei nos três, eu tenho a sensação às vezes, a gente não sabe, você deve ser mais novo do que eu, hoje eu penso nisso, às vezes parece que a gente vai nadando na vida, ou segue a

²⁷ Uma mulher branca de 43 anos, transgênero, formada em Arte e Educação e já atua há 7 anos na Educação Infantil; atualmente leciona na cidade Salto/SP. Viver foi a segunda entrevistada no período da tarde. Tivemos inicialmente problemas de conexão, que ocasionou a demora para o início da entrevista. A duração da entrevista foi de aproximadamente de uma hora e meia.

²⁸ No caso de “É Possível Viver”, utilizados a fonte “Candara” na transcrição da entrevista.

correnteza ou isso ou aquilo. Eu acho que eu fui me afogando na vida até o momento que eu adoeci, eu não consegui, eu comecei a trabalhar tanto, pra não olhar para as minhas questões pessoais que eu adoeci. Eu comecei a não me olhar mais no espelho, eu tinha muitos problemas afetivos, comigo mesma, com os outros e aí eu comecei a transicionar. Só que foi um período muito difícil porque eu fui exonerada dos meus cargos, depois eu tive que entrar com processo. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Pra um professor, uma pessoa pública, é muito difícil transicionar, porque a minha profissão não é sentada numa mesa, num cantinho numa sala, eu tô exposta a quarenta alunos toda hora, saio de uma sala, vou pra outra, vou pra outra, então é muito difícil. Eu usei esse período e transicionei. Enterrei o professor Eduardo e nasci Maria Eduarda. E aí voltei, entrei com ação judicial, voltei e eu não sabia realmente como seria, eu sempre fui um professor muito querido e eu não sabia como iam me tratar dessa forma e foi muito gratificante ver o carinho das pessoas por mim, apesar de eu achar que eu tenho uma passabilidade social muito grande porque eu fiquei uma mulher bastante cisgênero. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Em princípio, eu também não queria voltar para a sala de aula, mas sabe, Rafael, uma coisa eu aprendi na vida, nós temos que ocupar espaços, eu acho que principalmente eu sendo ativista, é muito fácil você olhar para um mundo ideal e achar que o mundo vai mudar para te receber, isso não vai acontecer, no mundo real é diferente. O que a gente precisa fazer enquanto pessoas que fazem parte da minoria é ocupar esses espaços; é claro que, como uma mulher trans, eu sou extremamente observada, tanto pela comunidade LBGT, pela comunidade trans, como pela comunidade cisgênero, eu tenho que ser duas vezes melhor professora do que qualquer outra para ser bem aceita e eu sempre fui muito boa professora, então, quanto a isso, eu não tive muito problema, mas eu preciso ficar observando o tempo todo. Mas, assim, é um peso que talvez a sua geração e as próximas gerações não tenham que passar por coisas que eu passei, porque quando você é a primeira, a responsabilidade é do tamanho do que você é na verdade. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Começamos a conversar sobre sua relação com o corpo e a infância.

Mas quando eu era criança, não existe diferença dos corpos, os corpos são os mesmos, o que muda são as escolhas e referências que você faz com relação ao mundo quando você constrói seu repertório de movimentos para expressar que você é com relação ao mundo. Na escola, essa ordenação que se faz muito por conta da militarização da escola, que é a seriação, o enfileirar, a fila indiana, tudo. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Com relação ao comportamento social, aí eu acho que talvez exista uma opressão, talvez não, existe uma opressão. Então existe comportamentos, gestos que são relacionados a um gênero específico, uma forma de sentar,

uma forma de cruzar o braço, uma forma de colocar a mão no rosto, para além de outras características. Por exemplo, o menino não vai deixar o cabelo cumprido, a menina não vai cortar o cabelo curtinho, as roupas tem cores específicas, tem modelos específicos; os banheiros já são segregados mesmo quando não há muita diferença, não há nenhum sentido de você diferenciar os banheiros nessa fase, muito menos, por exemplo, agora a gente não tem mais isso, mas há um tempo atrás, a gente tinha os baús de brinquedo de menina e os baús de brinquedo de meninos; então, era separado os brinquedos, compreendendo que os gêneros também tinham gostos específicos e eu acho que aí talvez seja o maior problema, porque você espera um determinado comportamento para um determinado gênero e isso é além do corpo, porque, na verdade, você oprime, você não deixa que a criança se desenvolva da forma que ela tem que se desenvolver. Então, ela acaba ficando sempre uma criança frustrada, para criança, e isso é uma coisa que eu acho muito interessante para a gente comentar, a criança, ela sempre vai querer a aprovação, seja dos pais dos professores, do irmão mais velhos, dos colegas. Então, quando ela não tem essa aprovação, ela muda em função do outro, ela esconde o que não quer ser mostrado, mas ela continua sentindo aquilo, aquele sentimento que ela gostaria de fazer tal movimento e isso e aquilo. Então ela percebe que ela, ela entende que ela está errada, ela não deixa de amar o pai e a mãe, a criança não tem essa habilidade de deixar de amar, ela deixa de amar a si mesma, ela começa a perceber que ela não é boa o suficiente para as pessoas e isso para a comunidade LGBT, para comunidade trans é uma coisa que a gente percebe e observa no resto da vida, essa necessidade de aprovação do outro, a incapacidade de se sentir pleno e satisfeito com seu próprio corpo, com quem você é. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Nós criamos estereótipos de gênero, a gente segrega o gênero em duas partes opostas, o homem a mulher, o masculino o feminino, e aí os gêneros começam a ter funções sociais a partir daí e características específicas. Isso é muito injusto com as pessoas, porque é a mesma coisa de você olhar para um mundo em preto e branco, a gente sabe que o mundo tem um monte de cores, não precisa eu falar isso pra você, todo mundo sabe. Eu não estou dizendo que precisamos acabar com o masculino e o feminino, muito pelo contrário, mas mesmo no masculino você pode ter uma série de ramificações e no feminino uma série de ramificações. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Quando você pega isso desde o começo, essa construção, esse adestramento das ações do corpo para você formar o que a gente acha que é o ser homem e o ser mulher, a gente coloca esses dois pontos em extremos e a gente cria esses estereótipos, e são esses estereótipos que a gente vai tentar alcançar pelo resto da vida e vai nos causar várias frustrações no decorrer da vida, porque poucas pessoas conseguem ser uma mulher padrão e poucos homens conseguem ser homens padrões. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Pra mim foi difícil, foi difícil; como eu falei, eu lembro, por exemplo, que a forma como eu sentava incomodava, então eu levava tapa na perna para sentar com a perna “que nem homem”, não podia sentar com a perna

cruzada; às vezes na hora de impostar a voz também, as pessoas falavam “fala que nem homem”, ou insistia para você jogar futebol, por exemplo, é muito frustrante você querer uma boneca de natal e ganhar um skate por exemplo. São coisas que eu vivi com isso, agora fiquei traumatizada com isso, não, eu sobrevivi como a maioria de nós sobrevive; é claro que eu gostaria que fosse diferente, mas eu acho que todo mundo em algum grau gostaria que a vida tivesse de ter sido diferente. A gente não escolhe pelas coisas que a gente tem que passar, as coisas acontecem, mas eu tive muita sorte, eu acho, eu sempre fui muito bonitinha desde pequena, aí quando eu tinha uns oito, nove anos eu comecei a fazer teatro e aí os meus professores falavam para os meus pais: “ele é artista”. Então se relevava bastante coisa que eu fazia, sabe? Depois disso, eu comecei a desfilar, eu comecei a fazer TV, e aí veio os anos 80 e, nos anos 80, os homens usavam o cabelo comprido, aí eu deixei meu cabelo crescer, então usava-se umas roupas meio que não tinham sexo, usava botinha de salto na adolescência. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

O meu peito cresceu com onze para doze anos, e meu pai me levou para o médico. Na época não tinha essa coisa de transsexual e transgênero, então o médico falou: “Ou você põe sutiã no seu filho ou você tira o peito” e nós fizemos uma cirurgia para tirar o peito com doze anos. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Aí mudou uma coisa na minha cabeça, porque, apesar de eu querer ser consertada porque eu achava que tinha uma coisa errada comigo, eu me senti mutilada quando eu fiz isso, eu achei que ficou bem melhor nos padrões pra que eu vivesse a minha vida daquele jeito, mas eu acho que, no fundo, não era o que eu queria e foi uma coisa física. É diferente de você não ganhar um brinquedo, “Ah, eu queria uma boneca e ganhei um skate”; eu estou falando do meu corpo, o meu corpo naturalmente tinha seio e de repente alguém tirou porque não era socialmente aceitável. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

A gente falar que estamos em 2020, mas assim, pense bem, aqui na minha região, eu fui a primeira mulher a mudar o meu nome, gênero, eu sou a primeira e única servidora municipal, eu sou a única e primeira professora de educação infantil, então assim, tem muita coisa que eu ainda sou a primeira, então a gente tá engatinhando socialmente. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

“É Possível Viver” me relata como ela observa a relação do corpo com o outro, refletindo sobre essa construção de um corpo que se encontra dentro e fora da escola.

Mesmo quando eu me olho no espelho, olho numa foto, eu tô vendo um reflexo de mim mesma, eu não tô vendo eu. Como que eu sei como eu sou? Através do outro. Sem ter o outro, eu não tenho referência de humanidade, eu não tenho referência de corpo. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Ela tem que ser sujeito primeiro, e isso se dá através do outro, do olhar do outro; o autoconhecimento é algo que nós não procuramos na nossa sociedade, infelizmente, muitas das grandes mazelas, talvez, do século XX, XXI, é que as pessoas não se conhecem. Não é permitido a elas se conhecer. Ela conhece o que os outros pensam sobre ela e isso, pra ela, pra elas, talvez seja uma coisa mais importante do que ela pensa sobre ela mesma, porque é essa necessidade de sempre ser aprovado pelo outro. Eu acho que a linha aí é justamente isso, na educação infantil. A criança tem que entender que ela está num espaço social, então ela não pode fazer o que ela quer, na hora que ela quer, o movimento que ela quer, mas ela tem que entender que ela é especial da forma que ela escolher ser. Nas escolhas que ela entender. É necessário permitir que ela se desenvolva o melhor dela, não o melhor do olhar do outro, do olhar padrão, e quando isso acontece a gente vê possibilidades infinitas para esses sujeitos. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

O padrão da mulher hoje é quase impossível de ser alcançado. O peito da mulher cada uma tem um peito diferente, mas você coloca o bojo pra ficar todo mundo com o peito igual. Você coloca silicone, o cabelo igual, a maquiagem... então você procura um padrão de corpo, não existe um padrão. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Não adianta você ser feliz em monte de coisa se você não estiver feliz com você mesma. Se não for você que está ali, for só uma imagem pro outro, aquilo não tem valor, mas é claro que muitas pessoas se dão bem numa forma heteronormativa, de uma forma cisgênero, talvez para uma grande maioria isso não seja uma questão tão fácil assim. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Começamos aqui a conhecer um pouco de sua trajetória na graduação.

Eu não escolhi a educação, foi a educação que me escolheu, desde que piso na escola eles já falam, venha, venha, você é professora. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

O curso era praticamente 80% prático, a gente trabalhava como base os jogos teatrais, que servem tanto pra dança, como pra música, como pra teatro e aí as peças clássicas e tudo o mais, então eu acabei ficando bastante exposta e aí foi difícil pra mim. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Eu fiquei bastante surpresa comigo, por exemplo, eu comecei a fazer as atividades de jogos e as encenações e eu percebi como meu corpo era podado até aquele momento; tinha movimentos que eu não sabia fazer, eu não conseguia fazer, era totalmente cortado do meu repertório gestual, pra preservar aquele resquício de masculinidade que eu tinha e que me dava uma passabilidade social, (falha do áudio) é a representação do gênero masculino e no curso de teatro eu não conseguiria trabalhar sem me movimentar, sem fazer os jogos, sem me apresentar. Então aquilo mexeu

comigo, porque eu percebi que eu era muito mais feminina do que eu imaginei que eu era, o que eu pensava de mim era uma coisa e o que as pessoas viam era outra. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

A vida foi passando e eu tive muita sorte, porque quando eu adoeci, eu tive um médico muito consciente que me orientou muito bem. Então ele falava pra mim: “Duda, você não tem que ser igual a essa mulher que você tá falando, você vai ser a mulher que você sabe ser”. E eu falava: “Eu vou trabalhar no quê?” Ele falava: “Você não é professora? Vai ser professora!” E eu falava: “Ninguém vai querer me contratar”. E ele: “Você vai ter que ensinar as pessoas a te respeitar do jeito que você é”. Não é um caminho fácil, meu Deus, como não é! Se eu pudesse, eu não passaria por isso, mas eu não tive escolha, foi uma coisa que se impôs, porque tem uma coisa, ninguém desaprende uma lição. A faculdade de artes pra mim, que foi quando eu percebi meu corpo na visão dos outros de como eu era, de uma forma mais sincera, eu percebi que eu não podia mais voltar atrás a partir do momento que eu sabia, se eu permanecesse como eu estava, eu seria uma caricatura de mim mesma e não seria autêntica na minha vida. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Eu acho que tudo isso foi me permitindo me redescobrir depois de tantos e tantos anos de opressão social, familiar e opressão de mim mesma, porque a partir do momento em que eu acreditava em tudo aquilo, que eu entendia que eu tinha que ser aquele homem, eu lutei pra ser aquele homem gay e tudo mais. Por isso eu acho tão importante por exemplo o que você tá fazendo e é por isso que eu tô aqui e é por isso que eu dou um monte de entrevista, pra muitos lugares, porque visibilidade é extremamente importante, uma menina, por exemplo, que seja parecida comigo e veja que eu existo, muda totalmente a vida dela; a vida daquela criança muda a partir daquele momento, porque ela sabe que ela pode ser também, que ela pode existir independente do que a sociedade diga. No meu caso, foi uma época muito difícil, porque na época não existia ninguém assim, a gente via na televisão a Roberta Close²⁹, a Rogeria³⁰, mas era sempre com muito deboche e é diferente de você ser uma mulher na vida real. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Não precisa ter peito pra se sentir uma mulher, ou quadril, ou seja lá o que for e da mesma maneira um homem, você não precisa ter determinados comportamentos pra ser um homem. Agora, tem uma coisa que a gente sabe, o que é não ser um homem, a gente sabe o que é não ser uma mulher. Quando a gente fala, por exemplo, e a gente tá num momento do mundo e do país que a gente tem homens absolutamente fracos. Homens fracos são violentos, são agressivos, são inconstantes, então não é uma surpresa que a gente seja o país que mais mata mulheres trans do mundo, não é uma

²⁹ Roberta Close, nome artístico de Roberta Gambine Moreira, nascida no Rio de Janeiro em 7 de dezembro de 1964, é uma supermodelo, atriz, cantora, apresentadora e socialite brasileira.

³⁰ Rogéria (Cantagalo, 25 de maio de 1943 — Rio de Janeiro, 4 de setembro de 2017) foi uma atriz, cantora, maquiadora e transformista brasileira. Iniciou-se na carreira artística como maquiadora das celebridades na extinta TV Rio.

surpresa que nós sejamos um país que tenha o maior número de assassinatos LGBT, inclusive de crianças e adolescentes, porque o gênero masculino é pautado nisso, são homens fracos, eles não conseguem sentir, não conseguem se entender, eles mal conseguem se movimentar, qualquer movimento que ele faça, ele perde a virilidade. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Aqui É Possível Viver fala um pouco sobre como ela se vê nos espaços da educação infantil e suas práticas com as crianças.

Os pequenos me veem como se eu fosse a Xuxa³¹, eles me veem como uma mulher, linda, loira e engraçada; eu sou uma professora de artes e, como minha base de educação foi teatro e música, eu saio, faço jogos com eles, faço exercícios musicais, faço exercícios corporais, atividades lúdicas, ensino a desenhar também, aquelas coisas. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Eu sou uma boa profissional, eu sou uma boa professora, eu tenho consciência do que eu represento. Como eu disse: eu tenho que ser duas vezes melhor pra cumprir a expectativa que as pessoas têm de mim. Lá pelas tantas, os pais começam a chegar em mim e falar. Eu tive medo quando meu filho começou a ter aula com você, mas hoje o meu filho ama você e a gente é muito grata. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Como eu dou aulas há vinte anos, eu já tive casos de crianças pequenas que desde pequenininhos queriam usar vestido e o pai proibia. Tem um caso de um menino que tinha três anos quando eu comecei a dar aula pra ele e o pai falava que se a escola deixasse o menino brincar de boneca, ele ia processar a escola e o menino só usava cor de rosa pra fazer desenho. E um dia o pai tirou todos os lápis cor de rosa e vermelho do estojo dele e deixou só o azul e eu pensei, não vou bater de frente com esse pai. E eu falei: “faça um desenho azul pra tia” e o menino fez a cinderela com o vestido azul. O que acontece é que muitas vezes esse pai se torna violento com essa criança, a mãe às vezes fala que o marido não tá sabendo lidar, ou a mãe começa a ser violenta, não de uma forma física, mas de uma forma psicológica com essa criança e acaba causando alguns transtornos. Eu nunca tive, desde que eu fiz a transição. Eu sou uma especialista em gênero, caso isso ocorra é importante que se oriente os pais e, caso eles não escutem, que seja informado ao conselho tutelar e uma coisa nesse sentido, pra que se proteja essa criança. Nós temos casos horrorosos no Brasil de assassinato de crianças muito jovens, por conta de gênero e identidade de gênero. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

³¹ Maria da Graça Xuxa Meneghel, nascida no Rio Grande do Sul em 27 de março de 1963, é uma apresentadora, cantora, atriz e empresária que atingiu notoriedade internacional a partir da década de 1980 com seus programas de auditório que chegaram a ser transmitidos a diversos países. Conhecida como a “Rainha dos Baixinhos”, Xuxa possui uma extensa coleção de álbuns e filmes lançados, que se destacam por suas vendas e bilheterias.

Só encerrando esse ponto, o que me faz diferente de uma outra professora nesse sentido, tendo todo esse conhecimento. Eu só observo, por exemplo, que uma criança LGBT tenha as mesmas possibilidades pedagógicas que as outras, que ela consiga ter tranquilidade para se desenvolver independente das opressões e, quando a gente fala da opressão, não é social, é familiar, a gente entende nessa comunidade, nas questões de gênero que a maior opressora é a família. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Nesse momento ela conclui sua fala e pergunta se estou bem, percebe que estou com semblante um pouco abatido. Na tarde em que nos reunimos estava muito calor, eu fechei a janela para abafar o som; com isso, deixei meu quarto, onde estava escutando as narrativas, abafado também. Quarto abafado, computador superaquecido e o medo de alguma coisa dar errado na gravação ficavam de vez em quando pairando meu corpo. Porém, além de tudo, uma coisa não saía da minha cabeça e trarei o relato da minha resposta para ela.

Eu estou viajando aqui na minha cabeça, minha cabeça tá borbulhando assim, porque é muito importante tudo isso, é um absurdo a gente ver hoje em dia crianças serem assassinadas pelo simples fato de serem aquilo que elas são. Isso é uma coisa que me deixa acabado, eu fico, a gente tá em 2021 e isso ainda acontece. (Rafael).

Que mundo que a gente está vivendo? É claro que eu acho que a gente tem bastante vitórias e eu acho que você é uma prova disso. Sabe? Você tá aqui, conversando comigo, você é uma professora, ama o que faz, trabalha na educação infantil, que é uma coisa que a gente vê super rara, então a gente sabe que existem vitórias e elas estão acontecendo, atrizes trans, cantoras e cantores trans e isso é maravilhoso; mas, ao mesmo tempo, essas questões precisam ser faladas cada vez mais, a gente precisa conversar sobre gênero e sobre orientação sexual que é uma coisa que deixa a sociedade tão doente, a gente vive numa sociedade muito doente. Agora ainda com esse presidente é pior ainda, essas coisas ficam maiores e as pessoas se sentem com uma legitimidade de poder fazer o mal e poder oprimir o outro, então é muito complexo e complicado tudo isso. (Rafael).

Depois dessa reflexão pergunto para ela: qual o nome do seu corpo professora?

É como eu falei pra você, eu tenho uma responsabilidade muito grande e eu tenho consciência dessa responsabilidade, porque eu sou a primeira em muitas coisas aqui na minha região, no nosso país e isso dá esperança para

as pessoas, Rafael, o que eu represento é maior do que o que eu sou. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

A gente muda o mundo mudando as pessoas que estão a nossa volta, dando bons exemplos, então, como eu sou uma pessoa ainda, apesar da gente tá no século 21, eu sou uma das pioneiras no nosso país e aqui no Estado de São Paulo, eu fico muito orgulhosa de estar aonde eu estou, de representar o que eu represento pras crianças, pra comunidade LGBT, pras mulheres e pras mulheres trans, porque eu acho que se você olhar pra mim hoje e pela minha vida existe uma frase que você pode dizer: É possível! É possível! É possível viver, é possível conviver, é possível vencer sem ofender ninguém, ser uma pessoa correta, íntegra, sem ser deslumbrada, simplesmente é possível viver num país independente de tanto ódio que a gente vive. Meu nome É Possível Viver. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Antes de terminar precisei, voltar para um dos eixos, ao ser questionado e afetado durante sua narrativa, acabei perdendo a ordem que tinha estabelecido para nossa conversa. Então, diferente das outras narrativas, eu termino essa perguntando: “Por que você escolheu ser professora na educação infantil?”.

Eu comecei a dar aula pra crianças muito pequenas e realmente foi um sucesso total, porque as crianças por si só ela já brinca, então eu era uma professora de artes que, pra além do desenho, eu ensinava sons, eu ensinava movimentos, eu ensinava jogos coletivos e isso tudo fazia uma grande diferença na construção desses sujeitos, além de deixar tudo muito mais prazeroso e liberto, porque é o momento que eles se descobrem. Então eu achei que fui muito bem recebida e, por isso, eu acabei optando por ficar só com a educação infantil. Hoje, como eu falei pra você, eu sou quase totalmente absorvida pela educação infantil, mas não foi uma coisa só de um desejo meu, foi deles me quererem bastante também. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Muito obrigado, É Possível Viver. Que tenhamos cada vez mais espaços que nos respeitem e acolham nossas subjetividades.

6.3 O Corpo Professora: Corpo em Trânsito³²

Começamos com um relato sobre sua³³ trajetória na educação.

Eu estou na educação desde os quinze anos, iniciei minha trajetória sem formação, eu só tinha o ensino médio em escolas particulares que eles dizem, escolas pequenas, de pequeno porte aqui mesmo em São Paulo, então era professora de educação infantil. Na época, a escola não exigia uma formação, né, mas o envolvimento, o gostar de estar ali fez com que eu buscasse uma qualificação. Então a princípio eu entrei na Pedagogia por ser um ano e meio, não consegui pagar porque era bem pesado na época e fui pra fazer o Magistério, Normal Superior que eles dizem, era um valor mais interessante e a formação me dava qualificação pra trabalhar com 1 ano e meio. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Depois eu voltei a estudar, mas eu não fui pra Pedagogia, eu fui pra Letras porque me orientaram a fazer primeiro Letras e depois fazer a complementação pedagógica que duraria menos tempo, né. Então eu passei a cursar Letras em faculdades particulares porque o ingresso era mais fácil, porém o valor era bem difícil e também dava pra eu trabalhar e estudar. Então eu continuei trabalhando e estudando. E depois eu fiz uma complementação pedagógica de um ano e meio. Então eu consegui a formação de nível superior em um prazo aí de uns seis anos, vamos dizer assim, entre o magistério, a primeira e a segunda graduação. E aí depois que eu me qualifiquei eu consegui trabalhar em escolas particulares de grande porte e passei a atuar via Letras no Estado, professora de fundamental II e ensino médio. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Depois eu ingressei, passei em concurso do Estado, depois exonerei do Estado e fiquei só na Prefeitura. Então eu estou na prefeitura de São Paulo desde 2011 e no Estado eu estava desde 2009. Mas aí como eu exonerei em 2014 eu fiquei só com os dois empregos na Prefeitura. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Eu posso dizer que eu trabalhei uns sete anos na Educação infantil antes de eu entrar na Prefeitura em 2011, que foi quando eu ingressei como professora de educação infantil na Prefeitura. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

³² Mulher negra de 39 anos, cisgênero, que atua na Educação Infantil há 15 anos. Tem formação inicial pelo Magistério, posteriormente se formando em Letras e Pedagogia. Trabalha atualmente na cidade de São Paulo/SP. Foi a terceira entrevistada. A entrevista ocorreu no início da tarde e não houve problemas técnicos. Duração da entrevista de aproximadamente uma hora.

³³ No caso de "Corpo em Trânsito", utilizamos a fonte "Century" para diferenciar a transcrição da entrevista.

Após sua apresentação, pergunto sobre sua relação com o corpo na infância.

Eu era uma criança terrível! Vivia na rua, subia em árvore, terrível para os adultos, né! Pra mim, era ótimo! Subia em árvore, pulava canal, não sei se você já foi pra Santos, mas lá tem aqueles canais por onde passa literalmente o esgoto. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então pra mim foi muito boa, minha infância foi maravilhosa! E mesmo quando vim pra São Paulo com nove anos, eu morava com a minha tia em Parelheiros, não sei se você conhece, Parelheiros é uma região que a gente fala que é bem interiorana, que é muito mato, né. Tem bastante nascente de água, então a gente tomava banho na nascente dos rios. Era super bacana, super legal. A gente andava descalço, brincava na rua, no barro, então essas coisas sempre permearam a minha infância. Escorregava nos barrancos com caixa de papelão, então eu fui uma criança bem ativa. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Aqui entramos nessa relação já nos espaços escolares.

Fui a única filha da minha mãe que consegui ir pra pré-escola. Na época tinha essa questão, não abria muita vaga para a pré-escola, então eu tenho até hoje uma lembrança muito forte do regramento que era muito constante, ficar sentada né. Eu lembro das poucas vezes que a gente brincou, a minha escola era muito bonita, era muito linda. Ela tinha um quintal com grama, os brinquedos, muito bem cuidada. Mas poucas vezes, eu não me lembro de ter ido brincar. Eu lembro que eu brincava muito com massinha, a professora até colocava aqueles plásticos quadriculados pra não sujar a mesa. E das poucas vezes que a gente brincou, a gente brincou de dança das cadeiras escutando Toquinho, sabe? São as únicas lembranças que eu tenho de brincar na pré-escola! (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então a gente tinha concursos de dança, eu era muito nova, era lambada na época, né. Eu lembro dessas manifestações com o corpo, de festa junina. Mas quando eu vim pra cá pra São Paulo, a gente brincava bastante na rua antes de abrir os portões da escola. A gente brincava de pega-pega, de rouba-bandeira, entrava pra escola já todo sujo, terrível! [risos]. Mas dentro da escola eu só me lembro das aulas de educação física quando a gente mexia com o corpo. Eu lembro que a gente tinha uma diretora que era bem rígida e ela exigia que a gente fizesse fila antes de entrar, organização, as mesas e as carteiras todas enfileiradas, eram poucos os momentos que a gente via... A liberdade do corpo era mais no recreio, a gente podia correr, brincar. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Na aula de Educação Física, o professor dividia a quadra, né. Então os meninos ficavam em um determinado espaço e as meninas do outro. Às vezes eles até tiravam a gente da quadra porque os meninos iam jogar futebol. As meninas ficavam ali olhando os meninos jogar futebol, não podia fazer outra coisa a não ser ficar olhando aquela situação. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Nesta parte, começamos a adentrar nessa relação durante a sua graduação.

Em nenhuma das formações eu tive assuntos relacionados ao corpo. Eu lembro com muita força que a gente tinha aulas de fazer arte, assim, dobraduras, brincadeira de tabuleiro, assim, mas nenhuma relacionada a esse corpo. Na verdade, quando chegavam esses assuntos, ele era meio que... que... jogado pra fora, porque as professoras não queriam perder esse controle das crianças, né. Eu sentia que eram propostas que queriam que as crianças ficassem sentadas no seu lugar. Mas assim, tem uma coisa que eu percebi na minha trajetória que é assim: enquanto eu não tinha formação nenhuma, eu atuava com as crianças meio que assim, “Xuxa”, sabe? Eu cantava com eles, pulava, fazia a coreografia da Xuxa, era uma coisa assim, sabe? Mas eu brincava com as crianças, eu estava com as crianças. Mesmo que inconscientemente eu estivesse fazendo alguma coisa errada, mas eu me aventurava. Eu brincava com eles, literalmente. Escorregava... Depois que eu comecei a estudar que eu comecei a me tornar uma professora mais séria, sabe? Não ficava me aventurando com as crianças, não. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então eu fui perdendo isso. É tão interessante que isso que, quando eu fui pra Prefeitura, uma das professoras que me conheceu na época que a gente trabalhava juntas na particular, me reconheceu e falou: “Nossa! Eu lembro de quando você brincava e dançava com as crianças!” Pra ela, aquilo ainda estava muito vivo. E ela falou: “nunca vi você fazendo isso aqui na creche”. Olha que interessante, né? Aí eu falei: “É mesmo...”. Eu cantava com as crianças repertórios infantis, dançava com eles fazendo aquelas coreografias todas, e depois quando eu me vi naquele outro lugar, que era na rede, na Prefeitura, eu não achava adequado mais, né, mas também não trazia nada pra substituir, pra colocar no lugar. Então na minha formação eu não vi. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Relatando suas experiências, ela começa a me falar como era a relação de seu corpo na educação infantil.

Então, eu passei por esse processo mesmo, sabe, de uma professora sem formação que atuava de um jeito e uma professora que foi ganhando formação e foi mudando a sua prática. Quando eu olho

pra trás hoje, eu vejo que foi um percurso bem assim... Tortuoso! Porque em algumas situações eu até usava jaleco, que o meu corpo tinha que passar a mensagem que ali ele estava intelectualizado, sabe? (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então ao mesmo tempo que esse corpo trazia algumas mudanças de prática, ele também trazia algumas referências como respeitar o tempo do aluno, de não ser tão rígida com esse corpo do aluno, né. Então eu vivia nesse ir e vir de atuação, eu vivia nessa balança que ia me revelando esse fazer docente que eu fui aprendendo fazendo. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Quando eu fui pra uma determinada escola, que era bem maior, uma escola de porte maior da região, não era permitido que as crianças brincassem. Então acabou uma atividade, faz outra. E aquilo me cansava, eu ficava cansada, cansada de colocar aquelas crianças o tempo todo em atividade, fazendo atividades e aquilo me provocava a pensar: “Meu Deus! Como essa criança não está cansada ainda”. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

E quando eu fui pra creche conveniada da prefeitura, mesmo estando na creche e atuando com crianças de 2 anos e meio, 3 anos, eles já traziam essa escolarização muito forte, né. Então as crianças tinham folhinhas de atividade, a professora procurava... Como éramos em duas trabalhando na mesma sala: “ah, você fica lendo alguma coisa que eu vou pedir pra eles desenharem outra”. Então se dividia a sala pra tentar buscar esse registro, mas sempre como forma de buscar, fazer alguma coisa para a justificativa que ali não era só assistência, que aqui era educação, educar, então fazer alguma coisa referente a isso. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Na creche, quando uma professora ia arrumar o cabelo de uma criança, a outra professora chiava: “não arruma esse cabelo, senão a gente vai ser cobrada pra arrumar cabelo das crianças depois!” E tinha situação em que pegava a folhinha e a outra falava: “Não, aqui não é pra ficar dando folhinha pra crianças, vamos ler”. Então eu passei por várias discussões, mas que nunca eram aprofundadas. Era uma situação ali e pra que não houvesse algo desagradável, uma das partes abria mão. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então você acaba sendo querida por um lado, quando você não contesta. Agora, quando você começa a problematizar a prática do professor, ele acaba não querendo fazer parceria com você porque você é a pessoa que problematiza demais. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Aí eu fui conhecendo pessoas e essas pessoas me falaram que eu tinha que me impor e alguns conhecimentos me trouxeram bagagens que permitiram eu me impor, problematizar. E aí eu fui problematizando essa prática. Eu comecei a trabalhar no CEU em

2012, e o CEU é um espaço enorme, a gente tem lá as áreas abertas que não são ditas como playground, mas que as crianças podem andar por lá, temos um jardim, um anfiteatro enorme, sala de dança e aí eu comecei a querer explorar esses espaços. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Em 2019 eu trabalhei com um parceiro gay e ele trazia também algumas concepções que a gente divergia, mas em muita coisa boa a gente convergia. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então me deu uma nova visão de como a gente pode mudar essa performance de ser professor de educação infantil. E na mesma época eu estava fazendo aula com a Patrícia Dias Prado, dança e teatro lá na USP, então eu olhava praquilo tudo e falava: “Nossa! Gente, que bacana! Como que a gente poderia potencializar mais esse corpo e essas performances todas dentro da sala?” E como eu, como professora, podia também aproveitar disso tudo pra me rever, pra rever toda a minha trajetória, poder atuar de maneira diferenciada. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Mesmo se fazendo coisas muito bacanas, não se coloca no papel porque é uma burocracia que eu não sei explicar, não sei explicar por que eu quero isso e não quero aquilo. E isso me deixava muito angustiada. Me deixa ainda. Eu sempre fico pensando em como a gente pode documentar isso de forma que seja uma documentação levada à sério, que as pessoas possam olhar e ver que existe uma intenção pedagógica ali envolvida. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Mas eu acho que uma parceria bacana entre coordenação que possa te dar subsídios ao querer, ao fazer, ao extrapolar, ao transgredir além daquelas formas já canônicas de atuação seria muito válido! O problema é que a gente não encontra brecha pra isso. A coordenadora está sempre trabalhando muito e aí quando você traz essa problemática ela te fala que não tem subsídios pra te auxiliar. E a gente enquanto docente não tem voz pra falar sobre, né. O que o docente traz de experiência não é tão valorizado quanto uma coordenadora que vai fazer a formação. Não se entende a formação como um conjunto de saberes de todos os docentes, se entende a formação como algo que a coordenação traz para os professores. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Acrescento para o diálogo a relação das práticas que ela constrói com as crianças.

Tem um professor que é casado com uma professora e eles trabalham juntos na sala e ele também não faz a troca de fraldas,

quem faz é a esposa dele! Então assim, tem umas coisas que eu fiquei assim, ué... Com esse professor na sala a gente dividia tudo, o planejamento, as trocas, fralda, higiene, banho... Era tudo compartilhado. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Olha, das experiências que eu tive, foram experiências bem desastrosas, bem tristes. Por exemplo, recebi uma criança negra bem gordinha que foi apelidada de Jojo Toddynho³⁴. Recebi um bebê negro, forte, ele foi apelidado de Viola... E aí trazer as questões de como esse corpo, né... Quando vai trocar fralda, fica fazendo comentários sobre o órgão genital do menino... Então assim, essas coisas são bem... bem delicadas. E acontecem com frequência assim. Infelizmente essas são as minhas vivências. O corpo dessa criança revela o que o adulto espera dele. Por exemplo, a gente teve um dia que teve cama elástica na escola, na semana da criança e o professor ficava valorizando o peso da criança, porque daí não conseguia colocar ela na cama elástica. “Ai, me ajuda, eu não aguento”, falando assim, colocando a criança em situação vexatória e daí quando coloca a criança fala: “Ah, não vai nem pular, o peso não ajuda”. Então assim, infelizmente, muitas situações bem tristes. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Eu vivi uma situação, acho que em 2003, não, em 2013, de um aluno que trazia características do feminino muito forte. E a mãe ok. Não sei se foi 2013, mas era a época do Frozen. E ele vinha de capa da Frozen, pintava as unhas e as professoras ficavam enlouquecidas, onde já se viu, chamaram a mãe pra conversar, perguntaram se o pai não se opunha. Então assim, se geralmente as famílias nos provocam, ali as professoras provocavam as famílias! Pra família estava tudo ok, mas as professoras estavam incomodadas com aquela criança e com aquela família que, pra elas, era displicente. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então eu pergunto por que ela escolheu ser professora na educação infantil.

Até hoje, até hoje quando eu falo que eu sou professora de bebês as pessoas ficam meio assim, desvalorizando pelo olhar. Mas como eu vim da pré-escola, da escola particular pequenininha, então eu sempre gostei muito de atuar com as crianças, era quase uma necessidade de entender mesmo esse desenvolvimento humano desde os bebês. Então pra mim foi uma provocação: será que eu tenho condições de estar nesse lugar? Será que eu tenho qualificação pra estar nesse lugar? E quando eu ingressei eu vi

³⁴ Jordana Gleise de Jesus Menezes, nascida no Rio de Janeiro em 11 de fevereiro de 1997, mais conhecida pelos nomes artísticos “Jojo Maronttinni” e, principalmente, “Jojo Toddynho”, é uma cantora funkeira e compositora brasileira.

que não, que o que eu tinha era muito pouco, que todo o conhecimento que eu tinha não era muito válido, não era mesmo. Então como eu te falei, eu vou me reformulando, vou estudando, pensando, reavaliando sempre, né. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Porque assim, além da minha escolha perpassar o lugar da creche como um lugar menor, era um lugar de atender crianças da periferia. Porque também se tem um preconceito enorme. “Além de tudo você vai trabalhar lá naquela favela”, então assim, além de você lidar com criança, você vai trabalhar lá naquela favela. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Não é porque eu trabalho com bebês na periferia que eu vou ofertar qualquer coisa. Eu vou dar o melhor que eu puder! (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Então tem que estar o tempo todo provando: provando que, pra estar naquele lugar, não é qualquer pessoa, que eu ainda não tenho toda a qualificação necessária, que eu preciso sim me dedicar aos estudos, que eu preciso sim levar o melhor, então toda hora eu tenho que estar provando isso. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Qual nome do seu corpo professora?

Corpo em trânsito. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Muito obrigado, Corpo em Trânsito. Que nossa busca pelo conhecimento traga cada vez mais força para continuar.

6.4 O Corpo Professor: Boneco de Olinda³⁵

Começo nossa conversa pedindo para ele³⁶ me contar um pouco sobre sua formação na educação.

Eu sou formado em educação artística que, foi a última turma com essa nomenclatura, com licenciatura em artes plásticas, mas alguma coisa até na minha formação puxava um pouco pra artes cênicas e é muito curioso essa minha trajetória que parece que sempre vem

³⁵ Homem pardo de 37 anos, cisgênero, tem formação em Educação Artística e atua há 7 anos na Educação Infantil na cidade de São Paulo/SP. Foi o quarto entrevistado. A entrevista aconteceu no início da noite. Não houve problemas técnicos e sua entrevista durou aproximadamente uma hora.

³⁶ Para diferenciar a transcrição da entrevista de Boneco de Olinda, utilizo a fonte “Avenir Next”.

assim. Até um professor na época da graduação ficava perguntando se eu ia pra cênicas, mas fui pra plásticas, aí eu tô nessa escola há oito anos, eu tô formado já há um tempo, mas aí teve uns problemas na minha vida, acidente e tal e aí comecei mais tarde. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Começamos então a falar sobre a sua relação com o corpo e a infância.

Eu nasci em 1984, foi a redemocratização do Brasil, eu acho que eu pego bem essa transição de coisas, eu fiquei numa escola de educação infantil que era incrível, era um jardimzão imenso, uma casa térrea que tinha salas e era aquela coisa: o tempo da lição era na cadeira, sentado, tinha que fazer lição, desenho, pintar e tinha o tempo também pra você sair e explorar um pouco esse corpo. Mas uma coisa que eu acho que marcou muito assim, é que eu não lembro muito da minha educação, da minha infância, tenho alguns flashes, o que eu me lembro mais e eu nunca me esqueço dessa cena, é que tinha também ensaio pra você se apresentar em festa junina, dia das mães, dos pais e eu acho que era meio que padrão. Até hoje em dia se encontra isso. A professora falou pra gente que tinha que ensaiar a música da Xuxa, eu ia lá, dançava a música da Xuxa e todo mundo tinha que ficar rebolando, não tem problema rebolar, o problema é que todo mundo tinha que fazer igual. A minha família é machista pra caramba, todo mundo é machista, redemocratização, aquela mentalidade, eu lembro que meus primos ficavam olhando, dando risada e você tentando se esquivar, se esconder. Por que eu falo isso? Porque a criança não poder nem explorar o corpo dela naquela questão e não poder se movimentar do jeito que bem entende, era tudo meio que padronizado, a professora levava a coreografia, até uma coisa de corpo é outra professora, mas aí eu saía e eu falei que tinha um jardimzão que dava pra explorar uns brinquedos bem doidos assim era bem legal bem espaçosa a escola. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Sua primeira lembrança já nos levou para a escola e aí continuamos essa relação do corpo em que ele experienciou durante a sua trajetória na Educação Básica.

Era aula de educação física, tudo certinho, aula de arte, tudo certo, aula de arte não era com o corpo, era pra ficar sentado na mesa desenhando, pensando, era mais cabeça e a maior parte das aulas era pra ficar sentado na cadeira toda enfileirada, indústria mesmo. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

No ensino médio, era até pior. Quando chegou o primeiro ano, eu fiz de manhã e à educação física era sempre futebol ou vôlei e nem basquete tinha. Era futebol mais para os meninos, as meninas

ficavam sentadas e ninguém mais era obrigado. A noite nem tinha, no segundo eu fui para noite porque tinha que trabalhar e nem tinha, às vezes a diretora organizava um campeonato de futsal entre as turmas e nem tinha mais nada. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Ele continua agora falando sobre como o corpo apareceu durante a sua graduação.

Eu tentei fazer sociologia, tentei fazer arte em outra faculdade, mas não deu muito certo e, quando eu voltei pra faculdade mesmo, eu tinha vinte e quatro anos e aí tinha um professor legal de artes cênicas. E aí fui explorar aquela coisa Laban, bem mais tradicional assim pra explorar um pouco pra artes cênicas, artes plásticas e música e só, nem dança tem, nem alguma coisa pra explorar o corpo de outras formas, não existem. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Minha formação que eu fiz uma universidade bem fraca, os professores não tinham o conceito de arte contemporânea, eles tinham um conceito bem retrógrado, música popular bem fraquinho, muito método e o que eu peguei mais que era professora de artes plásticas mesmo, muito ruim, muito técnica e não tinha muito uma questão de expressão livre, a questão da arte contemporânea era muito fraca, eles não acreditavam, acreditavam muito no belo da arte, era bem complicado. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Após trazer suas experiências de corpo na infância, nos espaços escolares e durante sua graduação, pedi para ele narrar sobre como sentia o seu corpo na educação infantil e como se dava sua prática.

Aí eu começo por ser homem, que é um corpo visto, que tem uma preocupação por estar trabalhando com crianças pequenas, que não é o lugar do corpo gênero masculino. Os primeiros anos foram bem difíceis, hoje em dia a comunidade me conhece então já sabem como eu sou, eu tenho um metro e oitenta e cinco de altura, aí parece que eu sou um boneco de Olinda chegando na sala. Era muito visual, as professoras fiscalizavam muito, se eu estava na quadra e chegava alguma criança pra dar um abraço, as professoras já ficavam olhando, se uma menina quisesse sentar no colo já falavam: você vai deixar? (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

E tem a exploração também, porque teve um momento que eu era bem barbudão e eu chegava principalmente no berçário ou maternal e eu ficava sentado e as crianças queriam encostar, pegar nos meus óculos, eu sou careca e ficavam passando a mão na minha

cabeça, ficavam puxando os pelinhos das minhas pernas. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Então é uma coisa de reconhecimento do corpo que é um corpo diferente e eu uso isso como uma forma de experiência respeitosa. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Eu acho que eu questiono bastante na escola, eu falo na questão de colocar estagiário ou auxiliar ou até mais professores, porque nesse aspecto eu acho que a questão da pedagogia principalmente na educação infantil é bem preocupante. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

A escola que eu trabalho é vinculada com o hospital e olha que interessante isso: quando entra um estagiário normalmente estagiário do gênero masculino, ele nunca vai no berçário, sempre colocam ele, como aconteceu comigo, é uma forma de observar e de passar pela coisa, então colocam ele no fundamental com os mais velhos. Se acontecer alguma coisa, os mais velhos conseguem avisar, mas lá tem estagiário de enfermagem e tanto os do gênero masculino quanto do feminino, passam por tudo, mas também ficam bastante no berçário porque eles têm que aprender a trocar fralda e tal. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Normalmente quando tem um homem na educação infantil, rapidinho ele vai para um cargo de gestão. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Em relação as práticas, Boneco de Olinda destacou a transformação que a gestão da escola foi passando ao longo dos anos e como essa nova abordagem ajudou a refletir e a pensar em um ambiente de maior exploração do corpo.

Ela passou por uma transformação muito forte e eu tive oportunidade de participar disso. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

E elas entraram com uma nova ideologia e foram ocupando espaços da gestão e muita coisa foi mudando, então tiraram os berços, as crianças começaram a explorar, quando eu comecei contar estória as crianças do maternal 1 em diante já desciam na sala que era tipo uma salinha de teatro que a gente colocava um monte de fantoche, tinha figurino e tinha umas coisas que ficava mais lúdico assim, explorava mais o olhar, tinha uma questão mais estética, mais interessante que não tinha na escola, então as prateleiras não tinham portas e era interessante que, quando contava na sala, a criança tinha que ficar sentada na cadeira, lá era o espaço então tinha almofada, tal e eu sempre falei: a porta fica aberta, se a criança não quiser ficar aqui e ouvir ela pode sair. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

A gente começou a contar estória no solário, no parque, explorando outros cantos da escola que também a escola tinha uma coisa de ficar trancando as coisas e as crianças não podiam explorar muito o parque, era meio confuso. Teve essa experiência que foi uma catástrofe mais ou menos, com a educação infantil, eu só vou falar da educação infantil que eu acho que é mais interessante, que é mais voltado, que é do teatro, que eu fui convidado pra fazer a formatura de teatro e eu tinha aquele formato antigo. Então eu tinha que deixar as crianças mais ou menos apresentáveis pra foto na hora do negócio e aí era ensaio que fica chato, porque minha crítica era o que eu levei para aquele momento. Era deixar as crianças em grupo, era mais ou menos eu que pensava, as crianças executavam e ficava nesse aspecto todo e depois eu fui refletindo sobre essa prática e vi que era possível ter um diálogo com a criança, foi o primeiro momento que eu tive contato assim com um grupo de criança grande, cinquenta crianças, pra trabalhar e fazer alguma coisa, então realmente foi. Coitadas das crianças, mas elas até gostavam, elas riam bastante. E eu aprendi, eu entendi que a escuta é importante, ter um diálogo, é importante a gente saber, então meu trabalho foi mais voltado, é importante esse momento de reflexão: eu não posso ficar pensando por elas e não posso ficar controlando e limitando. Isso foi importante. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Agora a gente tá pensando mais em enriquecer o espaço e deixar o espaço mais interessante pra investigações, pra pesquisa e as crianças irem lá e elas se descobrirem por elas mesmas e depois ter um diálogo com elas, pra saber como foi. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Além dessa nova relação com a gestão, percebe-se um movimento de articulação entre os docentes; aqui ele relata sobre sua parceria com os professores e especialmente com o professor de educação física e a outra professora de arte.

Que é o professor de educação física, a gente montou o que a gente chama "arte, corpo e movimento" pra trazer essa nova linguagem. Assim, tem ação em múltiplas linguagens, então a gente começa a colocar obstáculos, começa a colocar corda pra se pendurar, começa a oferecer corda pra pular e coisa pra se pendurar, pra trepar, virar de ponta cabeça, almofada, chuveirão, então a gente começa a pensar em coisa pra criança, quando ela chega nesse espaço, faz com que ela fique à vontade, ela interage com outras crianças e não aquilo que todo mundo tem que fazer a mesma coisa, no mesmo tempo toda hora, então eu acho que...agora eu não sei, né? Eu posso refletir mais pra frente e pensar que tudo que eu estou fazendo hoje está errado, não vou voltar pra trás, mas hoje eu acho que esse é um caminho bem mais coerente que eu cheguei até agora na minha prática de entender a autonomia da criança, que a criança pequena tem autonomia, tem

uma fala forte, a gente está pensando em projetos a partir da escuta delas e realmente tem bem mais interesse do que o professor achar que ele tem que comandar tudo e que ele tem que controlar, porque a vida é um caos, né? Tenho a teoria que a harmonia do caos acontece na educação infantil e é interessante você respeitar esse caos e entender o que está acontecendo. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Já chegando ao final da nossa conversa eu peço para ele me dizer por que ele escolheu ser professor na Educação Infantil.

A criança pequena não tem a trava que a gente vai criando ao longo do tempo, ela pega e ela vai lá, ela vai explorar, ela vai experimentar, ela vai fazer, vai reconhecer, então quando surge uma proposta a partir de um diálogo, aí alguém fala alguma coisa e aí fala: vamos fazer? Vamos! E todo mundo topa e aí vai experimentar. É realmente incrível, é um lugar que você não deixa de aprender, você tá aprendendo todos os dias com as crianças, quanto menor a criança, mais você aprende, é uma coisa fantástica assim. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Hoje todas as crianças pequenininhas explorando, vem o pessoal da saúde e eles ficam de cara: quantos anos têm essas crianças? Tem um, ou vai fazer um mês que vem. Andando e as outras correndo e chutando bola e fazendo ciranda e explorando isso e aquilo, cada um fazendo o seu e é uma coisa fantástica, é interessante porque vai vendo o progresso e a gente vai aprendendo e vai explorando novas coisa também. É bem legal. Eu não consigo me ver longe da educação infantil. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Para terminar eu pergunto: qual o nome do seu corpo professor?

Boneco de Olinda. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Eu acho que é ótimo. Porque é sério, tem um fato também que eu ia sempre contar estória num B2 e tinha uma criança o Enzo, ele olhava pra mim na porta e ele começava a gritar, correr e batia na outra porta pra passar, porque ele tinha maior medão de mim e eu passava, as crianças parece mesmo, porque todo mundo fica olhando pra cima, aí eu peguei, eu arranho no violão, quando eu comecei a tocar violão ele veio se aproximando e encostava e ele virou parceiraço, essa coisa com corpo, esse movimento, é bem interessante. É Boneco de Olinda, eu acho que na educação infantil fala muito sobre mim. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro 2021).

Muito obrigado, Boneco de Olinda. Que nossas relações com o outro tragam mais afetos e brincadeiras, que possamos caminhar com um sorriso no rosto.

6.5 O Corpo professora: Corpo em Questionamento³⁷

Começo nossa conversa pedindo para ela³⁸ me contar um pouco sobre sua trajetória na educação.

Tenho 27 anos, sou pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Me formei em 2017, então é recente a minha formação. Tenho experiência com educação infantil, fui auxiliar de educação por 3 anos na prefeitura do município de Sorocaba. Trabalhei com bebês e crianças bem pequenas, trabalhei com as crianças de 1 ano e meio a 2 e desde outubro de 2018 eu sou professora de pré-escola no município de Salto de Pirapora, que fica aqui no interior de São Paulo, uma cidade pequena, uma cidade com características rurais e estamos aí desde 2018 me reinventando bastante nesse mundo da educação infantil, dentro da pré-escola. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Em seguida, peço para ela falar sobre a sua relação com o corpo e a infância.

Eu sempre fui uma criança muito brincante, muito brincalhona e, ao mesmo tempo, muito sozinha, porque eu sou filha única. Eu tenho muitas lembranças de estar em casa, minha vó tomava conta de mim enquanto minha mãe saía para trabalhar e eu me lembro de estar sempre brincando, assistindo um desenho. Eu me lembro de estar mexendo na terra, minha vó sempre teve muita planta, sempre amei brincar na terra, sozinha. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Conforme eu fui crescendo, ficando um pouquinho maior, durante meus 7, 8 anos, eu comecei a brincar na rua e aqui na minha rua tinha muita criança e, nossa, aí foi sensacional. Eu fui a criança que caçava marimbondo, que corria na enxurrada, ficava com os pelinhos todos loiros de tanto ficar no sol e tinha muitos amigos. Porém, nesse meio tempo, a gente acabou descobrindo que eu tinha diabetes, e eu

³⁷ Mulher branca de 27 anos, cisgênero, com formação inicial em Pedagogia. Trabalha na Educação Infantil desde 2016 (5 anos), atualmente na cidade de Salto de Pirapora/SP. Foi a primeira entrevistada. Sua entrevista ocorreu no final da tarde com aproximadamente uma hora e meia de duração. Houve poucos problemas técnicos de modo que algumas palavras não puderam ser compreendidas.

³⁸ Para diferenciar a transcrição da entrevista de Corpo em Questionamento, utilizamos a fonte “Gadugi”.

venho de uma família super protetora, então muita coisa me fez ser cerceada, por conta da doença, por uma insegurança que eu passasse mal, que aconteça alguma coisa. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu fui me tornando adulta, eu acho que um pouco mais rápido, por conta desta responsabilidade de saber que eu não podia mais comer qualquer coisa, eu tinha horário para tomar remédio, eu tinha tal coisa para fazer tal coisa, e isso acabou me trazendo uma responsabilidade que talvez os meus outros amiguinhos não tinham, e eu acho que isso acabou influenciando a me levar a parar de brincar também, de certo modo. Eu acho que eu brinquei bastante, eu curti bastante, mas essa responsabilidade acabou tomando conta muito cedo, eu acho. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Aqui ela começa a falar como sua relação com o corpo a partir do momento que descobre a diabetes.

Acho que antes eu não tinha noção, o corpo era só um instrumento de ação pra mim, não era uma coisa, como se não existisse separação, eu era o que eu era, eu era aquela criança feliz e contente. Depois da questão com a diabetes, [inaudível] passei a precisar fazer dieta, eu tinha uma restrição alimentar considerável, então você imagina. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu sempre fui uma criança gorda e, enquanto a gente é criança e me falavam que eu era gorda, eu simplesmente... ou eu ignorava ou se a pessoa me importunava muito eu batia na pessoa (risos). Mônica, né? Apelido da Mônica sempre foi. Conforme você vai crescendo e você vai ficando mocinha, isso passa a ser doloroso, né? Aí vai tendo um outro lado, já não é mais aquele corpo que não é nem mais o corpo da criança brincalhona, mas da menina. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

O tratamento é tomar insulina, tomar injeção. A dor dela é ínfima perto de uma injeção, mas é uma coisa chata. Furar o dedo, tantas vezes por dia, tomar aquela picadinha todo santo dia, ter um horário para isso, o tratamento, ele preza, necessita de uma rotina. É aquela criança que podia dormir e ficar de boa e agora passa a ter um horário para acordar porque ela precisa tomar medicamento até tal hora, vai influenciando em tudo, vai criando uma rotina, então assim, ela não pode engordar mais que isso, porque se ela engordar afeta isso e isso e isso. São cobranças que não existiam antes e passam a existir junto com o marco da descoberta da doença. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021)

Começamos então a conversa sobre o corpo durante a época da escola.

Na escola, tinham questões de bullying já, por eu ser gorda. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu nunca fui a que aguentava quietinha. Eu lembro, ai meu Deus, tinha uma escada muito alta como se fosse uma arquibancada na quadra da escola, e eu tinha um professor que ficava fazendo a gente subir e descer essa escada na aula de educação física e eu lembro do trampo que era conseguir subir. Sei lá, eu não sei se era por eu ser uma criança gorda ou se é porque ou se é pelo tamanho da minha perna. Se até hoje quando eu preciso correr é um caos, imagina eu pequenininha. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Mas eu deixava o conflito mais interno. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu lembro da competição da Miss Caipirinha, a menina mais bonita da escola, eu lembro dessas coisas assim toscas. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu lembro que, no ensino médio, a gente tinha educação física, e o professor dava aulas de tortura, porque aquilo era tortura, parecia trote, tipo assim, "faz elefantinho!" Ele dava muita aula de anatomia, levava slide, fazia a gente decorar nome de osso, nome de músculo, então sempre foi esse corpo, quando era trabalhado em sala de aula, era a perspectiva biológica. Era corpo máquina, sempre. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Vamos dizer assim, até estas discussões começarem a aparecer, pra mim, elas foram aparecer na faculdade quando a gente vai conversar a questão do corpo na faculdade, meio que eu desconhecia que poderia existir uma outra coisa além disso, nunca tinha parado para refletir sobre isso. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Então, sou convidado a acompanhar suas experiências durante a graduação.

A formação que eu tive foi um privilégio em todos os sentidos por que os 5 anos de UFSCar me serviram para me desconstruir e construir uma coisa diferente. É lógico que a base é algo que eu carrego, são as influências da minha família, são as influências das coisas que eu acredito, dos meus valores, mas assim, foi um, como eu

diria, sabe quando abre o horizonte. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Foi um período que eu li muito, um período que eu conheci muita gente, um período que eu comecei a trabalhar de verdade, então você passa a ter uma outra concepção de muitas coisas. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu acho que duas coisas passam pelo período da graduação que me marcaram muito, primeiro é essa concepção, que eu descubro de que o corpo não precisa ser essa máquina; você é gente, você é alma, você é seus pensamentos, que seu corpo reflete tudo isso, seu corpo reflete quem você é, você fala não usando só a sua voz, você fala usando seu corpo o tempo inteiro, seus olhos falam mais que qualquer coisa, sua postura e o que eu senti dentro da graduação. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Foi me influenciando bastante ao longo desses 5 anos, foi o período em que eu mais me aprofundei no assunto, foi a questão do feminismo também, de empoderando meu corpo de mulher, entendo que o meu corpo tem a sua beleza própria, tem a sua beleza particular, que você não precisa ser a capa da revista, você não precisa ser magra, você precisa ser você. Você é lindíssima do jeito que você é. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Uma coisa é fato, eu sempre fui uma criança, uma adolescente, uma mulher extremamente elogiada. Dentro da minha família, eu nunca escutei: "Ai, você tá gorda". Pelo contrário: "Filha, você tá linda, você é maravilhosa, você é isso, você é aquilo". (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021)

E isso é bom, né, porque, por mais que todo mundo fale que não, eu tenho gente que eu gosto muito falando que sim, relaxa, tá tudo bem. Eu meio que decidi acreditar nestas pessoas, passei a tentar compreender que sim, tá tudo bem ser gorda, isso não é o fim do mundo e enquanto eu comecei a trabalhar e estudar, no sentido de trabalhar e estudar o corpo. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu comecei a ver esse corpo gordo, com todos os defeitos em ação de uma professora que podia fazer muita coisa, de uma professora que tinha tanto potencial quanto a menina magra. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu acho que a faculdade me ajudou a encontrar a potência do meu corpo. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021)

Então eu enxergo essa movimentação sim ao longo dos 5 anos. Sou apaixonada pela professora de arte, de corpo e movimento, eu acho que é uma pessoa que aparece na minha vida para mudar muita coisa, mas também acho que, de outra forma, estes outros professores também ajudaram a consolidar essa nova interpretação, não sei se interpretação é a palavra, essa nova concepção do meu corpo. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Após nossa conversa sobre a graduação, vamos caminhando para a relação de seu corpo na educação infantil e como ela observa suas práticas.

Quando eu penso em educação infantil eu penso em corpo meio que uma coisa caminha junto a outra. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

A pessoa que seria a minha diretora naquele ano, ela foi olhando e disse “nossa você tem bastante coisa né?” e eu disse tenho, e olha, não assuste, por que se você passar na sala e me ver largada no chão rolando com eles é normal, eu sou este tipo de professora. “Ah você é animada então!”; aí eu disse que não era questão de ser animada, eu entro na vibe deles, se eles querem brincar de dinossauro, a gente brinca de dinossauro, se eles querem brincar de cinema, a gente brinca de cinema. Eu entro na vibe dos meus alunos, eu deito e rolo e eu gosto de ter a liberdade de poder fazer isso. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu explico para os pais, explico para a equipe gestora, eu faço tudo isso, mas com o passar do tempo, eu tô me sentindo mais segura. Mas com as crianças, eu me sinto muito à vontade, eu não tenho preocupação, eu não me acho gorda, eu não me acho magra, meu corpo tá ali e eu estou disposta a fazer o que for com ele. Eu me sinto muito à vontade com as crianças, é muito gostoso. Ao mesmo tempo, eu sou uma professora que se preocupa muito com a estética, então assim, eu trabalho impecável, no sentido de roupa, não trabalho montada, eu trabalho de uniforme, meu uniforme é impecável. Porque eu não quero que falem: “Olha lá, a gorda relaxada”; ao mesmo tempo, eu tenho essa nóia. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu trabalho de batom todo santo dia. Triste, alegre, o que for, batom. Cabelo preso, mas arrumadinho então tem essa dualidade (risos) com as crianças eu me sinto muito à vontade, mas eu estou rodeada de adultos. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Continuando sobre suas práticas, O Corpo em Questionamento acrescenta.

Eu sempre faço uma leitura geral; a gente por exemplo pega lista e a gente tem aquela primeira leitura, então, por exemplo, eu tenho uma criança especial, todos estes anos, desde que eu sou estagiária, não é nem desde que estou como professora, desde sempre, quando eu era auxiliar eu também tinha, todos estes anos eu trabalhei com crianças especiais, pelo menos uma. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Cada ano uma surpresa e eu tento adequar o meu planejamento de forma que este corpo, este corpo desta criança, não seja marginalizado nas práticas que eu vá a desenvolver, então a primeira preocupação é essa. Por que a primeira preocupação é essa? Porque quando você recebe a lista, o laudo está ali, do ladinho. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Só que daí, uma coisa que os anos têm me ensinado cada vez mais, é que ali você está lendo um laudo, quando você conhecer a criança esse laudo cai por terra, porque essa criança vem e me mostra que ela é tão normal quanto as outras, aquilo ali é uma mera característica. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Conforme eu vou conhecendo a sala e eu vou vendo quais são as limitações, as barreiras, porque eu já recebi criança que por ser gorda, tem vergonha de fazer certas coisas, aí é em cima daquilo que eu vou trabalhar. Lá em Salto, eu já trabalhei em sala que não tinha nenhuma criança negra, por exemplo, mas ainda assim, eu tenho os meus livros que são com personagens negros, então a gente trabalha exaltando a beleza, a gente conversa sobre os tipos de cabelo. Por mais que a gente não tenha nenhuma criança negra na sala, a gente vai desconstruindo certos preconceitos, porque isso tudo faz parte daquilo que eu compreendo como trabalho com o corpo, já que esse corpo, pra mim essa questão da beleza sempre foi tão forte, eu tento trabalhar isso com meus alunos, é um dos primeiros pontos, essa questão de integrar a criança que tenha alguma deficiência, esse trabalho, numa tentativa de uma pedagogia antirracista, que eu tento desenvolver com meus alunos e de dar liberdade a eles. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu acho que, mesmo que indiretamente ou diretamente, eu não sei é difícil, porque a gente acaba enxergando tudo fragmentado ainda, eu acho que essas experiências que eu tento proporcionar para as minhas crianças, eu tô trabalhando com o corpo delas, porque eles são o corpo que têm direito a voz, o corpo que tem vez, o corpo que faz escolhas, o corpo que passa a ter uma noção de cuidado. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Enquanto a gente está lá, as minhas salas, elas são sempre uma cooperativa, a gente não anda em fila, aí a gente toma xingo no refeitório porque a gente não faz fila, a gente anda aglomerado e a gente sempre toma conta de quem precisa ser tomado conta e daí quando a gente precisa fazer um passeio, é muito legal, porque eles se organizam, eles saem de mão dada, eles mesmos tomam conta dos amiguinhos deles, então o meu trabalho fica muito facilitado, quando eu vou dando autonomia para eles, porque eles vão se auto gerindo, isso é muito legal, e eu acho que dessa forma, dando essa liberdade para eles, dando uma liberdade de expressão, uma liberdade de escolher. Eu acho que tudo isso vai empoderando minhas crianças. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu tenho a visão romântica da educação infantil, eu gosto de enxergar com magia o trabalho que eu faço, para mim aquela música “Vilareja” da Marisa Monte³⁹ é a forma que eu enxergo a educação infantil. Eu sei que tem muitos problemas, eu sei o quanto o direito das crianças é tirado todos os dias, mas enquanto elas estão ali naquelas quatro horas, eu tento fazer que seja bom, porque quando é bom pra elas, é bom pra mim, é a hora que eu me dispo de tudo que eu tenho de amarra e que eu fico à vontade, então se eu estou à vontade é porque eu consigo deixá-las à vontade também. Eu tenho muito prazer de trabalhar com eles, ver o desenvolvimento deles, o desenvolvimento deles é gritante, é muito legal de ver o quanto eles vão amadurecendo, um amadurecimento natural da criança durante o ano letivo é encantador, trabalhar com a criança na educação infantil é encantador. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Para terminar eu peço: qual o nome do seu corpo professora?

Esse corpo é um corpo, deixa eu pensar (risos) eu sou o corpo professora que fala assim: “Me mostra na lei onde que está então”; que eu não posso fazer, eu sou o corpo afrontosa. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021)

Você sabe aquela imagem que é de um protesto que teve, de alguma greve, que tem uma professora que ela deve ter um metro e sessenta, ela está de legging preta, ela está de camiseta de malha preta e ela está com a mão na cara do cara do batalham de choque, ela está com o dedo na cara dele, tipo: “Menino você não pode fazer tal coisa”; é isso. Eu tenho a imagem, eu só preciso transformar isso em palavras,

³⁹ A letra da referida música pode ser acessada em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/441705/>.

me foge. (Entrevista narrativa, *Corpo em Questionamento*, janeiro de 2021).

Eu sou Corpo em Questionamento. (Entrevista narrativa, *Corpo em Questionamento*, janeiro de 2021)

Muito obrigado, *Corpo em Questionamento*. Que nossas trajetórias tragam olhar cuidadoso para o outro e o acolham com carinho e dedicação.

Agora a partir das narrativas das quatro professoras e do professor, podemos nos aprofundar ainda mais nos eixos “corpo”, “formação de professor” e “educação infantil”.

7. Análise das narrativas

As entrevistas trouxeram várias reflexões e possibilidades de diálogo com o tema dessa pesquisa, como aspectos sociais e culturais; como a religião; questões relacionadas à classe social e econômica; porém, neste trabalho, fiz a opção de trabalhar com dois eixos.

O primeiro é referente à formação dos entrevistados, passando pela Educação Básica e graduação, e o segundo relacionando as suas práticas como docentes dentro da Educação Infantil. Temos três categorias que acompanham os eixos apresentados: questões referentes ao gênero, relação das professoras e professor com seu corpo e sua relação com o espaço. Em virtude de termos narrativas sobre questões étnico-raciais e crianças com deficiência, o eixo da prática conta com mais uma categoria sobre essas questões.

Gênero

Várias foram as questões apresentadas por todas as narrativas que trouxeram experiências sobre o gênero. Desde a obrigatoriedade de vestir uma determinada roupa, comportamentos sociais, movimentos do corpo, brinquedos e padrões estéticos.

O gênero, nas narrativas, acaba transpassando os corpos que ali foram apresentados, o corpo da mulher e do homem; o corpo gordo; o corpo negro; o corpo que passa pela infância, juventude, fase adulta e velhice; o corpo cisgênero e transgênero.

No Eixo I, trago apontamentos referentes a trajetória dos docentes relacionados ao gênero.

E tinha essa história que era um corpo de menina, menina tem como sentar, menina pode fazer certas coisas que menino não faz e eu era uma pessoa completamente mole, meu corpo era mole, eu era uma pessoa sem coordenação motora. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Pra mim, foi difícil, foi difícil, como eu falei, eu lembro por exemplo que a forma como eu sentava incomodava, então eu levava tapa na perna para sentar com a perna “que nem homem”, não podia sentar com a perna cruzada. Às vezes, na hora de impostar a voz também, as pessoas falavam “fala que nem homem”, ou insistia para você jogar futebol, por exemplo, é

muito frustrante você querer uma boneca de Natal e ganhar um skate por exemplo. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

O gênero se estabelece na relação entre o que socialmente identificamos como masculino e feminino; essa construção é social e cultural, por isso se dá de formas diferentes em determinados espaços. Sobre isso, Roveri (2018, p. 117) afirma:

O conceito de gênero pode ser considerado uma ferramenta para romper com o determinismo biológico que naturaliza a constituição de mulheres e homens, permitindo problematizarmos as relações desiguais e de dominação.

Podemos perceber essa relação de desigualdade e dominação nos relatos da docente “Corpo em Trânsito” e de “Boneco de Olinda”, durante as aulas de Educação Física.

Na aula de Educação Física, o professor dividia a quadra, né. Então os meninos ficavam em um determinado espaço e as meninas do outro. Às vezes eles até tiravam a gente da quadra porque os meninos iam jogar futebol. As meninas ficavam ali olhando os meninos jogar futebol, não podia fazer outra coisa a não ser ficar olhando aquela situação. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Quando chegou o primeiro ano, eu fiz de manhã e a educação física era sempre futebol ou vôlei e nem basquete tinha. Era futebol mais para os meninos, as meninas ficavam sentadas e ninguém mais era obrigado. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Podemos observar aqui que o corpo do gênero masculino é convidado a explorar, correr, brincar, se expressar, enquanto cabe ao gênero feminino, a passividade, a observação – um corpo estático.

Configura-se, assim, uma relação de luta e poder entre os corpos que se relacionam; em uma sociedade conservadora, mais opressora do que em outra mais progressista.

O meu peito cresceu com onze para doze anos, e meu pai me levou para o médico. Na época não tinha essa coisa de transsexual e transgênero, então o médico falou: “Ou você põe sutiã no seu filho ou você tira o peito” e nós fizemos uma cirurgia para tirar o peito com doze anos. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Aí mudou uma coisa na minha cabeça, porque, apesar de eu querer ser consertada porque eu achava que tinha uma coisa errada comigo, eu me senti mutilada quando eu fiz isso, eu achei que ficou bem melhor nos padrões pra que eu vivesse a minha vida daquele jeito, mas eu acho que, no fundo, não era o que eu queria e foi uma coisa física. É diferente de você não ganhar um brinquedo: “Ah, eu queria uma boneca e ganhei um skate”, eu estou falando do meu corpo, o meu corpo naturalmente tinha seio e, de repente, alguém tirou porque não era socialmente aceitável. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Daniela Finco (2003) aponta que

O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. (FINCO, 2003, p. 91-92).

Termino o primeiro Eixo com o relato de Luati que nos mostra como sua escolha inicial em ser professora passou pela questão de gênero.

Vou contar um pouco da minha trajetória, como que eu começo como professora, de onde surge esse desejo. Esse desejo surgiu lá da minha infância, um pouco em um contexto em que as mulheres mais conservadoras, digamos assim e com famílias, a minha origem social é uma origem de família pobre e evangélica adventista do sétimo dia, que via a primeira profissão de uma mulher ser professoras. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Aqui podemos perceber o quanto as questões de gênero vão interferindo durante esse processo, limitando nossos movimentos, ações, escolhas e nossos corpos.

Referente ao Eixo II, somos convidados pelos docentes a perceber essas questões dentro da Educação Infantil. Os espaços escolares da educação infantil, que estão inseridos nessa disputa, se configuram entre espaços de concepções, de tensões entre gêneros. A relação entre as mulheres, homens e crianças passam conseqüentemente por essa tensão, “São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro.” (FINCO, 2003, p. 95).

Como eu dou aulas há vinte anos, eu já tive casos de crianças pequenas que desde pequenininhos queriam usar vestido e o pai proibia. Tem um caso de um menino que tinha três anos quando eu comecei a dar aula pra ele e o pai falava que se a escola deixasse o menino brincar de boneca, ele ia processar a escola, e o menino só usava cor de rosa pra fazer desenho e um dia o pai

tirou todos os lápis cor de rosa e vermelho do estojo dele e deixou só o azul e eu pensei, não vou bater de frente com esse pai e eu falei: “Faça um desenho azul pra tia”, e o menino fez a cinderela com o vestido azul. (Entrevista narrativa, *É Possível Viver*, janeiro de 2021).

Eu vivi uma situação acho que em 2003, não, em 2013, de um aluno que trazia características do feminino muito forte. E a mãe ok. Não sei se foi 2013, mas era a época do Frozen. E ele vinha de capa da Frozen, pintava as unhas e as professoras ficavam enlouquecidas, onde já se viu, chamaram a mãe pra conversar, perguntaram se o pai não se opunha. Então assim, se geralmente as famílias nos provocam, ali as professoras provocavam as famílias! Pra família estava tudo ok, mas as professoras estavam incomodadas com aquela criança e com aquela família que, pra elas, era displicente. (Entrevista narrativa, *Corpo em Trânsito*, janeiro de 2021).

Nessas duas citações, percebemos como o olhar de censura é direcionado para o controle do corpo infantil.

A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Segundo a mesma autora, “meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a aposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola.” (FINCO, 2003, p. 95).

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas (ROVERI; SOARES, 2011, p. 151)

Essa relação opressora vai deixando marcas nesses corpos e impende que as crianças tenham experiências que busquem a exploração e liberdade de seus corpos. As professoras e o professor relataram o desconforto dos papéis de gêneros que foram assumindo durante suas trajetórias.

A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270)

Quando voltamos a questionar esses papéis já na fase adulta, começamos a acordar nossos corpos para nos redescobrirmos. Quantas vezes nos foi negado durante a nossa infância a possibilidade de sermos e expressarmos aquilo com que nos identificávamos, sem amarras?

Comprometer-se com as questões de gênero em educação implica uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos em função tanto do seu gênero quanto em função da etnia, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade etc. (ROVERI, 2018, p. 118).

A escola também pode ser um espaço revolucionário e transgressor, a partir do momento em que acontece uma troca de respeito entre os sujeitos que ali se encontram.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. (FINCO, 2003, p. 96).

Além dessa troca geracional, existe a troca entre as crianças, sujeitos culturais e sociais, que se relacionam e aprendem entre si.

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Outro aspecto apontado pela docente “Corpo em Trânsito” e o docente “Boneco de Olinda” é a presença do gênero masculino na Educação Infantil.

Tem um professor que é casado com uma professora e eles trabalham juntos na sala e ele também não faz a troca de fraldas, quem faz é a esposa dele! Então assim, tem umas coisas que eu fiquei assim, ué. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Aí eu começo por ser homem, que é um corpo visto, que tem uma preocupação por estar trabalhando com crianças pequenas, que não é o lugar do corpo gênero masculino, os primeiros anos foram bem difíceis, hoje em dia a comunidade me conhece então já sabem como eu sou. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Eu acho que eu questiono bastante na escola, eu falo na questão de colocar estagiário ou auxiliar ou até mais professores, porque nesse aspecto eu acho que a questão da pedagogia, principalmente na educação infantil, é bem preocupante. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Além da visão já apresentada a qual atribui o papel social do cuidado da criança, temos outros aspectos que os docentes trazem em relação ao corpo do homem com a criança. 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.

Haver espaços de formação inicial e continuada que tragam os embates sociais, econômicos, políticos e culturais referentes ao gênero é de extrema importância, pois “o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado.” (FINCO, 2003, p. 95).

Relação com o espaço

Ao longo das narrativas, nos foram apresentadas várias experiências referentes aos espaços que as professoras e o professor frequentaram durante sua trajetória e como esses espaços são carregados de valores, marcas e concepções que ora trazem liberdade, ora aponta aprisionamentos.

Referente ao primeiro eixo, somos convidados a olhar para o espaço fora da escola, o lugar da natureza, refletir sobre como os espaços os quais transitamos interferem e deixam marcas em nossos corpos.

Corpo em Questionamento, Corpo em Trânsito e Luati descreveram sua relação com espaços fora de casa e da escola, seu contato com a natureza durante a infância.

Eu fui a criança que caçava marimbondo, que corria na enxurrada, ficava com os pelinhos todos loiros de tanto ficar no sol (Entrevista narrativa. (Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu era uma criança terrível! Vivia na rua, subia em árvore, terrível para os adultos né! Pra mim era ótimo! Subia em árvore, pulava canal. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

No caso de Luati, esse contato acontecia no quintal de sua avó, onde ela encontrava um respiro para se conectar com seu corpo, o que nos outros espaços sempre foi podado.

O quintal da minha avó, o meu corpo nesse quintal era um outro corpo, porque era um outro lugar, porque não existe um lugar e um corpo, existe uma relação entre esse lugar e esse corpo, então inclusive em termos de movimentos, esse quintal me possibilitava muito movimentos, eu corria atrás das galinhas, eu subia na árvore. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Essa relação com a natureza trazia um corpo alegre, vivo, explorador, tudo aquilo que elas não encontravam dentro da escola. Referente a isso, Léa Tiriba (2010, p. 8) aponta que

as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. (Tiriba, 2010, p. 8).

Ainda sobre espaços, temos lembranças que remetem à Educação Infantil, trazendo o espaço que não pode ser tocado, que tem hora marcada para explorar e acaba sendo observado de longe durante a maior parte do tempo, como relatam Boneco de Olinda e Corpo em Trânsito.

Eu fiquei numa escola de educação infantil que era incrível, era um jardim imenso, uma casa térrea que tinha salas e era aquela coisa, o tempo da lição era na cadeira, sentado, tinha que fazer

lição, desenho, pintar e tinha o tempo também pra você sair e explorar um pouco esse corpo. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Eu tenho até hoje uma lembrança muito forte do regramento que era muito constante, ficar sentada, né. Eu lembro das poucas vezes que a gente brincou, a minha escola era muito bonita, era muito linda. Ela tinha um quintal com grama, os brinquedos, muito bem cuidada. Mas poucas vezes, eu não me lembro de ter ido brincar. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Sobre essa concepção na qual observamos essa relação entre o espaço interno e o espaço externo, Tiriba (2017) destaca que, muitas vezes, o espaço externo é visto como um lugar a ser alcançado, que está distante, que não é pertencente, que é observado de longe pela janela.

Avançando mais no tempo de vida, já adultos, nossos corpos seguem sendo afetados pelos espaços por onde passamos. Já na graduação, Luati narra sobre sua experiência no seu primeiro congresso.

Então eu deveria ter uns vinte e dois, vinte e três anos, que até os vinte e um anos tinha sido adventista, vai para esse congresso e lá você tinha uns momentos de eu. não lembro de momentos de apresentação de trabalho, mas eram momentos em que você escolhia minicursos, coisas assim, e o que que eu escolho? Um trabalho de grupo, imagina, uma coisa que eu nunca tinha vivido na minha vida, de tocar no corpo do outro, daquele que você não conhece, de fazer massagem, de se entregar para essa experiência. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

A formação não acontece exclusivamente no curso de graduação, acontece também dentro dos espaços que propiciam a troca e o contato com o outro, com o conhecimento.

Percebemos que, no primeiro eixo, as experiências dos entrevistados relativas aos espaços nos remetiam à infância. Podemos aqui identificar três grupos: o primeiro concernente aos espaços externos da escola e sua relação com a natureza; o segundo apontando a relação entre o espaço interno e externo em suas lembranças referentes à Educação Infantil; e o terceiro sobre esse espaço no período da graduação.

Já no segundo eixo, essa referência de espaço aparece na necessidade dos docentes em proporcionar aquilo que eles não encontraram na escola enquanto alunos, apontando a relação entre os espaços externos e internos, a relação com a natureza e a potência de ter espaços para explorar e serem autônomos.

A gente começou a contar estória no solário, no parque, explorando outros cantos da escola. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

O CEU é um espaço enorme, a gente tem lá as áreas abertas que não são ditas como playground, mas que as crianças podem andar por lá, temos um jardim, um anfiteatro enorme, sala de dança e aí eu comecei a querer explorar esses espaços. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Essa busca por uma nova relação com os espaços dentro da escola aponta para uma sensação de pertencimento, de modo que as crianças são convidadas a reconhecer a escola como sua; diferente das experiências que os docentes trazem da sua infância. A escola não é mais somente a sala com janelas por onde os olhares buscavam liberdade.

Eu colocava uma música tranquila, nós fazíamos meditação, relaxamento, nós íamos para o bosque, de vez em quando eles cortavam uma árvore, caía uma árvore e a gente fazia mil coisas em cima daquelas árvores, e as professoras diziam: “Você é louca, as crianças vão se machucar”. Nunca nenhuma criança se machucou comigo nesse período. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Não existe mais a dicotomia entre a sala de aula e o parque, existe o todo, esse rompimento entre dentro e fora é fundamental para uma nova relação com os espaços. Tiriba (2010, p. 7) propõe que “ao invés de servir para normatizar e reproduzir a distância entre as pessoas, estas experiências ajudam a inventar novos espaços de pertencimento, de reconhecimento de necessidades e desejos, de explicitação da diversidade de suas culturas.”.

Boneco de Olinda e Luati trazem reflexões sobre a importância de um espaço que possibilite a exploração e a troca entre os docentes e as crianças.

A gente, na época em que era proibido o professor se alimentar na hora que as crianças se alimentavam, eu lutei junto com a equipe e a gente conseguiu aprovar no conselho e inserir no nosso projeto pedagógico, que ali as profissionais degustavam junto com as crianças. Como você vai experimentar coisa no seu corpo, naquilo que passa pela boca, se você não estiver junto com as crianças, qual o sabor do feijão, do arroz, leite ninho? Isso passa por uma experiência do corpo, com a alimentação, então não dá para dizer que o professor fica em pé, só na supervisão. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Qual relação queremos estabelecer com as crianças? Como é possível nos relacionarmos com as crianças na proposta de um projeto pedagógico que visa o respeito e a troca de experiência se não podemos experimentar com elas? Precisamos refletir sobre como os espaços nos quais estamos inseridos interferem na relação entre os corpos que ali se encontram.

A maneira como essa relação se estabelece educa e aponta concepções de mundo. Segundo Suselaine Mascioli (2012, p. 155), com as “formas de organização e de utilização de seus espaços e tempos, a escola não apenas educa intelectualmente as crianças, mas também forma seus valores e, em especial, os valores que constroem sobre si mesmas.”.

Agora a gente tá pensando mais em enriquecer o espaço e deixar o espaço mais interessante pra investigações, pra pesquisa e as crianças irem lá e elas se descobrirem por elas mesmas e depois ter um diálogo com elas, pra saber como foi. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Espaços que propiciam esse cuidado com a exploração, apontam uma relação horizontal com esses os corpos que ali se encontram; a “exploração de diferentes espaços pode ser entendida como um ganho para a ampliação de possibilidades de manifestação corporais.” (EHRENBERG, 2014, p. 191).

Não se trata somente de explorar esses espaços, mas sim de ser um corpo que se relaciona com ele, buscando fugir dos controles e opressões que muitas vezes se encontram lá; uma relação de luta e resistência.

Enquanto a gente está lá, as minhas salas, elas são sempre uma cooperativa, a gente não anda em fila, aí a gente toma xingo no refeitório porque a gente não faz fila, a gente anda aglomerado e a gente sempre toma conta de quem precisa ser tomado conta e, daí, quando a gente precisa fazer um passeio, é muito legal, porque eles se organizam, eles saem de mão dada, eles mesmos tomam conta dos amiguinhos deles. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Angelica Nascimento (2020, p. 90) complementa que é necessária “uma ruptura com a visão burocratizante das rotinas, onde as crianças tenham tempo para

exercer sua autonomia, escolhendo espaços e materiais em parceria com educadores e educadoras.”.

A Educação Infantil é momento muito rico que pode apontar novos caminhos para um corpo que estabelece novas relações entre os espaços nos quais ele vive. Segundo Tiriba (2010, p. 2), os espaços da Educação Infantil são “privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver”. Alessandra Rosa (2020, p. 40) acrescenta que eles trazem “descobertas impactantes, para o novo, para o experimentar.”.

Relação com o corpo

Temos relatos fortes referentes ao Eixo I, que trazem memórias de como as docentes e o docente sentiram a relação com seu corpo nesses espaços de formação.

Já no Ensino Fundamental I, Corpo em Questionamento fala de sua relação com seu corpo e de como ela mudou já na época da escola com a descoberta da diabetes, de modo que começa a perceber esse corpo biológico.

Acho que antes eu não tinha noção, o corpo era só um instrumento de ação pra mim, não era uma coisa, como se não existisse separação, eu era o que eu era, eu era aquela criança feliz e contente. Depois da questão com a diabetes, [inaudível] passei a precisar fazer dieta, eu tinha uma restrição alimentar considerável, então você imagina. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Sua percepção muda e, a partir desse momento, começa a olhar para seu corpo, percebendo suas restrições e não suas potências. A docente Luati descreve como observa a sua relação com o corpo durante o período da escola.

Eu era estimulada a matar esse corpo, como se ele não existisse, como se ele, oh, só existe o pensamento, não existe o corpo, e foi assim que eu fui me relacionando com o corpo. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Com essa fala, podemos perceber como seu corpo foi negado durante seu processo dentro da escola. “As questões do corpo têm sido vividas e explicitadas como corpo/máquina, ou seja, como instrumento funcional e operacional, e não

como um ser no mundo, como experiência vivida, como lugar de encontro.” (PEREIRA; BONFIM, 2006, p. 50).

Ao longo das narrativas, a maioria das experiências que olhavam para o corpo na fase da escola estão vinculadas com as aulas de Educação Física. Porém, podemos perceber como esse momento trouxe marcas de um corpo oprimido e regrado.

Na minha formação como estudante, isso foi sempre uma barreira para mim, porque a [primeiro nome] perde, então não vamos pôr a [primeiro nome] para jogar; a [primeiro nome] é mole, a gente não vai chamar a [primeiro nome] para o time, então todo meu período como estudante, eu fiquei sentada na cadeira nas aulas de educação física. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Mas dentro da escola eu só me lembro das aulas de educação física quando a gente mexia com o corpo. Eu lembro que a gente tinha uma diretora que era bem rígida e ela exigia que a gente fizesse fila antes de entrar, organização, as mesas e as carteiras todas enfileiradas. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Eu lembro que no ensino médio a gente tinha educação física, e o professor dava aulas de tortura, porque aquilo era tortura, parecia trote, tipo assim, “faz elefantinho!” Ele dava muita aula de anatomia, levava slide, fazia a gente decorar nome de osso, nome de músculo, então sempre foi esse corpo, quando era trabalhado em sala de aula, era a perspectiva biológica. Era corpo máquina, sempre. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Boneco de Olinda ainda acrescenta como essa mesma relação acontecia em suas aulas de Arte, onde o corpo nem existia.

Era aula de educação física, tudo certinho, aula de arte, tudo certo, aula de arte não era com o corpo, era pra ficar sentado na mesa desenhando, pensando, era mais cabeça e a maior parte das aulas era pra ficar sentado na cadeira toda enfileirada, indústria mesmo. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Percebe-se que a Educação Física acabou se transformando em um espaço de controle do corpo, voltado para o conhecimento biológico dele e para o esporte. Porém, ela “como educação poética do corpo pode configurar uma resistência contra o esvaziamento de sentido das práticas corporais e o desejo, sempre perigoso, dos

pensamentos únicos que desfiguram a experiência subjetiva e sensível.” (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 86).

A formação acadêmica, no que diz respeito ao que a gente chamava de primeiro e segundo grau, o corpo era algo que era assim, assassinado, com exceção desses dois anos que eu tive a experiência lá no colégio interno e que eu tive que me relacionar, eu fiquei em recuperação em educação física, tive que fazer voltas lá, fazer corrida, que tinha a ver com essa coisa do atletismo. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Podemos perceber que, na Educação Básica, as docentes e o docente viveram um corpo que não existia. “De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante.” (NOBREGA, 2005, p. 605).

Segundo Vaz (2002, p. 3), “faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole.” (VAZ, 2002, p. 3).

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.

Na fase da graduação temos três movimentos diferentes em relação à percepção de seus corpos: os que não tiveram nenhuma relação com o corpo; os que começaram a se relacionar de alguma forma com o tema e os que durante a graduação despertaram o seu corpo.

No primeiro grupo está a docente Corpo em Trânsito e o docente Boneco de Olinda.

Em nenhuma das formações eu tive assuntos relacionados ao corpo. Eu lembro com muita força que a gente tinha aulas de fazer arte, assim, dobraduras, brincadeira de tabuleiro, assim, mas nenhuma relacionada a esse corpo. Na verdade, quando chegavam esses assuntos, ele era meio que... que... jogado pra fora, porque as professoras não queriam perder esse controle das crianças, né. Eu sentia que eram propostas que queriam que as crianças ficassem sentadas no seu lugar. (Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Minha formação que eu fiz uma universidade bem fraca. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

Tinha um professor legal de artes cênicas e aí fui explorar aquela coisa Laban, bem mais tradicional assim pra explorar um pouco pra artes cênicas, artes plásticas e música e só, nem dança tem, nem alguma coisa pra explorar o corpo de outras formas, não existem. (Entrevista narrativa, Boneco de Olinda, janeiro de 2021).

No segundo grupo, temos a docente Luati, que começa a entrar em contato com seu corpo, com o corpo do outro, com as experiências dessa troca, porém ela não aconteceu em sua grade de disciplinas obrigatórias e sim em uma disciplina optativa.

Eu tinha uma disciplina optativa que eu escolhi que se chamava dinâmica de grupo, e tinha assim algumas questões mais corporais, de toque no outro, mas eu lembro pouco dela. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

O terceiro grupo, das docentes É Possível Viver e Corpo em Questionamento, descreve como a relação com o curso de graduação fez com que elas se enxergassem como corpo vivo, potente e expressivo.

Vamos dizer assim, até estas discussões começarem a aparecer, pra mim, elas foram aparecer na faculdade quando a gente vai conversar a questão do corpo na faculdade, meio que eu desconhecia que poderia existir uma outra coisa além disso, nunca tinha parado para refletir sobre isso. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu descobro de que o corpo não precisa ser essa máquina, você é gente, você é alma, você é seus pensamentos, que seu corpo reflete tudo isso seu corpo reflete quem você é, você fala não usando só a sua voz, você fala usando seu corpo o tempo inteiro, seus olhos falam mais que qualquer coisa, sua postura é o que eu senti dentro da graduação. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu comecei a ver esse corpo gordo, com todos os defeitos em ação de uma professora que podia fazer muita coisa, de uma professora que tinha tanto potencial quanto a menina magra. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu acho que a faculdade me ajudou a encontrar a potência do meu corpo. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Podemos ver que a docente durante sua graduação foi se encontrando com seu corpo, aceitando-o, percebendo suas subjetividades e beleza. Seu olhar sobre o que é corpo e os conceitos que o oprimem começaram a mudar; ela percebeu que não precisava ser aquilo que a sociedade impunha opressivamente, e sim aquilo que a fazia feliz.

O curso era praticamente 80% prático, a gente trabalhava como base os jogos teatrais, que servem tanto pra dança, como pra música, como pra teatro e aí as peças clássicas e tudo o mais, então eu acabei ficando bastante exposta e aí foi difícil pra mim. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Eu fiquei bastante surpresa comigo, por exemplo, eu comecei a fazer as atividades de jogos e as encenações e eu percebi como meu corpo era podado até aquele momento. Tinha movimentos que eu não sabia fazer, eu não conseguia fazer, era totalmente cortado do meu repertório gestual, pra preservar aquele resquício de masculinidade que eu tinha e que me dava uma passabilidade social. Então é a representação do gênero masculino e no curso de teatro eu não conseguiria trabalhar sem me movimentar sem fazer os jogos, sem me apresentar. Então aquilo mexeu comigo, porque eu percebi que eu era muito mais feminina do que eu imaginei que eu era, o que eu pensava de mim era uma coisa e o que as pessoas viam era outra. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

A faculdade de artes pra mim, que foi quando eu percebi meu corpo na visão dos outros de como eu era, de uma forma mais sincera; eu percebi que eu não podia mais voltar atrás a partir do momento que eu sabia, se eu permanecesse como eu estava, eu seria uma caricatura de mim mesma e não seria autêntica na minha vida. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Na sua relação com a graduação, a docente É Possível Viver foi percebendo em como as relações culturais e sociais até aquele momento foram doutrinando seus movimentos naturais. A partir do momento em que se encontrou em um lugar em que se sentiu acolhida e foi convidada a se redescobrir, experienciou uma nova relação com seu corpo e pôle, assim, se enxergar na sua totalidade.

Em relação ao Eixo II, percebemos um novo momento referente às suas relações com o corpo.

Aonde eu começo a ter uma outra experiência com o corpo, na educação infantil, a educação infantil me coloca em uma outra relação com o corpo, porque eu vou brincar junto com as crianças, aí eu vou pular a árvore com

as crianças, aí eu vou me enrolar no chão, eu vou deitar. (Entrevista narrativa, Luati, janeiro de 2021).

Mas com as crianças, eu me sinto muito à vontade, eu não tenho preocupação, eu não me acho gorda, eu não me acho magra, meu corpo tá ali e eu estou disposta a fazer o que for com ele. Eu me sinto muito à vontade com as crianças, é muito gostoso. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Eu achei que fui muito bem recebida e, por isso, eu acabei optando por ficar só com a educação infantil. Hoje, como eu falei pra você, eu sou quase totalmente absorvida pela educação infantil, mas não foi uma coisa só de um desejo meu, foi deles me quererem bastante também. (Entrevista narrativa, É Possível Viver, janeiro de 2021).

Essa relação com seu corpo, de percepção, entrega e aceitação acontece perante o acolhimento do outro. A criança convida as professoras a serem revolucionárias como elas, a romperem as amarras sociais e culturais. Quando isso acontece, encontramos uma relação pedagógica horizontal, onde ambos são convidados a explorar as potencialidades de seu corpo.

Outros apontamentos

Nas conversas, duas docentes apontaram a relação da Educação Infantil com a criança negra. Enquanto Corpo em Questionamento abordou o cuidado que tem em trazer para suas práticas com as crianças questões que envolvem as relações étnico-raciais, Corpo em Trânsito trouxe lembranças de funcionários da escola ridicularizando com piadas e erotizando o corpo da criança negra, atitudes que se configuram como racismo.

Eu tenho os meus livros que são com personagens negros, então a gente trabalha exaltando a beleza, a gente conversa sobre os tipos de cabelo, por mais que a gente não tenha nenhuma criança negra na sala, a gente vai desconstruindo certos preconceitos, porque isso tudo faz parte daquilo que eu compreendo como trabalho com o corpo, já que esse corpo, pra mim essa questão da beleza sempre foi tão forte, eu tento trabalhar isso com meus alunos. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Recebi uma criança negra bem gordinha que foi apelidada de Jojo Toddynho. Recebi um bebê negro, forte, ele foi apelidado de Viola... E aí trazer as questões de como esse corpo, né... Quando vai trocar

fralda, fica fazendo comentários sobre o órgão genital do menino.
(Entrevista narrativa, Corpo em Trânsito, janeiro de 2021).

Nossas atitudes dentro da escola precisam mudar, por meio da crítica da nossa atuação cotidiana que contribui para construção social formada em uma sociedade estruturalmente racista. Garcia e Santos (2019, p. 94) resgatam como a história buscou o apagamento do corpo negro: “o ideal de branqueamento enraizado no contexto brasileiro é fruto do processo de colonização, violência e desumanização que marcou nossa trajetória histórica de mais de três séculos de exploração.”.

Ressaltar que as experiências com o corpo e a cultura negra em nossa sociedade são caracterizadas pela negação, a invisibilidade e/ou representações sociais subalternizantes, que atreladas à ideologia do embranquecimento racial – uma política institucionalizada durante o Estado brasileiro do início do século XX – , ainda perdura em nossa sociedade e educa para a negação do negro e a exaltação de um modelo enviesado de corpo e cultura brancocêntricos. (SOUZA, 2017, pp. 205-206).

Essas e outras ações criam uma sociedade racista, que leva a corpos marginalizados e apagados.

Quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles. Não poucas vezes se ouve que pessoas “desta raça”, os negros, são feios, sujos, violentos ou preguiçosos. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 709).

Temos um marco para a educação antirracista que foi a Lei 10.639/03.

A lei 10.639/03 é um marco histórico da luta do movimento negro brasileiro pelo direito à educação de qualidade. Desde o pós-abolição, a educação e a escola são compreendidos pelas diferentes representações do movimento negro como uma das estratégias para integrar o negro na sociedade e superar os processos de exclusão racial. (SOUZA, 2017, p. 196).

As autoras Vanessa Garcia e Maria Walburga dos Santos (2019), Márcia Souza (2017) e Douglas Verrangia e Petronilha Silva (2010) apontam para o

protagonismo do Movimento Negro em trazer suas pautas para o debate político e social, resgatando sua importância.

Cabe destacar que a preocupação com as distorções sociais causadas por relações étnico-raciais adversas para as pessoas negras é introduzida, entre os legisladores e nos sistemas de ensino, pela pressão exercida pelo Movimento Negro e por acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

Temos também em 2004

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (DCNERER), aprovado em 2004, e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) revisadas em 2009 que especifica que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve contemplar a temática da cultura africana e afro-brasileira assim como o combate ao racismo. (GARCIA; SANTOS, 2019, p. 97-98).

Todas as conquistas políticas e sociais se refletem em novas práticas dentro do ambiente social, onde a escola também se encontra. Precisamos combater o racismo dentro da escola e trazer práticas que valorizem e potencializem os corpos.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

Refletindo sobre o espaço da Educação Infantil, Garcia e Santos (2019, p. 96) mostram que

como espaço vivo de interações tem um importante papel na desconstrução de estereótipos racistas e excludentes garantindo que todas as crianças sejam respeitadas em suas características étnico-raciais. Dessa forma, é preciso atentar-se ao fato de que todas as

imagens, recursos visuais, painéis decorativos constituem representações do que é tido como padrão. (GARCIA; SANTOS, 2019, p. 96).

As autoras ainda apontam como essa relação deve acontecer nesses espaços proporcionando “ambientes em que a criança negra possa se reconhecer positivamente e as demais crianças possam construir relações equânimes de respeito e valorização das diferenças étnico-raciais.” (GARCIA; SANTOS, 2019, p. 96).

Na busca de uma nova relação entre os corpos, de um corpo vivo, potente e afetoso consigo e com os outros, inevitavelmente encontraremos o rompimento com essa estrutura racista e preconceituosa que atravessa nossos corpos.

Embora a relação dos espaços escolares na educação infantil com as “crianças especiais”, termo utilizado pela professora Corpo em Questionamento, só tenha aparecido em sua narrativa, é de extrema importância apontar as conquistas das pessoas com deficiência no Brasil, pois seus corpos são constantemente desrespeitados, marginalizados e apagados.

Trago aqui um breve relato sobre o caminho percorrido na sua luta pelo direito da educação. Essa relação também se estabelece em minha vida, pois meu tio José Evaldo de Mello Doin, já falecido, foi fundador do Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes, lutando por um país onde todos tivessem seus direitos garantidos pelo Estado.

Eu tenho uma criança especial, todos estes anos, desde que eu sou estagiária, não é nem desde que estou como professora, desde sempre, quando eu era auxiliar eu também tinha, todos estes anos eu trabalhei com crianças especiais, pelo menos uma. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Cada ano, uma surpresa, e eu tento adequar o meu planejamento de forma que este corpo, este corpo desta criança, não seja marginalizado nas práticas que eu vá a desenvolver, então a primeira preocupação é essa. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Só que daí, uma coisa que os anos tem me ensinado cada vez mais, é que ali você está lendo um laudo, quando você conhecer a criança esse laudo cai por terra, porque essa criança vem e me mostra que ela é tão normal quanto as outras, aquilo ali é uma mera característica. (Entrevista narrativa, Corpo em Questionamento, janeiro de 2021).

Percebemos aqui, com seu relato, uma professora que se preocupa que todas as crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus corpos e buscando trazer práticas que proporcionem novas experiências de exploração. Porém, nem sempre a escola foi um espaço que recebia as pessoas com deficiências. Segundo Mirelly Silva, Luis Silva e Jaqueline Zacarias (2016, p. 2), “o contexto histórico das pessoas com deficiência era caracterizado pela segregação e exclusão.”

Inicialmente, de acordo com Rosana Glat e Edicléa Fernandes (2005, p. 1), “a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico”. Assim, esses espaços eram voltados para o cuidado e tratamento do sujeito, sem vincular a sua relação social, cultural e cognitiva.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62).

Durante muito tempo, no cenário brasileiro, “a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas.” (KASSAR, 2011, p. 64). É a partir dos movimentos sociais e demandas externas que essa configuração começa a ser questionada, com a luta pela inclusão desses corpos na Educação Básica.

A tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 4).

Segundo Silva, Silva e Zacarias (2016, p. 8), “a Constituição Federal de 1988 foi um marco, pois rompeu com o modelo assistencialista e passou a lançar um olhar mais atento para as necessidades das pessoas com deficiência.”.

Concomitantemente ao processo de redemocratização política no Brasil, começam a surgir, no interior das instituições de educação especial ou de reabilitação, grupos de pessoas com deficiência que se reuniam para viabilizar algumas de suas necessidades. Essas formações serviram de base para estruturas mais organizadas, que propuseram, posteriormente, a elaboração de normativas capazes de garantir a cidadania desse grupo. (FILHO; FERREIRA, 2013, p. 103).

Um dos marcos importantes, apontado por Silva, Silva e Zacarias (2016) e Kassar (2011) foi a Declaração de Salamanca, por meio da qual, após pressão externa, tem como um de seus pontos principais a “política nacional de educação foi então adotada e o Brasil comprometendo-se a oferecer educação para crianças, jovens e adultos, independente das condições de cada aluno.” (SILVA; SILVA; ZACARIAS, 2016, p. 6).

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. (KASSAR, 2011, p. 71).

Assim começou um novo capítulo da luta pelos direitos das pessoas com deficiências na Educação Básica. Aqui terminamos esse breve relato com a vitória conquistada. Referente à continuidade dessa luta, temos a tese de Fernanda Souza (2018). com o título “Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990”.

As análises apresentadas nos apontam a necessidade de enxergar que corpos diferentes pulsam vida no espaço da escola e essa diversidade enriquece o saber.

8. Algumas considerações desse corpo

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.

A abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivo as narrativas, proporcionou para esse trabalho uma relação mais horizontal entre os corpos envolvidos. Ao acompanhar as histórias, fui convidado a refletir sobre minhas ações e concepções, fazendo um paralelo com minha trajetória.

Fui convidado a olhar para minha história, percebendo o que me marcou e o que trago como referência, compreendendo-me como sujeito de minha própria história de forma ativa e crítica, proporcionando um exercício dialético entre o que fui, o que sou e o que quero ser.

Também tive a oportunidade de conhecer os docentes que atuam na Educação Infantil, mostrando a potência de suas jornadas e apresentando possibilidades de conexões e pertencimento entre nós. Ao conhecermos e nos conectarmos com o corpo do outro professor, percebemos que não estamos sozinhos e que somos muitos. Corpos juntos são mais fortes. Nossos corpos não serão mais desconhecidos, nos reconheceremos no coletivo.

Quanto ao problema da pesquisa, que é identificar qual a relação dos docentes com o seu próprio corpo e como essa percepção interfere na construção de ser corpo na Educação Infantil, percebi, pelas narrativas, que a relação dos docentes com seu corpo foi passando por vários caminhos ao longo de sua trajetória, e como viver essa relação sempre estará presente de forma dialética com os sujeitos e espaços sociais nos quais eles estão inseridos.

O objetivo geral foi compreender como as professoras e o professor entrevistados tratam as implicações do seu ser corpo em suas práticas na Educação Infantil e como isso se dá no cotidiano da atuação docente nos espaços de creches e pré-escolas.

Foi possível notar que os docentes apresentam uma reflexão de um corpo vivo, que se relaciona com as crianças, com os adultos e com os espaços de uma forma ativa e integral, mostrando no dia a dia a consciência tanto de suas limitações,

como do aprendizado mútuo que sua prática traz, essa relação é dinâmica e viva, portanto, passível de transformação.

Sobre os objetivos específicos, retomamos. O primeiro era: conhecer e reconhecer junto aos professores(as) como seus corpos podem exprimir valores, pensamentos e sentimentos em suas práticas pedagógicas; o segundo: investigar se o corpo faz parte da formação dos professores que atuam na Educação Infantil; e o terceiro: reconhecer quais as concepções políticas, culturais e sociais o professor carrega em relação ao corpo e analisar como estas interferem em seus trabalhos pedagógicos.

Referente ao primeiro, nas narrativas apresentadas pelas professoras e pelo professor, vi como a relação com a crianças se dá em um espaço seguro e sem preconceitos, onde os docentes se sentem à vontade para se desvencilhar das amarras sociais e entregar-se para um corpo vivo que explora. Essa relação de troca entre eles proporciona a emancipação nas relações com seus corpos, com o corpo do outro e os espaços.

Quanto ao segundo, notei que a discussão referente ao corpo não aconteceu durante suas trajetórias na Educação Básica. Na graduação, somente duas professoras apresentaram um contato significativo com o tema, o que nos mostra que suas mudanças relativas ao corpo foram melhor trabalhadas em outros espaços e em momentos de formação continuada. Ainda é preciso pensar em espaços dentro da Educação Básica e Ensino Superior que atuem sobre o tema.

No que toca ao último objetivo, observei nas narrativas dos docentes que eles atuam de forma consciente, tendo em vista suas práticas que buscam proporcionar um ambiente de respeito, escuta, acolhimento, de emancipação, liberdade, exploração e autonomia.

É durante a formação continuada que a maioria dos docentes começou a estudar e ter uma maior relação com o corpo. Um dos encaminhamentos dessa pesquisa é que precisamos valorizar esses espaços, buscando romper com as dicotomias, que foram apresentadas durante a construção da pesquisa, sobre o corpo, para que assim tenhamos práticas que tragam uma relação de corpo inteiro.

Trago aqui emprestado de Mirian Celeste Martins (2014) um conceito que me foi apresentada em um dos encontros do GIAPE pelo texto “As infâncias nas tramas da cultura visual”, de Susana Rangel da Cunha (2010): o conceito de mediação cultural.

Com ele, os docentes são convidados a agir de forma consciente sobre os artefatos visuais e culturais que se relacionam dentro e fora da escola; o docente torna-se um “curador”, pensando, refletindo e agindo sobre esses artefatos e sobre a relação deles com as crianças.

Apresento esse conceito para pensarmos em quais movimentos e corpos que trazemos em nossas práticas, para aumentar o repertório de corpos que temos em nossa sociedade. Estamos refletindo sobre os corpos que mostramos para as crianças com as imagens, com nossas falas e gestos?

Podemos tornar a escola, com essa relação, um espaço criativo que mostre as diversidades dos corpos, dos movimentos, das formas como nos expressamos.

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, buscado 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.

A Educação Infantil nos permite criar relações horizontais e crescer junto com as crianças; afinal, elas com toda sua potência, podem nos ensinar a não ter medo de experimentar a vida; assim, juntos podemos buscar espaços onde não se perpetuem discriminações contra corpos diferentes como os de pessoas com deficiência. Onde não exista mais racismo, gordofobia, machismo e discriminação com os corpos LGBTQIA+.

A proposta deste trabalho é ajudar o leitor, as pessoas que trabalham com educação, a repensar o corpo dentro da Educação Infantil como constitutivo não só da pessoa, mas também desse movimento que faz parte da própria sociedade e da formação docente no que diz respeito ao corpo, à leitura e representação que dele se faz. Indicar possibilidades de pensar a formação e contribuir para repensar o corpo, as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia em específico e dos cursos de licenciatura em geral e também indicativos para uma política pública mais inclusiva, em busca de uma justiça social que englobe todas as pessoas, independentemente do corpo que elas habitem, pensando numa sociedade mais justa e que dialoga, na qual seja possível a vida para todos/todas sem preconceitos.

Que possamos ser aquilo que somos sem medo das opressões impostas por essa sociedade que enxerga os nossos corpos como sinônimo de lucro ou descarte. Nós não somos corpos descartáveis.

9. Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**. Sorocaba: v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: março de 2020.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed, Imprensa da universidade de Coimbra, 2017. p. 430. (Coleção)

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, p. 1-7, out/. 2003

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set/dez. 1989.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**. Goiânia: v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: janeiro de 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a08.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2020.

CARVALHO, Letícia Romero de. **Discursos de professoras sobre os corpos de meninas e meninos na Educação Infantil**. 2020. 63 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13770>

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 85-112, julho. 2003.

CUNHA, Lidenora de Araújo e MENDES, Bárbara Maria Macêdo. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. Anais do VI Encontro de Pesquisa Em Educação da Universidade Federal do Piauí. O pensamento Pedagógico na contemporaneidade, GT 01 – Formação de professores, Teresina, dezembro. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 35 n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: abril de 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 35-87.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: vol. 39, n. 03, p. 609-624, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827632006>>. Acesso em: março de 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irena. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. p. 131-161.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 32, n. 02, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador: v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>>. Acesso em: abril de 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>>. Acesso em: outubro de 2019.

DOIN, Rafael Romeiro. **O corpo, esse desconhecido**. 2017. 48 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13764>

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a10.pdf>>. Acesso em março 2020.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; FERREIRA, Gildete. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília: vol. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, set./dez. 2003.

FORTUNATO, Ivan. Cientificamente comprovado (?): reflexões sobre conhecimento científico. **Holos**, Natal: v. 33, n. 2, p. 436-441, 2017.

GARCIA, Vanessa Ferreira. SANTOS, Maria Walburga. Educação infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano XIII, n. 21, p. 90-106, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Marcos legais dos cursos de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 37-53.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no nível federal: a perspectiva de um sistema nacional de educação. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 49-85.

GATTI, Bernardete Angelina; *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 351.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 2010.

GIL VILLA, Fernando. **O que significa pesquisar? Exorcismo do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Edições Hipótese, p. 165, 2017.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, p. 1-6, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.16, n. 47, p. 333-361, maio./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782011000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: março de 2020.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. v. 15, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, p. 182, 1988.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 05-18, mai/jun/jul/ago. 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 31, n. 01, p. 17-44, jan/mar. 2015

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. p. 253. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Performances da Pedagogia: uma narrativa estético-pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 87-103, jan./fev. 2018.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago./ 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MASCIOLI, Suselaine Ap. Zaniolo. A corporeidade infantil edificada por tempos e espaços escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 155–164, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações naperspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**. Florianópolis: v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Leitura e produção do conhecimento e potencialidades heurísticas das narrativas educativas. In: **Narrativas de Professores em Formação – o Significado de ser Pedagogo**. Nunes, C.M.F. e ARAÚJO, R. M. B. de. (Orgs). Jundiaí, Paco Editorial, p. 15-36, 2015.

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. **Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim.** 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas Educativas) Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, São Paulo, v. 3, n. 3, n.p, set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201/68812>>. Acesso em: outubro de 2019.

NÓBREGA, Teresinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: agosto de 2019.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba: v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>>. Acesso em: agosto de 2019.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alvez de Oliveira. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 57-69.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Educação do corpo na escola brasileira. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 01-34.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação.** Porto Alegre: v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clemente de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), p. 6-26, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: maio de 2019.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto e Educação**, ano. 21, n. 75, p. 45-68, 2006.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho, p. 33-73, 1997.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v.26, n. 2, p. 117-134, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a06v26n2.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, Santa Catarina: v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711>>. Acesso em: novembro de 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SAHEB, Daniele; MARTINS, Lucia Oliver. Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica. **Ensaio Pedagógico**. Sorocaba: vol. 3, n. 3, p. 59-68, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/159/182>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

ROSA, Alessandra de Campos e Silva. **Brincar na vida e na docência: trajetórias de formadoras(es) brincantes**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas Educativas) Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência: as roupas e a educação do corpo infantil nos "anos dourados"**. 2014. p. 190. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Gênero e diversidades na infância: desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular. **Laplage Em Revista**, Sorocaba, v. 4 (Especial), p.115-121, set./dez. 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro. SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e "com" a Barbie. **Educar em Revista**, Curitiba, no. 41, p. 147-163, jul./set, 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, Campinas, São Paulo, n. 14, p. 235–249, 2015.

SCHONS, Carmem Regina. Sociedade, corpo e relação subjetiva. **Acta Scientiarum. LanguageandCulture**, Maringá, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 181-188, abr./jun. 2015. Disponível

em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23112/pdf_73>. Acesso em: novembro de 2019.

SILVA, Mirelly Karlla da. SILVA, Luis Carlos Soares da. ZACARIAS, Jaqueline da Cruz. Recorte histórico acerca dos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. In ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, nº 9, 2016, Aracaju. **Anais**. Aracaju: 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. MADUREIRA, José Rafael Madureira. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.

SOUZA, Elizeu Clemente de; MEIRELES, Mariana Martins. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B.C.M.S.; PASSOS, L. F. **Narrativas, pesquisas e formação de professores**. Curitiba: CRV, p. 17-38, 2018.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. “LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, no. 08, p. 193-209, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. **Anais ABRACE**, v. 9, n. 1, p. 1-4, 2008.

TIRIBA, Léa. CRIANÇAS DA NATUREZA. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, p. 1-18, out/, 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2017.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**., Florianópolis, n. 19, p. 1-7, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963/4332>>. Acesso em: janeiro de 2020.

VERRANGIA, Douglas. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIANNA, Claudia Vianna. FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, no. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

Apêndice1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO- CAMPUS SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

**O CORPO (DES)CONHECIDO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
NARRATIVAS DOCENTES**

Eu, Rafael Romeiro Doin, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa: “O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes” orientada pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

A proposta deste trabalho é ajudar o leitor , as pessoas que trabalham com educação, a repensar o corpo dentro da Educação Infantil como constitutivo não só da pessoa, mas também desse movimento que faz parte da própria sociedade e da formação docente no que diz respeito ao corpo, à leitura e representação que dele se faz. Indicar possibilidades de pensar a formação e contribuir para repensar o corpo, as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia em específico e dos cursos de licenciatura em geral e também indicativos para uma política pública mais inclusiva, em busca de uma justiça social que englobe todas as pessoas, independentemente do corpo que elas habitem.

A participação consistirá em responder um breve questionário e participar de uma entrevista semiestruturada com questões sobre sua formação inicial e continuada e ações voltadas às relações do corpo na Educação Infantil. Poderá escolher o local, conforme a sua escolha, ou realiza-la por meio de videoconferência.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto com transporte e/ou alimentação, decorrente da pesquisa, você será ressarcido por mim, ressaltando que a participação, neste trabalho, é voluntaria não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma.

Esclareço ainda que, devido ao contexto atual, tal entrevista obedecerá aos protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde em relação à pandemia de COVID-19. A entrevista ocorrerá por intermédio de videoconferência, no momento em que lhe for mais oportuno. Para tanto, solicito sua autorização para gravação em áudio, a qual será transcrita, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita, esta entrevista lhe será apresentada para fim de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, explico que, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à sua formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação a entrevista será interrompida com o intuito de preservar o seu bem estar, neste sentido, você terá a liberdade de não responder às perguntas, ou mesmo a alternativa de desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação; assumindo-se que, ao término da elaboração do relatório final o mesmo lhe será apresentado a fim de que tome ciência das informações nele contidas e dê anuência para sua publicação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Educação, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, afim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

Endereço para contato

Pesquisador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Eu, _____, professor/professora, declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmo igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, o pesquisador me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Sorocaba, ____ de _____ de 2021.

Nome do Pesquisador_____
Assinatura do Pesquisador_____
Nome do Participante_____
Assinatura do Participante