

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

Rafael Romeiro Doin

Olhares para o corpo (des)conhecido

Sorocaba
2026

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

Rafael Romeiro Doin

Olhares para o corpo (des)conhecido

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

Sorocaba
2026

Doin, Rafael Romeiro

Olhares para o corpo (des)conhecido / Rafael Romeiro
Doin -- 2026.
174f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos
Banca Examinadora: Ana Cristina Baladelli Silva, Renata
Franco Severo Fantini, Suzana Marcolino, Eder
Rodrigues Proença, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins
Garcia
Bibliografia

1. Corpo. 2. Pesquisa (auto)biográfica. 3. Formação
Docente. I. Doin, Rafael Romeiro. 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

Olhares para o corpo (des)conhecido

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Doutor em Educação, Sorocaba, 23 de fevereiro de 2026.

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Orientadora

Profa. Dra. Renata Franco Severo Fantini
Examinadora

Profa. Dra. Ana Cristina Baladelli Silva
Examinadora

Prof. Dr. Eder Rodrigues Proença
Examinador

Profa. Dra. Suzana Marcolino
Examinadora

Profa. Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Examinadora

Dedicatória

A Deborah Romeiro Doin,
A Luiz Henrique Romeiro Doin Notari,
A Maria Teresa de Aguiar,
A Irene Romeiro,
A Sergio de Aguiar Notari
A todos os corpos (des)conhecidos.

Agradecimentos

Agradeço a Deborah Doin, por sempre acreditar em meus sonhos e incentivá-los. A Luiz Henrique Notari, por estar do meu lado em todos os momentos. Obrigado por me ouvirem e ajudarem a construir aquilo em que acredito e que defendo. Não consigo imaginar essa jornada sem vocês.

Agradeço a Maria Teresa Notari, a Irene Romeiro e a Sergio Notari, por acreditar, compartilhar e viver a vida. Juntos a mim.

Agradeço a Bianca Pupo e Mirelle Laube, por escolherem ser família e trocar.

Agradeço a Pedro Henrique Barbeiro, por escolher estar do meu lado e viver. A vida com você é mais bela, potente, amorosa e única. E também por, junto a você, trazer a Tulypa (Trypa), que transborda amor, carinho e energia.

Agradeço a Beatriz Brito e a Chayene Rocha, por fazerem parte da minha vida desde a graduação. Compartilhar a vida com vocês a torna mais bela, mais potente.

Agradeço a Viviana Telma Saiane, Luana Rodrigues e Thiago Batista Jr. pelo apoio e carinho. Muito obrigado por fazerem parte desse momento.

Aos membros dos grupos de pesquisa de que faço parte: GIAPE – Grupo de Pesquisa Sobre Infância, Arte e Práticas Educativas; 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 docentes e funcionários do PPGED – Sorocaba, sempre atenciosos. Agradeço a todos os discentes do programa, em especial a Vanessa Garcia.

Agradeço às professoras Dra. Renata Franco Severo Fantini, Dra. Ana Cristina Baladelli Silva, Dra. Suzana Marcolino, Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia e ao professor Dr. Eder Rodrigues Proença. Suas contribuições durante a qualificação e defesa desta tese foram essenciais para a pesquisa.

Agradeço à Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que, além de participar da qualificação desta tese, também faz parte dessa trajetória que vem sendo construída desde a graduação. Sua luz, comprometimento, seriedade e acolhimento transbordam por onde passa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, que sempre me respeitou como sujeito e como pesquisador. Seu olhar humano, potente, forte, poético, brincante e acolhedor transborda nesse corpo; trago-o comigo. Obrigado por acreditar e me ajudar: não consigo imaginar essa caminhada sem você.

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

Agradeço a todos os sujeitos, de todas as idades, que me ajudam a refletir, construir e viver experiências cada vez mais humanas, mais humanizadas. Que possamos cada vez mais nos sentir corpos, vibrar nossos corpos, afetar nossos corpos nesse movimento sem fim que é a vida. Obrigado.

Corpo texto

meu sorriso entardecer
e meus olhos não disfarçam

meu corpo todo
texto

meus sentimentos sem hora
meus gestos nublados
a boca uma porta
e também uma janela

sentenças sem fim
escritas por sobre
por entre
os ossos
o corpo sabe que é terça
mas se distrai

porque também há
o desencontro
o desentendimento
nem sempre o horizonte
nem sempre o mar
o crepúsculo
porque à meia-noite
nem sempre
é hora de dormir

Girlele Verly

Resumo

A relação entre o corpo, a infância e a formação ainda recebe pouca atenção da produção acadêmica. A pesquisa apresentada aqui tem em seu objetivo geral “tecer relações sobre como, ao olhar para a história dos nossos corpos, podemos refletir nossa atuação nos territórios/espacos e como essa relação pode nos reconstruir dentro dos processos educativos”. Ela se caracteriza dentro do campo da pesquisa qualitativa com a abordagem (auto)biográfica, que aponta para novos caminhos entre as relações dos sujeitos, uma prática horizontal considerando suas subjetividades e trazendo, de forma crítica, as relações que carregamos, a fim de compreender o meio social em que vivemos e a nós mesmos para refletir e criar novas ações. Essa relação é construída junto com as experiências de Larrosa (2025) e Benjamin (2009; 2012), narrativas (auto)biográficas (Passeggi, 2010) e narrativas fotográficas que se apoiam na fotoetnografia proposta por Achutti (2004). A pesquisa ainda constrói e apresenta o conceito de “corpo (des)conhecido”, que traz consigo contribuições de Foucault (2013), Freire (2019), entre outros. Fazem-se alguns apontamentos referentes ao patriarcado, às infâncias e à formação do professor pesquisador. Dessa forma, este trabalho contribui para pensarmos e criarmos outras formas de relação com o ambiente que vivemos, com o outro e conosco mesmos.

Palavras-chaves: Corpo; Infância; Narrativa; Pesquisa (Auto)biográfica; Arte; Formação Docente.

Abstract

The relationship between the body, childhood, and educational formation remains underexplored in academic productions. This study aims to sew up relations between how reflecting on the history of our bodies can put in perspective our actions within territories and spaces, and how this relationship may contribute to processes of reconstruction within education. Grounded in qualitative research, the study adopts an (auto)biographical approach that foregrounds new possibilities for understanding relationships among subjects through a horizontal practice that values subjectivities. From a critical perspective, it examines the experiences and relations individuals carry in order to better comprehend both the social context in which we live and ourselves, fostering reflection and the creation of new educational practices. The research dialogue is informed by the notion of experience as articulated by Larrosa (2025) and Benjamin (2009; 2012), (auto)biographical narratives (Passeggi, 2010), and photographic narratives grounded in the photoethnography proposed by Achutti (2004). The study also develops and presents the concept of the “(un)known body,” drawing on contributions from Foucault (2013), Freire (2019), among others. Some considerations are made regarding patriarchy, childhoods, and the education of the teacher-researcher. In this way, the present work contributes to thinking about and creating other forms of relationship with the environment in which we live, with others, and with ourselves.

Keywords: Body; Childhood; Narrative; (Auto)biographical Research; Art; Teacher Education.

Lista de abreviaturas e siglas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

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

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

NEIN – Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RI-UFSCar – Repositório Institucional da UFSCar

SESC – Serviço Social do Comércio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Lista de quadros

Quadro 1 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	42
Quadro 2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	47

Sumário

Introdução.....	17
Capítulo 01	
O corpo da pesquisa (auto)biográfica.....	22
A pesquisa (auto)biográfica.....	23
Vibrando entre experiências.....	25
Narrativas (auto)biográficas.....	30
Narrativas fotográficas.....	34
Levantamento bibliográfico.....	41
Capítulo 02	
Cotidiano.....	53
Capítulo 03	
O corpo (des)conhecido.....	81
Contribuições de um corpo pesquisador.....	83
O corpo (des)conhecido aprisionado?!.....	89
O corpo (des)conhecido com a Arte.....	95
O corpo (des)conhecido no mundo.....	101
Capítulo 04	
Olhares.....	107
Capítulo 05	
Meu corpo (des)conhecido: reflexões sobre o patriarcado.....	120
Os sinais.....	122
Capítulo 06	
As Mulheres.....	129
Capítulo 7	
O corpo (des)conhecido: construções sobre infância e formação.....	149
Posicionamentos sobre a infância.....	150
Adultocentrismo.....	152
Contribuições de um corpo (des)conhecido para a formação com a infância.....	155
Considerações deste corpo (des)conhecido.....	163
Referências.....	168

Olá, seja bem-vinda(o)!

Essa era a frase com a qual eu começava os meus vídeos no canal do YouTube. Comecei a gravá-los em 2017; mal sabia eu que, através desse movimento de roteirizar, gravar, editar e postar os vídeos nessa plataforma, viria o começo consciente de uma pesquisa que teve seu início formal na construção do trabalho de conclusão de curso (Doin, 2017) e vem ganhando novas camadas que se desdobram em movimentos dentro e fora dos espaços acadêmico. Agora ela se desdobra na construção desta tese, que vem me acompanhando e me transformando nessa metamorfose que acontece durante toda a vida.

Algumas considerações iniciais precisam ser postas para que construamos juntos nesta caminhada. Afinal, a partir do momento em que esse texto “vai para o mundo”, ele deve ganhar novas interpretações e leituras. Reconstruir faz parte desse movimento.

Esta pesquisa buscou se aprofundar em assuntos referentes ao corpo; ao papel do professor pesquisador; à pesquisa (auto)biográfica; a questões de gênero voltadas ao papel que a sociedade vincula ao homem; e à infância. Esses eixos são de extrema importância na construção desta tese que envolve o corpo (des)conhecido deste professor pesquisador. Ao desconstruir este corpo ao longo desta pesquisa, vamos passar pelos assuntos que o contemplam.

Apresentado os eixos que esse trabalho contém, é preciso falar sobre como tudo isso foi construído. A elaboração desta tese não é ortodoxa; pelo contrário, busco aqui fugir de padrões que vêm assolando nossos corpos. Mas espero que fique evidente, durante essa jornada, que houve uma tentativa de construir algo que possa reverberar novos caminhos possíveis dentro da nossa construção de saberes e da maneira como enxergamos as pesquisas científicas.

Na angústia de desconstruir essa forma tão concreta, fui também desconstruindo meu corpo e percebendo quais nós era preciso desfazer para chegar aqui. Uma caminhada em espiral, para pensarmos em outras formas de relação com a pesquisa, com o outro e com a sociedade. Precisamos mudar e construir novas possibilidades. Essa inquietação me muda, muda minha forma de estar presente como professor e pesquisador, muda a forma como quero deixar essas reflexões para o mundo e construir junto com os outros. Todo esse processo em espiral, como

disse anteriormente, só me leva a novos caminhos de desconstrução e reconstrução.

Para essa construção, pois nada é criado sozinho, eu conto com autores que fui conhecendo ao longo dessas caminhadas; com poetas e musicistas que, através das suas poesias e músicas, me afetam; e com fotografias, algumas tiradas por mim e outras que compõem o acervo da minha família.

Ao longo do texto, todos esses elementos aparecem com a mesma importância e relevância, dialogando de forma poética e estética. Espero que essa pesquisa se junte a outras, e a outros pesquisadores que estão ousando e mostrando que podemos e devemos nos recriar e criar.

Se desejar, todas as músicas apresentadas durante essa caminhada também estão disponíveis para você ouvir ao longo do percurso.

Agradeço a sua disponibilidade para dedicar seu tempo a esta leitura; que possamos construir juntos a partir destas páginas!

Após essas considerações, como costumava dizer no início dos meus vídeos: olá, seja bem-vinda(o)!

Cordeiro de Nana¹

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

Sou de Nana

De Nana

De Nana

De Nana

De Nana

De Nana

Sou de Nana

Thalma De Freitas

¹ Cordeiro de Nanã é interpretada por Thalma de Freitas com composição de Mateus Aleluia e Dadinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmXA7RmzXlg>. Acesso em: 1 fev. 2026.

Introdução

Às vezes parece que essa estória está se aproximando do seu fim. Para evitar que não haja mais estórias a contar, algumas de nós aqui fora, exiladas em meio a aveia selvagem, achamos que seria bom começar a contar outra estória, com a qual, talvez, as pessoas possam seguir quando a velha estiver terminada. Talvez. O problema é que todos nós deixamos envolver na estória do assassino, e assim podemos acabar junto com ela. Por isso, é com certo sentimento de urgência que procuro a natureza, o sujeito, as palavras da outra estória, a estória não contada, a estória da vida. (Le Guin, 2021, p. 21)

Quando me deparei com Ursula Le Guin em uma disciplina da pós graduação, tive a sensação que estava encontrando alguém que já estava em minha vida, mas não sabia quem era. Sabe aquela sensação de se deparar com uma autora ou autor que dialoga com reflexões que você vem construindo e, a partir dessa conexão e leitura, você se sente pertencente? Claro que existem outras pessoas que trazem um outro olhar para a maneira com a qual estamos escrevendo sobre nossas práticas e para quais histórias queremos contar, mas foi lendo *A teoria da bolsa da ficção* (Le Guin, 2021) que meu corpo respondeu e eu senti. Durante esta pesquisa, deparei-me com momentos em que meu corpo respondeu de forma intensa e viva aos acontecimentos que serão narrados ao longo do texto. As narrativas apresentadas foram elaboradas a partir do caderno de registro, no qual fui anotando minhas vivências e percepções ao longo do processo. Entender a conexão entre os sentimentos e sentidos suscitados também faz parte dessa trajetória e ajuda a contar essa história.

Ao fazer essa escolha, percebo que preciso abrir mão de certos pilares que a sociedade em que estamos inseridos nos mostra como certos para alcançar nossos objetivos. O primeiro deles é abrir mão da ideia de que a razão é absoluta e precisa estar no topo da construção científica; aqui a razão e emoção se misturam e se movimentam como espiral, dando força para esse corpo, trazendo uma mudança poética. O segundo pilar é referente às normas estabelecidas para se apresentar algo que será aceito cientificamente. Durante a construção deste texto, decidi brincar com as formas, pois a maneira com que apresentamos nossas pesquisas também quer dizer algo: a mudança precisa ser estética. O terceiro pilar é referente à neutralidade do pesquisador; somos sujeitos históricos, fazemos parte de uma

sociedade e, logo, nos relacionamos com ela sendo afetados e afetando a perpetuação do que ela representa, ou a sua transformação, através de uma mudança social.

Essa contribuição poética, estética e social, acumulada por nossas ações individuais e coletivas, contribui para uma mudança política, para assim criarmos novas relações de enfrentamento a um sistema que quer nos silenciar. Esse trabalho vem na direção oposta desse silenciamento: todos nós temos algo para passar para o outro e para o mundo. Úrsula, em seu texto, escreve sobre como não devemos nos silenciar, mas também aponta que devemos mudar a forma como nos apresentamos no mundo (Le Guin, 2021).

Não precisamos contar nossa história usando a mesma técnica daqueles que vem construindo a narrativa opressora com suas guerras, mortes, destruição e conquistas. Podemos e devemos construir através do nosso cotidiano, com afeto, colocando-nos vulneráveis, ao lado do outro. Parece ser pouco perante os cenários sufocantes que observamos e vivemos. Mas até a dimensão do que é pouco devemos questionar. Quantas vezes deixamos de fazer algo que nos afeta por achar que não vale a pena? Fico me perguntando: “o que vale a pena?”. Talvez essa pesquisa traga algumas contribuições para essa questão.

Com isso, escolho compartilhar as memórias que esse corpo vem vivendo, e que emergem de forma mais palpável, me dando a oportunidade de refletir com você. Assim, este texto tem como objetivo geral: “tecer relações sobre como, ao olhar para a história dos nossos corpos, podemos refletir nossa atuação nos territórios/espacos e como essa relação pode nos reconstruir dentro dos processos educativos”.

São objetivos específicos da pesquisa: investigar quais foram/são os elementos que afetam o corpo do professor pesquisador; refletir sobre como as crianças nos ajudam a pensar o lugar do corpo adulto na Educação; e pensar em espaços de diálogo dentro da formação, os quais possibilitem uma outra relação com o corpo, os quais busquem acolhimento e pertencimento.

Nesta pesquisa, é apresentado a construção do conceito “corpo (des)conhecido”. Esse conceito é sustentado pela pesquisa (auto)biográfica que me levou à sua elaboração e, conseqüentemente, à busca dos pressupostos teóricos

que o acompanham. Já na conclusão do curso que teve como título “O corpo, esse desconhecido”, comecei a ter um outro olhar sobre o corpo e sua relação com os espaços educativos. A partir desse movimento, na minha dissertação de mestrado, usei o termo “corpo (des)conhecido” (Doin, 2021). Naquela época, a pesquisa me levou para outros caminhos que resultaram no movimento de conceitualizar o que venho chamando de “corpo (des)conhecido” e apresentá-lo como um conceito construído junto com a jornada deste professor pesquisador em movimento.

A apresentação dessa construção está no “Capítulo 03: O corpo (des)conhecido”; no entanto, aqui já apresento a escolha do parêntese separando o “des” do “conhecido”. Essa opção de grafia aponta para o fato de que o corpo, em relação ao ambiente social, cultural, político e econômico em que vive, está em constante transformação. Assim, por um lado, se ele é “conhecido”; por outro, suas novas relações com o meio o colocam em uma reconstrução que o torna desconhecido, para se ver reconhecido novamente. Essa espiral de construção sempre trará novos significados, novas trocas. Assim, o “des” entre parênteses significa que o corpo em movimento se encontra entre o conhecer-se, o desconhecer-se e o conhecer-se de novo.

No “Capítulo 01: O corpo da pesquisa (auto)biográfica”, são apontados caminhos metodológicos, com enfoque na pesquisa (auto)biográfica, nas narrativas (auto)biográficas, nas narrativas fotográficas, e na apresentação do levantamento bibliográfico. Nele, é construída toda a estrutura que vem se desenrolando ao longo da pesquisa.

No “Capítulo 02: Cotidiano”, é apresentada a primeira narrativa fotográfica, que tem como proposta o olhar para o cotidiano deste professor pesquisador que se relaciona com o território, os corpos e as nuances da vida.

O “Capítulo 03: O corpo (des)conhecido” tem como objetivo apresentar a construção do conceito “corpo (des)desconhecido”, elaborado por mim ao longo da minha trajetória acadêmica. Ele começa com uma apresentação, em linhas gerais, sobre a discussão do corpo; em seguida, procede-se para uma análise sobre a construção do disciplinamento, apresentada por Foucault (2013); a seguir, tece-se a relação desse corpo com a Arte e sua construção para o olhar para si; por fim,

finaliza-se com a contribuição de Freire (2019) a respeito do sistema opressor e da construção de um outro olhar para o corpo através da práxis.

No “Capítulo 04: Olhares”, apresento a segunda narrativa visual, construída através dos álbuns de fotografias. Nele, temos a relação desse corpo na infância com aqueles que a fizeram ser única e especial.

O “Capítulo 05: Meu corpo (des)conhecido – reflexões sobre o patriarcado” é construído junto com bell hooks (2025) para entendermos como o patriarcado amarra a nossos corpos uma visão de mundo por meio da qual papéis de gênero nos são impostos. Também refletimos sobre como o patriarcado é violento com aqueles que não se encaixam em suas normas.

No “Capítulo 06: As mulheres”, é construída a última narrativa fotográfica, na qual são apresentadas as mulheres que compõem esse corpo. É junto com elas que o corpo (des)conhecido surge; suas vivências, suas trocas e suas experiências pulsam juntas neste corpo.

No “Capítulo 07: O corpo (des)conhecido: construções sobre infância e formação”, apresento a visão sobre infância que defendo e sua relação com a formação com o foco na construção de narrativas como um processo possível para o professor pesquisador.

Nas “Considerações deste corpo (des)conhecido”, apresento a construção da pesquisa com os caminhos que podemos trilhar na educação, tendo como referência uma formação mais humanizadora entre todos os sujeitos.

Para terminar, este texto conta com poesias e músicas que foram vibrando com este corpo ao longo da trajetória da pesquisa. Mais uma vez, obrigado por estar aqui.

Código para acessar, no Spotify, as músicas que tocaram esse corpo e a pesquisa.



Para ler um Código do Spotify:

- No aplicativo do Spotify, vá em “Buscar” (ícone de “lupa”).
- Toque no ícone de câmera na barra de pesquisa e aponte para o código.

Capítulo 01

O corpo da pesquisa (auto)biográfica

*Contar a sua história significa, assim,
dar forma ao que antes não tinha.*
Maria da Conceição Passeggi

Fazemos escolhas a todo momento, e não seria diferente durante a construção desta pesquisa. Algumas escolhas já foram mencionadas no início da leitura; outra escolha que preciso mencionar é a de trazer para o primeiro capítulo os caminhos metodológicos.

Ainda que traga comigo a construção de falar sobre o corpo na educação, antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia, foi conhecendo a pesquisa (auto)biográfica e, através dela, que venho narrando minhas contribuições e percepções sobre o corpo. Essa escolha não é somente metodológica; é a forma pela qual me vejo como um professor pesquisador que dialoga com o corpo e com a educação. Minha relação com os temas apresentados durante a pesquisa dialoga com essa abordagem. Isso significa que preciso apresentar inicialmente a pesquisa (auto)biográfica para depois continuar a construção desta tese. Todos os capítulos apresentados neste trabalho terão como base as percepções apresentadas a seguir.

Minha relação com as Ciências Humanas, com o corpo, com a formação de professores, com as crianças, com a educação e com tantos outros temas está imbricada com a pesquisa (auto)biográfica. Com isso, esse capítulo conta com contribuições referentes à pesquisa (auto)biográfica, às narrativas (auto)biográficas, ao lugar do pesquisador, à fotografia e à perspectiva da formação.

Me acompanham nessa construção Marie-Cristine Josso (2010); Filomena Arruda Monteiro, Adriana T. Fortes, Edson G. Evangelista, Fábio Mariani, Lúcia Ida e Waldinei Lisboa (2010); Lúcia Maria Vaz Peres (2010); Maria Isabel da Cunha (2010); Maria da Conceição Passeggi (2010); Elizeu Clementino de Souza (2010); Fernando Santos e Dislane Moraes (2010); Delory-Momberger (2010) e Achutti (2004).

A pesquisa (auto)biográfica

A abordagem (auto)biográfica me foi apresentada em 2017, em uma das orientações do TCC, e a partir deste momento fui conhecendo e me reconhecendo como um professor pesquisador que fala sobre o corpo a partir deste olhar (auto)biográfico. Se em 2017 eu me conectei com o que me move como pesquisador – o corpo – foi em 2019, durante o mestrado em educação, na disciplina “Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores”, com a professora Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, que percebi que meu olhar sobre o corpo estaria junto com essa abordagem. Durante todo o semestre, ao longo da disciplina, através de dispositivos narrativos, fui (re)construindo minha formação e me percebendo junto a essa abordagem como um sujeito ativo e criativo.

Segundo Passeggi (2010), a pesquisa (auto)biográfica possui três princípios que todo o pesquisador precisa levar em consideração: a construção da realidade do sujeito; a linguagem como elemento mediador junto com as narrativas; e o posicionamento epistemopolítico da pesquisa – ou seja, o conhecimento está entrelaçado com as questões sociais que fazem parte da nossa sociedade. O conhecimento não é algo dado, não é neutro.

Assumir essa postura nos leva a refletir sobre a não neutralidade nas ciências; no caso desta pesquisa, a não neutralidade dentro das Ciências Humanas com foco na área da Educação. Todas as escolhas que o professor pesquisador precisa fazer estão pautadas em uma ação que, conscientemente ou não, é influenciada por sua concepção de mundo. Isso o leva a elaborar teorias e práticas pautadas naquilo em que ele acredita.

A pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade. (Passeggi, 2010, p. 112-113)

Não se trata de um paradigma que se opõe aos outros para atribuir-lhes julgamentos negativos. Essa abordagem se dá através de um outro olhar para as relações dos sujeitos que fazem as pesquisas na área das Ciências Humanas, olhar crítico sobre as relações humanas e sobre a forma com a qual se faz ciência. Assim,

há oposição a visões atreladas ao conservadorismo epistêmico, a fim de buscar a relação intrínseca entre a relação micro e macrosocial do sujeito pesquisador. Na pesquisa (auto)biográfica, portanto, os sujeitos assumem papel consciente e, através das narrativas, constroem conhecimento tendo como base suas experiências e as dos outros sujeitos que fazem parte desta construção. A abordagem (auto)biográfica

vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação. Através da pesquisa (auto)biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. (Souza, 2013, p. 163)

Perceber essa outra relação entre o pesquisador e a pesquisa nos abre novas possibilidades, novas relações entre o que chamamos na academia de pesquisador e objeto pesquisado. Tratar o outro como “objeto da pesquisa” aponta para uma relação vertical de poder. A visão do outro como objeto, como aquele que não possui história, tira a possibilidade da troca e da aprendizagem coletiva. Afasta o corpo e o sujeito, tornando-os objetos desconhecidos. Por outro lado, “a construção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado” (Passegi; Souza, 2016, p. 12)

Se somos corpos históricos que se movimentam e se reconstróem coletiva e socialmente, precisamos romper a dicotomia entre pesquisador e objeto. Dentro dessa abordagem, somos convidados a construir com outro olhar. “As pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação” (Souza; Meireles, 2018, p. 20). Esse protagonismo pode nos levar a nos reconhecermos como corpos.

É preciso romper com essa visão dentro e fora dos espaços acadêmicos e, independentemente das nossas pesquisas, “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)

Falar sobre o corpo nessa perspectiva nos dá a oportunidade de nos olhar, nos perceber como corpos que se relacionam e contam uma história que ora se remete às questões mais individuais e pessoais, ora se relaciona às questões que envolvem e estão imbricadas ao modelo social do qual fazemos parte. Assim, “ao

mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos nesse movimento, abrimo-nos ao outro, ao universo” (Bragança, 2011, p. 159)

Com isso, o professor pesquisador que faz a escolha epistemopolítica de fazer parte da pesquisa (auto)biográfica deve perceber a relação intrínseca entre os sujeitos e as possibilidades de narrativas que acompanham o processo de conhecimento.

Vibrando entre experiências

Aqui busco apresentar a percepção de experiência com a qual esse corpo se relaciona, por meio da qual se reconstrói. Essa construção contou com a colaboração de Walter Benjamin (2009; 2012) e Jorge Larrosa (2025). Enquanto Walter Benjamin faz uma reflexão sobre como estamos nos distanciando da experiência, Larrosa nos ajuda a nos reconectar.

Essa experiência é elaborada em um movimento de percepção entre construir junto as experiências e trazê-las em forma de narrativas. Esse processo vai costurando toda a construção do trabalho. No entanto, para chegar a esse movimento, foi necessário ressignificar o olhar, entender o processo e fazer escolhas. Sair da zona de conforto. Entender que, para construir, precisamos nos reconstruir. E esse processo é contínuo.

A experiência tem bastante relevância dentro da pesquisa (auto)biográfica. É através dela – e junto a ela – que construímos nossas narrativas. Que nos percebemos como sujeitos potentes e criativos.

Poder olhar, dialogar e construir com nossas experiências nos faz viver nesse mundo, buscando outras relações conosco e com os outros. Aqui não cabe o olhar para uma sociedade neutra, sem paixão e dicotômica. Aqui não cabe essa relação de poder que percebemos nos espaços, que nos afeta, nos ludibria. Aqui precisamos nos despir e abraçar o que nós temos de belo, mas também o que muitas vezes não queremos ver.

Buscar essa outra forma de se relacionar com a experiência me faz perceber o que reverbera em meu corpo. Mas, afinal, de que experiência estou falando? Qual

é o convite que estou fazendo para nossas trocas? Será que este trabalho pode vir a se conectar com essa experiência?

Antes de apresentar, junto com Larrosa (2025), o que vem a ser experiência e sua importância para esta pesquisa, cito Benjamin (2012), com seu texto “Experiência e Pobreza”, no qual ele aponta o quanto vamos perdendo a nossa conexão com esse conhecimento ao longo do tempo. Segundo ele, perdemos a construção das experiências vividas que acabam se transformando em simples relatos, informações vazias e sem vida. A experiência vai perdendo sua vida, sua paixão, sua conexão e, assim, deixa de ser. E o que achamos que é experiência acaba se tornando uma falsidade. Mas, então, o que essa pesquisa defende sobre a experiência?

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. (Larrosa, 2025, p. 68)

Sempre que me percebo pensando sobre esse olhar a respeito da experiência, compreendo como viver dentro desse sistema em que estamos inseridos nos afasta cada vez mais dela. Às vezes me percebo em um cabo de guerra: em um movimento ora adormecido para ela, ora desperto e consciente. A rotina, o tempo corrido, as informações que chegam até nós a todo momento e tantos outros elementos do nosso dia a dia vão nos afastando de nós, das nossas experiências. Para nos (re)conectarmos, diante delas precisamos parar. Precisamos romper. Eu sei que escrever sobre isso é muito mais fácil do que viver essa verdade. E não porque somos fracos ou não estamos dispostos a mudar. Às vezes, para sobreviver, nos fechamos. Pois bem, paremos para respirar, pois até disso somos privados: do ato da respiração.

Escrever, estar aqui trocando, me faz lembrar, me faz sair desses tantos porquês que nos assombram. A busca não é ser um sujeito superior que sabe dizer e se relacionar com a experiência, até porque quem assim se apresenta já não está com ela. A busca é se conectar, se reconstruir, sem as verticalidades que o sistema vigente nos apresenta como certas. Mas com as horizontalidades ditas “erradas”.

Essa construção sobre as experiências que busco fazer vibrar nos leva à percepção e construção de um outro sujeito. Precisamos ser aquilo que Larrosa (2025, p. 26) apresenta como o sujeito da experiência, que, em sua definição, é um sujeito “‘ex-posto’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”.

É nesse outro movimento de troca com a vida, com o outro, que podemos construir esse caminho. Esse sujeito não é dono de uma razão, e nem a busca. Ele se mostra e, nesse processo, se constrói percebendo aquilo que o afeta, que possui afeto para ele. Essa relação é intrínseca à paixão, como explica Larrosa (2025, p. 42):

Da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade.

Importante ressaltar que essa construção se dá através da experiência do sujeito; como aponta Larrosa (2025), ela é singular. Minha experiência compartilhada não se constrói no intuito de impor regras ou apontar caminhos pré-estabelecidos. “A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição” (Larrosa, 2025, p. 69). Ela não encontra uma prescrição. O que me afeta, afeta esse corpo.

Ao narrar minhas experiências, me reconstruo, me humanizo e, nesse processo, troco de forma horizontal com você, que possui suas experiências e se, se sentir afetado, pode compartilhá-la em si, conosco. Sem obrigações e pressões. Buscamos uma outra troca, uma troca de experiência.

Para realizarmos esse outro movimento, precisamos estabelecer uma outra relação com a linguagem, precisamos, segundo Larrosa (2025), de uma linguagem da experiência que nos leve a outros lugares. Uma linguagem que foge da neutralidade, do sujeito desumanizado, da hierarquia, das regras impostas pelo sistema vigente. “O que compartilhamos é a linguagem, nossa capacidade comum de falar e de entender, de dizer e de deixar-nos dizer. Porém a linguagem é o que nos faz iguais e livres, e também o que nos faz desiguais e submissos” (Larrosa, 2025, p. 166).

Buscamos uma linguagem que consiga nos enxergar, nos relacionar, nos afetar, transformar nossa troca; que acolha nossas alegrias e nossos medos, os quais “tratam de fazer justiça à realidade e à vida.” (Larrosa, 2025, p. 111).

Aqui necessito abrir um parêntese: quando li a primeira vez “O narrador” e “Experiência e Pobreza” de Benjamin (2012), não consegui compreender o que ele dizia quando tratava das pobres experiências narradas por aqueles que voltavam vivos da Primeira Guerra Mundial. Por que esses sujeitos voltavam de um acontecimento tão impactante e brutal e suas experiências não passam de exposições? E foi nas palavras de Larrosa (2025, p. 51-52) que entendi:

quando chegam em casa, tudo mudou ao seu redor, se encontram em um mundo que não compreendem, apenas frágeis e quebradiços corpos humanos, apenas pura vida desnuda, meros sobreviventes. E continuam mudos. No centro de um campo de forças tão devastador como incompreensível ficam sem palavras. As palavras que possuíam, as que podiam elaborar e transmitir em forma de relato, algumas experiências ainda próprias ou apropriadas, já não servem. E as palavras que podiam servir, ainda não existem.

E foi aqui que percebi mais uma vez o quanto preciso ser afetado pela vida, pelas experiências, para me despir dessa razão dicotômica que nos cega. Trata-se de uma busca contínua para que, junto à sensibilidade, encontrem-se novas palavras, e para que, ao longo do tempo, essas novas palavras venham dialogar com e sobre experiências humanizadoras, potentes, poéticas e sensíveis.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (Larrosa, 2025, p. 16)

Sejamos outros, nademos contra a maré, mas sempre parando para respirar adequadamente, para olhar as miudezas da vida que deixamos de experimentar na correria do sistema vigente. Vamos nos apropriar de nós mesmos, de nossos corpos (des)conhecidos, de nossas experiências. Vamos nos tornar sujeitos das experiências, reivindicar linguagens de experiências. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Larrosa, 2025, p. 33). E por que não de nossos próprios corpos?

Entre as várias reflexões que vão se apresentando ao longo dessa caminhada, me deparo com momentos de troca com as crianças. Quanto elas vêm ao longo dos anos me convidando a ser outro no mundo, a ser outro em mim. Referente a essa construção, Larrosa (2025) e Benjamin (2009) tecem reflexões sobre como devemos trocar, de forma horizontal, com as crianças, e perceber que, nessa troca outra, que foge da lógica desse sistema, são elas que têm muito para mostrar para nós, e não o contrário.

Era mais um dia ensolarado. Dava aula em uma escola de educação infantil. O espaço que tinha era a garagem e o quintal de um espaço que antes pertencia a uma casa. O espaço era voltado para árvores e natureza. Naquele dia, eu e as crianças, que tinham entre 1 a 2 anos, fomos explorar o quintal. Entre o sol, as folhas, pedras, areia, terra, uma menina parou na frente de uma árvore. Eu de longe fiquei observando. Em um determinado momento ela olhou para algo que parecia seiva. Encostou seu dedo nela um pouco apreensiva. Ao sentir a textura sorriu e correu para perto de outra criança que estava por ali. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)²

O vírus desse sistema que destrói vidas e enfraquece nossos corpos ainda enfrenta resistência por elas. Elas nos mostram, ao longo de sua infância, que podemos ser outros no mundo. Nos convidam a voltarmos a ser sujeitos de experiência. Preciso cada vez mais parar, respirar de verdade e perceber esse convite, essa troca.

Reflito sobre a experiência em meu corpo para manter os fios que me conectam a outras possibilidades de mundo; às crianças e suas infâncias; às miudezas; ao cotidiano; aos sujeitos poetas, potentes, criativos; à vida que pulsa e vibra em nossos corpos.

Olhar para elas, escrever com elas, dialogar entre elas, reconstrói esse corpo (des)conhecido em busca da troca, das novas perguntas, das incertezas, do afeto, do movimento que nunca deve cessar.

² Utilizo aqui o itálico, a fonte tamanho 12 e o espaçamento 1,5 para diferenciar as citações do meu caderno de registro, produzidas durante o período da pesquisa, das citações do referencial.

Narrativas (auto)biográficas

Quando falamos sobre a pesquisa (auto)biográfica, nos colocamos em ressonância com as narrativas, pois são através delas que expressamos nossas contribuições que podem ser biografadas através da experiência do próprio pesquisador e/ou das experiências dos outros sujeitos da pesquisa. Segundo Passeggi (2010, p. 111), o “ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar)”.

Durante o mestrado, por exemplo, realizei a pesquisa junto com outros professores pesquisadores que, através de narrativas orais, contaram as suas experiências referentes ao corpo e à educação (Doin, 2021). Já nesta tese, apresento minhas narrativas escritas e fotográficas, para contribuir com a pesquisa. Ou seja, ela se dá entre as experiências do pesquisador e as narrativas que podem ser elaboradas através de “diversos suportes semióticos para contar fatos de uma vida, desde a língua natural (oral, escrita e de sinais) às expressões midiáticas e digitais (cinebiografia, fotobiografia, videografia, webgrafia... etc.), passando pelas linguagens dos gestos, imagens etc.” (Passeggi, 2010, p. 113-114).

No caso desta pesquisa, como mencionado, vou utilizar as narrativas escritas e fotográficas. Por se tratar de uma abordagem viva, entre os sujeitos e a sociedade, as narrativas (auto)biográficas estão em constante movimento, que vamos descobrindo enquanto caminhamos. “O repertório de narrativas (auto)biográficas, na contemporaneidade, em virtude das novas tecnologias, tende a se expandir, a se transformar, acompanhando as mudanças sociais” (Passeggi, 2010, p. 114).

Dito isto, alguns elementos precisam ser destacados quando utilizamos a escrita dentro dessa abordagem. Segundo Peres (2010, p. 76),

a escrita é uma inscrição de si, como quando afirmamos nossas ideias na conversa. Isso significa dizer que sua feitura é materializada pela própria trajetória da vida que se revela na palavra daquele que escreve, bem como de tudo o que rodeia o autor-escritor: o que eu sou está presente na escrita que produzo.

Nossa escrita precisa ser viva, conter emoção. Algo que a ciência conservadora menospreza, pois acredita que precisamos ser neutros, com uma escrita neutra. Aqui defendemos a escrita com toda sua vivacidade e força. Como pedir ao professor pesquisador neutralidade quando sabemos que construímos nossa visão de mundo a partir de inúmeras referências? “Entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço” (Cunha, 2010, p. 202)

Acessar esse lugar, ter esse outro olhar para a escrita, envolve uma desconstrução que a própria pesquisa (auto)biográfica propõe através de um processo constante de formação entre os sujeitos envolvidos. Sobre esse aspecto, Cunha (2010, p. 203) observa a

dificuldade que temos de falar e/ou escrever sobre o vivido. Parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece este exercício. Além disso, a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico, também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações.

Durante toda minha trajetória na Educação Básica, nunca me vi como um sujeito que poderia escrever sobre algo e usar a escrita para refletir e construir coletivamente conhecimento.

A sensação de escrever durante o período da escola sempre foi a mesma, medo. Sentia que não fazia parte das pessoas que escreviam, era como se ela não fosse para mim. Não me enxergava nela, parecia que as palavras que eu escolhia estavam erradas, que as normas gramaticais eram usadas de forma errada. Quando escrevia, sempre vinha um papel com anotações em vermelho dizendo o que estava errado e como deveria mudar meu texto. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Foi durante a graduação em Pedagogia e juntamente com a pesquisa (auto)biográfica que comecei a me conectar com a escrita e suas nuances. Entender que ela também é um campo de disputa e poder.

Para a construção da escrita em forma de narrativas (auto)biográficas, devemos perceber quais são as experiências que fazem parte da nossa trajetória e nos marcaram. São essas experiências que darão liga a nossa escrita, identificando os eixos que nos afetam. É tarefa da pesquisa (auto)biográfica “analisar os modos como os indivíduos dão forma às experiências” (Passeggi, 2010, p. 112)

Assim, durante as narrativas, os sujeitos “vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos” (Cunha, 2010, p. 202). Essa elaboração possibilita uma “transformação das identidades e subjetividades” (Souza, 2013, p. 170).

Em um determinado momento da minha vida. Por volta dos 17 anos. Todos os domingos à noite, meu irmão e eu íamos para a casa da minha avó materna conversar, ler juntos e fazer discussões sobre os temas apresentados. Sua casa parecia uma caverna de uma bruxa sábia e poderosa. A luz baixa amarela, a sala apertada cheia de livros, lenços e chás. Cada um lia uma parte do texto em voz alta. Nas primeiras vezes meu corpo tremia. Não gostava de ler em voz alta. Sempre fugi dessa dinâmica durante a escola. Nunca conseguia ler “direito”. Era uma sensação horrível. Mas com a minha avó e o meu irmão comigo me sentia seguro. As primeiras vezes foram terríveis. Porém aos poucos os domingos à noite foram se transformando em um momento bonito. Tinha pipoca doce. Tinha minha avó. Tinha meu irmão. E agora a leitura era bem vinda. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Este é um processo de ação-reflexão-ação, pois as narrativas provocam “mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência” (Cunha, 2010, p. 201).

Essa reflexão sobre as experiências narradas aponta para contribuições que dialogam com a prática do sujeito e com a construção social que já foi mencionada.

Ao refletir e proporcionar novos movimentos em torno das suas práticas individuais e coletivas, o sujeito que está inserido em um coletivo também modifica esse espaço. Cunha (2010, p. 204-205) acrescenta que “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores”.

O processo das narrativas então envolve uma construção crítica e criativa de experiências que marcaram a jornada do corpo do professor pesquisador. Essas experiências, através das memórias, começam a ganhar um novo significado com a escrita. Essa escrita exige tempo e reflexão; relaciona-se com a prática e a teoria que o sujeito vem elaborando durante sua vida.

A possibilidade de apropriação dos fragmentos do que somos por meio da escrita deve levar em conta o caráter de ação e reação do sujeito-narrador. Ele é portador e construtor de saberes a partir de vivências individuais e coletivas no trajeto de uma vida, ou seja, existe uma relação recíproca entre a práxis individual e o meio social. (Peres, 2010, p. 86)

Essa relação dialética entre teoria e prática é um dos alicerces dessa troca. Essa construção se dá na “interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal” (Passeggi, 2010, p. 112). Ao mesmo tempo que valorizamos o sujeito com sua história e incentivamos sua percepção e visão sobre o mundo vivido, também entendemos que essa trajetória vem intrínseca a uma sociedade que impõe um modelo de vida pautado no individualismo e no apagamento dos lugares, dos corpos, dos saberes.

O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Muitas vezes agimos sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. (Cunha, 2010, p. 203-204)

Quando rompemos com a lógica individualista e nos percebemos como sujeitos históricos, começamos a dar novos significados para nossas ações. “A consciência em reconhecer diversos sentidos às nossas experiências pode servir para uma mudança em relação a nós e ao mundo” (Santos; Moraes, 2010, p.235)

Narrativas fotográficas

*Uma fotografia é a
materialização de um olhar,
é o discurso de um olhar.*
Luiz Eduardo Robinson Achutti

Trazer a fotografia para pesquisa é dialogar com minha infância, com a relação que tenho com minha mãe e com o mundo. Aqui apresento a narrativa que me constitui como um professor pesquisador que, através das narrativas fotográficas, escolheu contar uma história.

Quando escolhi trabalhar com fotografias dentro da pesquisa, minha orientadora e eu selecionamos como referência o pesquisador Luiz Eduardo Robinson Achutti (2004), que, em seu livro *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*, traz contribuições da fotografia junto com a etnografia e a antropologia.

Com isso, além das narrativas (auto)biográficas, que já foram apresentadas, também faz parte da construção desse corpo as narrativas fotográficas com contribuições de Achutti (2004) a partir da fotoetnografia, e de Delory-Momberger (2010), que aborda álbuns fotográficos de família. Ainda dentro do campo da fotografia, essa pesquisa também dialoga com a tese *Entre encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da Educação Infantil*, de Ana Cristina Baladelli Silva (2021), e com a dissertação de Vicente Rosa Godinho (2024) *Brincar, criar e construir – a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados na Educação Infantil*.

Ambas as pesquisas, cada uma de sua forma poética, política e estética, contribuem para pensarmos nossas relações com as fotografias dentro dos espaços escolares e também dentro das pesquisas. Em sua dissertação, Godinho (2024) também elabora as fotografias em sua pesquisa com base na fotoetnografia de Achutti (2004).

Caso você seja afetado pelas fotografias, recomendo tirar um tempo para apreciar a tese de Silva (2021), que vai tecendo junto com as fotografias tiradas pelas crianças uma narrativa visual que transborda. É uma contribuição poética e estética para o campo das pesquisas, que nos mostra outras possibilidades, nos tira

da zona de conforto e apresenta uma relação outra entre os sujeitos. Ela me afetou e ressoa nesse corpo juntamente com essa pesquisa.

Sobre as fotografias apresentadas nesta tese, vemos, no “Capítulo 02: Cotidiano”, fotografias tiradas por mim durante o período da pesquisa; já no “Capítulo 04: Olhares” e no “Capítulo 06: As mulheres”, vemos fotografias de álbuns de família que foram digitalizadas para compor as narrativas. As fotografias apresentadas em seus capítulos “são mobilizadoras do pensamento, capazes de provocar reflexões, tensões e dialogar com os conceitos” (Godinho, 2024, p. 36). Também de dialogar com nossas histórias e nossos corpos.

Construir esses capítulos que contam com as fotografias tiradas dos álbuns que fazem parte da minha história e são cuidados por mim requer um movimento que passa por várias nuances. A primeira delas é entrar em contato com esse material impresso, poder tocar e sentir a textura do papel, alguns mais amarelados e contendo marcas do tempo, outros mais novos. O cuidado para não “machucar” as fotografias ao tirar do álbum.

A segunda está ligada às lembranças e emoções ao olhar as fotografias. Poder ver fragmentos da vida registrados e se relacionar com eles, tanto tempo depois do momento em que foram capturados, é algo que transborda. Olhar para os registros que mostram momentos da vida das minhas avós e da minha mãe me encheu de emoção. Me perceber em suas fotos fazendo parte dessa trajetória nos conecta e (re)conecta a cada novo movimento. Mostrar as fotos escolhidas para as pessoas envolvidas e ouvir suas lembranças daquele momento, da vida, do cotidiano. Momentos de conexão.

A terceira vem com as escolhas das fotografias; o primeiro movimento foi pegar todas as fotos que achei interessante, mas elas precisavam compor uma narrativa para dialogar entre si. Assim, fui agrupando as fotografias tendo como perspectiva os capítulos. Ao olhar para elas agrupadas, algumas pareciam não se encaixar, outras pareciam muito semelhantes entre si. Não foi um processo tranquilo: tantas fotos lindas que gostaria de ter colocado... Mas precisava seguir o conceito que foi elaborado para cada capítulo; não queria me perder e espero não ter me perdido. Essa é a primeira vez que me proponho a construir essa relação com a fotoetnografia. Ao olhar para os capítulos, percebo que as escolhas tomadas me

dizem algo. Nada me impede de criar novos movimentos que apresentem novas fotografias ou novas releituras referentes aos capítulos.

As dificuldades impostas à fotografia seriam resolvidas se esta fosse considerada como realmente deve ser – isto é, uma linguagem que possui suas próprias características – e os fotógrafos, vistos como os portadores de uma forma específica de escrita, nem melhor nem pior que as outras, apenas diferente. (Achutti, 2004, p. 81)

O olhar e curiosidade pela fotografia me acompanha desde muito jovem. Essa relação ultrapassa o olhar do professor pesquisador, dialogando também com esse corpo que desde muito cedo esteve em movimento com esse universo.

Ainda morava em São Paulo, devia ter entre 8 e 9 anos quando entrei no cômodo do apartamento em que morávamos que tinha se transformado no laboratório fotográfico onde minha mãe revelava as fotografias em preto e branco. Aquele lugar mágico que ora estava escuro, ora estava com luzes vermelhas onde o espaço se transformava em uma caixa cheia de mistérios. E aí eu estava descobrindo o momento certo de abrir o filme, usar o projetor de imagem, os componentes químicos, o tempo do papel em cada recipiente, as formas aparecendo no papel, para finalmente nascer a fotografia. Tudo isso junto com a minha mãe; que ia desvendando esse universo para mim. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Entre as várias facetas que minha mãe possui, uma delas é ser fotógrafa. Durante a minha infância e adolescência, esse foi seu trabalho.

Lembro de olhar para as câmeras profissionais e amadores que tínhamos em casa, as diversas lentes, e tudo aquilo que contempla o universo da fotografia, e ficar sempre admirado e encantado. Estamos falando de uma infância e adolescência que foi vivida antes da era digital. As fotografias tiradas em suas câmeras analógicas tinham todo um processo que levava tempo, entre comprar o filme, tirar as fotos, revelar as fotografias e tê-las em mão. Fotografar para mim, na infância, era uma brincadeira, uma sensação de liberdade, escolha, criação e descoberta... afinal, o resultado só seria visto dias depois.

Já com meus 18 anos, fui fazer curso de teatro no Centro Cultural Grande Otelo, em Sorocaba. Até hoje tenho as fotografias tiradas durante o curso; elas resultaram em uma exposição da turma. Durante esse processo, percebi que as fotografias não estavam em minha vida somente pela relação que se iniciou com a troca afetiva entre mim e minha mãe, mas também por enxergar o mundo e poder dar meu olhar para ele. Nessa época, não me imaginava como professor pesquisador, mas, de alguma maneira, já me entendia como um ser que queria apreciar e compartilhar o mundo por outros olhares. No ano seguinte, ingressando no curso de Design Gráfico, tive outra possibilidade de me aventurar mais uma vez nesse universo, em uma disciplina de fotografia.

A fotografia nunca saiu da minha vida. Mantive-me interessado por conhecer fotógrafos e seus olhares sobre o mundo através das suas fotografias. Fui me aventurando e, de forma amadora, me expressando através dessa arte. “Fotografar não é apenas refletir a realidade, é também reflexionar sobre ela e nela refletir-se” (Achutti, 2004, p. 71). Anos depois da disciplina de fotografia no curso de Design Gráfico, ingressei no curso de Pedagogia e me (re)encontrei com a fotografia em espaços acadêmicos, agora nas disciplinas “Educação, Corpo e Movimento” e “Metodologia do Ensino da Arte”, ambas ministradas pela professora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Foi nesse momento que pensei: “por que não ser um professor pesquisador que traz consigo as fotografias?” Naquela época, a intensa rotina da graduação, junto com o trabalho e as outras demandas diárias, me fizeram não me aprofundar e me deixaram com essa vontade guardada em um espaço muito carinhoso. Entendia que precisava de tempo. E assim, mais uma vez, mas agora no mestrado em educação através da disciplina “Fotografia, Semiótica e Ensino de Ciências”, ministrada pelo professor Hylio Laganá Fernandes, fui flertando com a ideia de trazer as fotografias para o professor pesquisador que aqui está narrando.

Embora quase toda minha vida tenha me relacionado com esse universo, não me sentia pronto ou preparado para trazer algo tão íntimo e pessoal para fora. A verdade é que, quando apresentamos nossas criações para o mundo, independentemente da sua linguagem, estamos nos expondo, perdendo o controle, dando para o outro a possibilidade da (co)criação.

Foi na pesquisa (auto)biográfica que comecei a entender esse processo: expor-se, colocar-se frágil, posicionar-se, faz parte do processo de construir novas relações com outro, relações coletivas, horizontais. Seremos sempre julgados. O outro pode interpretar as informações que chegam para ele da maneira que bem entender. Não podemos nos limitar pelo suposto julgamento que acreditamos que o outro terá sobre aquilo que produzimos. Através das narrativas, o sujeito precisa estar “disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo” (Cunha, 2010, p. 201).

Digo isso tanto dentro dos espaços de relações pessoais, quanto dos de relações profissionais. Muitas vezes me pego pensando em como a academia pode ver minhas contribuições e rejeitar a forma como pesquiso e me coloco. Isso ainda me assombra e às vezes até me paralisa. No entanto, hoje percebo que preciso me movimentar, para ajudar outros a se movimentarem também. Hoje consigo fazer essa reflexão, pois outros vem construindo e (re)construindo essa relação, e assim vamos ganhando força coletiva para continuar adiante.

Em 2024, já inserido no Doutorado em Educação, fiz parte do “LAPI – Fotolivro: Olhar a cidade”, organizado por Célia Harumi e Flávia Aguilera, com a colaboração da pesquisadora Ana Cláudia Castro, no espaço do SESC Sorocaba. Com o objetivo de construir um fotolivro durante os encontros, percebi que “uma narrativa visual que pretende utilizar a fotografia deve ser fruto de um longo processo de construção, a construção de uma descrição visual. As fotografias no resultado final devem formar um todo” (Achutti, 2004, p. 108). Assim, durante esse percurso, elaborei meu fotolivro intitulado “Olhares”, que teve como referência essa pesquisa e será apresentado como uma narrativa fotográfica.

Foi nesse movimento entre pensar a fotografia e a elaboração de um fotolivro que decidi que a fotografia também me acompanharia como professor pesquisador. Estava na hora de me expor. “Se fotografar é dar a ver, fotografar é também, a priori, uma forma de pensar e olhar o real” (Achutti, 2004, p. 99).

Estava anoitecendo, como de costume estava indo a pé para o LAPI, gostava da sensação de andar e ver o movimento da

cidade. Perceber pelo que meu corpo se interessava durante o caminho, quais registros aquela caminhada poderia ter. O que o meu olhar ia perceber? Aquela noite estava quente, e eu estava atrasado. Quase não consegui olhar para os lados, a correria tinha me cegado. Tive uma semana para tirar uma foto e apresentar para o grupo e não tinha tirado ainda. Não estava preocupado com o fato de não tirar a foto, pois já tinha entendido que ali não seria um espaço de cobranças. Mas ao olhar para baixo percebi minha perna com o movimento do tecido da calça balançando de um lado para outro com a correria iminente. Era aquilo, era sobre esse movimento. Tirei meu celular do bolso e consegui registrar aquilo que me acompanhou a semana toda, a correria de uma rotina agitada. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Sobre a intencionalidade na fotografia, Achutti (2004, p. 102) acrescenta que

a fotografia não é um simples ato mecânico, que consiste apenas em apertar o disparador. Ainda mais do que a técnica, a determinação e a clareza dos propósitos são fatores indispensáveis à prática fotográfica. De nada serve manipular um aparelho fotográfico se não se sabe o que será fotografado nem por que se quer fotografar.

Importante perceber o lugar da fotografia dentro da fotoetnografia, lugar esse que também é adotado dentro dessa pesquisa. Aqui a fotografia não está sendo utilizada para ilustrar aquilo que foi dito de forma escrita ou ser apenas recurso dentro da pesquisa. Pelo contrário, ela possui o mesmo papel dos textos escritos, ela vive por si só dentro da pesquisa, tendo a mesma importância e dialogando como igual com as outras linguagens apresentadas durante o trabalho. Aqui ela “não se deve sobrepor a outras formas narrativas: ela deve ser valorizada na sua especificidade” (Achutti, 2004, p. 108).

Assim, sua composição dentro dos espaços se dá através da composição de imagens que escolhemos para contar uma narrativa. “Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/espectador” (Achutti, 2004, p. 109). O autor ainda acrescenta que as

linguagens escritas e visuais são diferentes; assim, cada uma precisa ter seu tempo e espaço dentro da construção narrativa.

Além das fotografias tiradas por mim, busquei fotos nos álbuns de família que pudessem ajudar a construir essa narrativa. “Folhear um álbum de família, abrir as páginas nas quais foram ordenadas as fotografias de ancestrais, de personagens memoráveis, de desconhecidos, de si mesmo em certas idades, tem efeitos de conhecimento e de autoformação” (Delory-Momberger, 2010, p. 110).

Aqui em casa tenho uma prateleira da estante com alguns álbuns da minha família; neles tem fotos que acompanham as vidas dos meus avós, da minha mãe, do meu irmão a minha. Ao abri-los, o tempo muda de forma e as lembranças daqueles momentos vividos por mim são resgatadas, trazendo emoções diversas. Poder tocá-las, sentir seu cheiro, perceber a passagem do tempo em suas folhas fotográficas dão um toque nostálgico de algo que hoje temos pouco. Olhar para elas e perceber quais me ajudam a contar essa história me faz pensar sobre a vida, sobre as marcas que queremos deixar para o outro. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Esse processo de construção das fotografias escolhidas para compor a pesquisa passa por uma escolha, tem um objetivo, como já foi mencionado. Esse movimento de construção precisa ser realizado com calma, analisando e sentido cada imagem.

Olhar uma imagem suscita uma reconstituição de lembrança da cena fotografada, uma rememoração dos personagens e um reposicionamento espacial e temporal de si. Neste trabalho de reconfiguração biográfica, nós retomamos a imagem, a fizemos deslizar para dentro de uma atualidade atravessada por emoções presentes, recordações do passado, efeitos de conhecimento. As fotografias atestam uma existência. (Delory-Momberger, 2010, p. 107)

O papel do pesquisador é entender essa existência, avaliar se está alinhada ou não com os objetivos propostos e, assim, fazer a triagem necessária. Isso não significa que uma fotografia é melhor ou pior que outra, só significa que não está em ressonância com aquele trabalho específico.

Todo esse processo – alinhar aquilo que se busca nas narrativas fotográficas, tirar as fotografias, observar as já existentes – está de acordo com uma percepção de mundo, um olhar sensível que busca dizer algo. Esse processo, para o professor pesquisador, é de construção de conhecimento, no qual ele reflete sobre si para/com o outro. “Olhar uma fotografia é interrogá-la, é retomá-la, atualizá-la, e estas operações conduzem a experiência de si que são aprendizagens de si” (Delory-Momberger, 2010, p. 107).

Uma tarde resolvi ligar para minha avó paterna para conversar sobre o processo do doutorado. Durante nossa conversa, falei sobre as fotografias que estava escolhendo para a pesquisa e comentei sobre o fato de ter poucas fotografias por parte da família paterna. Ao indagar minha avó sobre o assunto, ela me explicou que tinha poucas fotos da sua juventude, pois, como ela lutou contra a ditadura civil militar que ocorreu no Brasil, ela acabou perdendo muitas fotos que foram roubadas pela polícia e ela nunca conseguiu resgatá-las. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

A não fotografia também nos diz muito. Perceber essas nuances entre o que está visível e o não visível nos remonta a uma concepção de sociedade que está envolta em questões sociais, de gênero, étnicas, políticas, econômicas. Enxergar esses movimentos nos ajuda a refletir sobre nós e o outro, para construir uma educação e processos formativos nos quais todos possam exercer a escolha de ter ou não fotografias guardadas consigo.

Levantamento bibliográfico

Após apresentar os caminhos metodológicos que guiam o meu olhar sobre a pesquisa, busco trazer um levantamento de teses e dissertações que contemplam a relação do corpo com a infância, a educação infantil, a formação de professores, a educação e gênero. A ideia é, através dessas palavras chaves, perceber as

pesquisas realizadas na pós-graduação que dialogam com a que está sendo narrada aqui.

Assim, foram escolhidos três repositórios para garantir maior escopo durante a busca: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; e o Repositório Institucional da UFSCar – RI-UFSCar.

A pesquisa dentro desses espaços contou com os seguintes critérios: na CAPES, não foi determinado um período específico, com a opção da grande área “conhecimento em ciências humanas”, área de conhecimento em “educação”, área de concentração em “educação e programas de educação”. Na BDTD, os anos de publicação também não foram especificados; a área de conhecimento CNPq foi a “educação” e o programa de pós-graduação foi em “Educação”. Já no RI-UFSCar, a pesquisa também foi feita levando em consideração os mesmos critérios.

Foi preciso fazer dois tipos de pesquisa: a primeira feita no repositório da CAPES e da BDTD, que contou com os mesmos descritores e filtros. Assim, os termos utilizados foram “corpo”, “infância” e “educação”; “corpo”, “formação de professores” e “pedagogia”; “corpo”, “gênero” e “pedagógica”; e “corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”. Já no repositório RI-UFSCar, por não contar com o mesmo tipo de pesquisa avançada, fiz a escolha de pesquisar os termos pelo assunto “corpo”; a partir disso, fui realizando a triagem tendo como referência os descritores já mencionados. A escolha das pesquisas apresentadas a seguir se deu através da leitura dos resumos expandidos de cada trabalho e sua escolha se deu na relação entre os descritivos e a pesquisa.

O levantamento será apresentado por quadros, elaborados pela pesquisadora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e também revisados pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE), do qual ela é a coordenadora e do qual faço parte desde a criação.

Quadro 1 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Palavra-chave	Nº de referências	Nº de referências selecionadas	Títulos selecionados

	encontradas no total		
“corpo”, “infância” e “educação”	58	08	<p>GOETTEMS, Milene Braga. <i>O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil</i>. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 25 fev. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7640911</p> <p>CABRAL, Viviane Vieira. <i>O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil</i>. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 11 set. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7760487.</p> <p>FORMIGA, Giceli Carvalho Batista. <i>O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil</i>. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 17 fev. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13394193</p> <p>ESTEVES, Viviani Colella. <i>Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea</i>. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 20 ago. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11170024</p> <p>FONSECA, Paula Mino Oliveira da. <i>Formação continuada em narrativa com a corporeidade e seus ecos na/da Educação Infantil:</i></p>

			<p><i>contribuições da perspectiva bioecológica</i>. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande (RS), 27 fev. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13322718</p> <p>AMÂNCIO, Izzie Madalena Santos. <i>Criança trans: articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância numa perspectiva das diferenças</i>. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 23 fev. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13226629</p> <p>MURILLO, Marcia Vilma. <i>Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola</i>. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 12 jul. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11115858</p> <p>SILVA, Daniel José da. <i>Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro</i>. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 14 abr. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37813</p>
“corpo”, “formação de professores” e “pedagogia”	72	03	<p>ASSIS, Marília Del Ponte de. <i>Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas</i>. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 25 fev. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11115858</p>

			<p>wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645538</p> <p>PEREIRA, Patrícia Gomes. <i>Entre corpos, criações e narrativas: um estudo do encontro da dança com crianças na educação infantil</i>. 237 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21795</p> <p>CAMPOS, Neide da Silva. <i>Educação da mulher Bororo – caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso</i>. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 30 mar. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10978514</p>
“corpo”, “gênero” e “pedagogia”	46	06	<p>OLIVEIRA FILHO, João Batista de. <i>Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade do Natal – RN</i>. 132 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/7f8a4ac7-f8d2-4324-9d10-49c6ca3d2bf9</p> <p>CARVALHO, Tuany Cristina. <i>Discursos de professor/as da educação infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos</i>. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3430</p> <p>ARREIRO, Alex. <i>Legisladores do desejo: uma etnografia das diferenças na Educação Infantil a partir dos debates da ideologia de gênero</i>. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 22 abr. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7893060</p>

			<p>MICHELON, Stefhani Dalla Nora. <i>Uma docência com infâncias atravessada pelos diários visuais e/ou textuais e pelas questões de corpo e gênero</i>. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 24 out. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31275</p> <p>RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. <i>Memórias com a dança na escola: corpos, identidades e educação intercultural na escola</i>. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BR_CRIS_602f62b53ede75bc1a0ccf96389e0d</p> <p>MORAES, Dayane Vicente de. <i>Atividades circenses: diálogos e reflexos no contexto escolar</i>. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 26 fev. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4358</p>
“corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”	08	01	<p>MARINHO, Laissa Christina Cavalcante Arruda. <i>Currículo da vida do corpo trans: corpos performatizados na escrita de si</i>. 145 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/02176c21-e9b5-4932-80d8-4b69e8ea6d77</p>

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

Na pesquisa realizada na CAPES, podemos notar que os termos “corpo”, “formação de professores” e “pedagogia” são os que apresentam maior número de pesquisas, com 72; são seguidos por “corpo”, “infância” e “educação”, com 58; “corpo”, “gênero” e “pedagogia”, com 46; e “corpo” e “pesquisa (auto)biográfica” com 8. Quanto às pesquisas selecionadas, temos 3 referentes a “corpo”, “formação de professores” e “pedagogia”; 8 referentes a “corpo”, “infância” e “educação”; 6

referentes a “corpo”, “gênero” e “pedagogia”; e 1 referente a “corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”. Ao todo, o levantamento reuniu 18 trabalhos.

Quadro 2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
“corpo”, “infância” e “educação”	77	02	<p>SILVA, João Paulo da. <i>O lugar do corpo na educação infantil durante o retorno presencial no Sul de Minas Gerais (2021/22): desafios, estratégias e práticas de gestoras/es e educadoras/es</i>. 142 f. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 21 mar. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufla.br/handle/1/59003</p> <p>SANTANA, Amanaiara Conceição de. <i>As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêuta</i>. 292 f. 2018. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28507</p>
“corpo”, “formação de professores” e “pedagogia”	16	01	<p>MAGRIN, Natalia Papacidero. <i>Educação a distância: a corporeidade atravessa telas?</i> 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 22 fev. 2025. Disponível em: https://bdt.d.uftm.edu.br/handle/123456789/2029</p>
“corpo”, “gênero” e “pedagógica”	17	03	<p>RIBEIRO, Diego Duarte. <i>Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas feministas no curso de pedagogia da Unifal-MG</i>. 106 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018. Disponível em: https://repositorio.unifal-mg.edu.br/handle/123456789/1292</p>

			<p>BACK, Jeizi Loici. <i>Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC</i>. 134 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 11 maio 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5034</p> <p>SANTOS, Mayara dos. <i>Desvendando imaginários: gênero e sexualidade na percepção de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR</i>. 198 f. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 06 dez. 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7666</p>
“corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”	08	02	<p>PAIXÃO, Everton Santos. <i>Narrativas (auto)biográficas de um docente em (an)dança</i>. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 21 jul. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37696</p> <p>SILVA, Alexandre Alves da. <i>Corpos em cena: deslocamentos em gêneros e sexualidades em narrativas de pedagogos/pedagogas em formação inicial no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil</i>. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 29 nov. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41555</p>

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

Já na pesquisa realizada na BDTD, o descritor com maior resultado foi “corpo”, “infância” e “educação”, com 77 resultados; seguido por “corpo”, “gênero” e “pedagogia”, com 17; depois “corpo”, “formação de professores” e “pedagogia”, com 16; e, por fim, “corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”, com 8 resultados. Em relação às pesquisas selecionadas, foram 2 referentes a “corpo”, “infância” e “educação”; 3 referentes a “corpo”, “gênero” e “pedagogia”; 1 referente a “corpo”, “formação de

professores” e “pedagogia”; e 2 referentes a “corpo” e “pesquisa (auto)biográfica”. Totalizaram-se 8 trabalhos no levantamento deste repositório.

Em relação ao RI-UFSCar, apareceram dentro do assunto “corpo” 24 dissertações e 13 teses. Ao acessar os trabalhos e realizar o mesmo procedimento já descrito acima, somente uma dissertação apresentou ressonância com esta pesquisa: o trabalho “O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes”, minha dissertação de mestrado (Doin, 2021). Vale uma observação referente ao RI-UFSCar: durante o levantamento, também apareceram trabalhos de conclusão de curso; 12 com temas em ressonância com a pesquisa.

Posteriormente, realizamos uma leitura dinâmica das dissertações e teses, para dividi-las em quatro categorias. A primeira é referente à infância, com duas teses: *O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil*, de Giceli Carvalho Batista Formiga (2022), e *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica*, de Amanaiara Conceição de Santana (2018); e três dissertações: *Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea*, de Viviani Colella Esteves (2021); *Formação continuada em narrativa com a corporeidade e seus ecos na/da Educação Infantil: contribuições da perspectiva bioecológica*, de Paula Mino Oliveira da Fonseca (2023); e *Criança trans: articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância numa perspectiva das diferenças*, de Izzi Madalena Santos Amâncio (2022). Todos os trabalhos são de pesquisadoras mulheres. Elas abordam o histórico e a concepção da infância, contribuindo para o “Capítulo 07: O corpo (des)conhecido: construções sobre infância e formação”.

A segunda categoria é sobre o corpo, e conta com quatro teses: *Docência e gesto pedagógico de educar crianças: ação de começar-se na vida pública da escola*, de Marcia Vilma Murillo (2021); *Educação a distância: a corporeidade atravessa telas?*, de Natalia Papacidero Magrin (2025); *Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas*, de Marília Del Ponte de Assis (2029); e *Entre corpos, criações e narrativas: um estudo do encontro da dança com crianças na educação infantil*, de Patrícia Gomes Pereira (2023).

Em relação às dissertações, essa categoria conta com quatro: *O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil*, de Viviane Vieira Cabral (2019); *Atividades circenses: diálogos e reflexos no contexto escolar*, de Dayane Vicente de Moraes (2021); *O lugar do corpo na educação infantil durante o retorno presencial no Sul de Minas Gerais (2022): desafios, estratégias e práticas de gestoras/es e educadoras/es*, de João Paulo da Silva (2024); e *Currículo da vida do corpo trans: corpos performatizados na escrita de si*, de Laissa Christina Marinho (2022). Aqui, temos sete pesquisadoras e um pesquisador. Esses trabalhos lançam um olhar questionador ao corpo dicotômico em nossa sociedade ocidental, e dialogam com a construção do “Capítulo 03: O corpo (des)conhecido”.

A terceira categoria é referente à formação. Ela conta com uma tese e quatro dissertações. A tese é *Educação da mulher Bororo – caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso*, de Neide da Silva (2021). As dissertações são: *O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil*, de Milene Braga Goettems (2019); *Narrativas (auto)biográficas de um docente em (an)dança*, de Everton Santos (2023); *Uma docência com infâncias atravessada pelos diários visuais e/ou textuais e pelas questões de corpo e gênero*, de Stefhani Dalla Nora (2023); e *Memórias com a dança na escola: corpos, identidades e educação intercultural na escola*, de Sueli de Fatima Xavier Ribeiro (2019). Aqui temos quatro pesquisadoras e um pesquisador. Esses trabalhos, atrelados a práticas docentes, nos fazem refletir sobre o cotidiano na escola e nossa formação; pensamos, assim, em caminhos outros, caminhos de (re)resistência. Eles dialogam com o “Capítulo 07: O corpo (des)conhecido: construções sobre infância e formação”.

A última categoria é referente aos papéis de gênero; ela conta com três teses e cinco dissertações. As teses são *Corpos em cena: deslocamentos em gêneros e sexualidades em narrativas de pedagogos/pedagogas em formação inicial no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia*, de Alexandre Alves da Silva (2024); *Desvendando imaginários: gênero e sexualidade na percepção de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR*, de Mayara dos Santos (2024); e *Legisladores do desejo: uma etnografia das*

diferenças na Educação Infantil a partir dos debates da ideologia de gênero, de Alex Arreiro (2019).

Já as dissertações são *Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro*, de Daniel José da Silva (2023); *Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade do Natal – RN*, de João Batista de Oliveira Filho (2017); *Discursos de professor/as da educação infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos*, de Tuany Cristina Carvalho (2021); *Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas feministas no curso de pedagogia da Unifal-MG*, de Diego Duarte Ribeiro (2018); e *Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC*, de Jeizi Loici Back (2020). Temos cinco pesquisadores e três pesquisadoras. Os trabalhos abordam a questão hierárquica construída entre o binarismo homem-mulher e como isso vem afetando nossas relações. Esses trabalhos dialogam com o “Capítulo 05: meu corpo (des)conhecido reflexões sobre o patriarcado”.

As referências selecionadas como destaque no levantamento bibliográfico são trabalhos que podem ajudar o professor pesquisador a construir reflexões sobre o universo do corpo, da infância e da formação de professores. Essas obras também merecem destaque, pois, como podemos perceber nos resultados apresentados, ainda são poucos os pesquisadores e pesquisadoras na área da educação, especificamente com seu olhar na infância, que investigam o corpo e suas nuances. Assim, vamos criando uma rede coletiva entre os pesquisadores da área.

Somos resistência na graduação, na Pedagogia, e na Pós-Graduação em Educação.

Começamos falando sobre a pesquisa (auto)biográfica, as narrativas (auto)biográficas, as narrativas fotográficas e o levantamento bibliográfico da pesquisa a fim de preparar o terreno para o que vem a seguir.

O objetivo é propiciar um entendimento da forma como acredito que deva ser a relação entre as Ciências Humanas e os sujeitos, da forma de escrita que defendo, das possíveis linguagens que podemos trazer para nos acompanhar em nossas jornadas de professor pesquisador, além de um vislumbre do que está sendo produzido no âmbito da pesquisa da pós-graduação. Isso nos leva para os outros

movimentos desta tese, que trazem narrativas fotográficas, narrativas (auto)biográficas e contribuições de pesquisadores, poetas e músicos que me ajudam a narrar a história desse corpo (des)conhecido.

Capítulo 02

Cotidiano

O que percebemos ou deixamos de perceber no nosso dia a dia? Ainda somos afetados pelo mundo, pelo outro? O que nos toca? O que precisamos resgatar em um sistema que quer nos ver cada vez mais perdidos? Aqui no “Cotidiano”, o olhar volta a perceber aquilo que toca esse corpo, que o faz vibrar, sentir. O convite que fica é “o que te faz vibrar?”

concreto

**TUDO ESSE CONCRETO
SUFICA A TERRA**







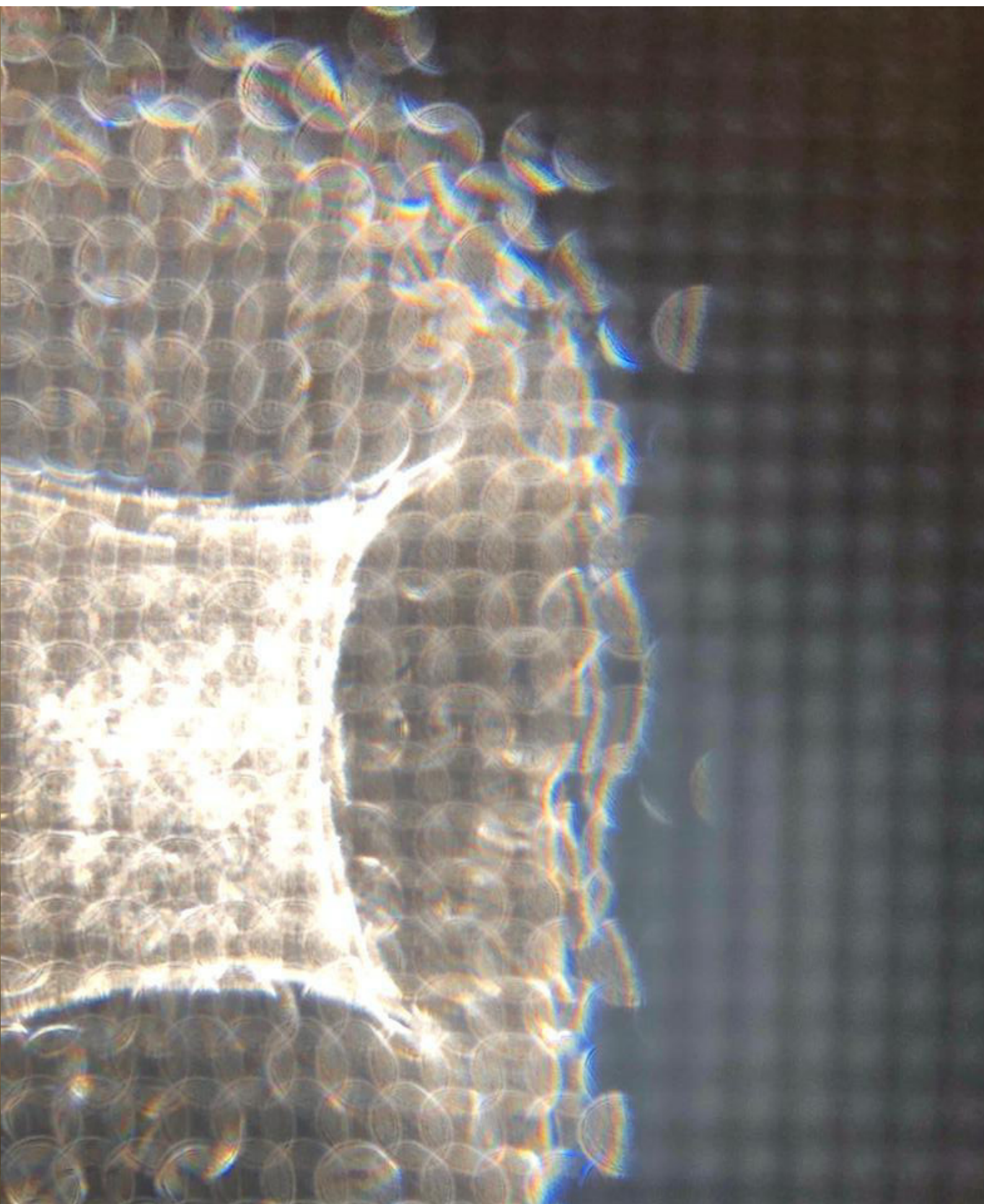




miudezas









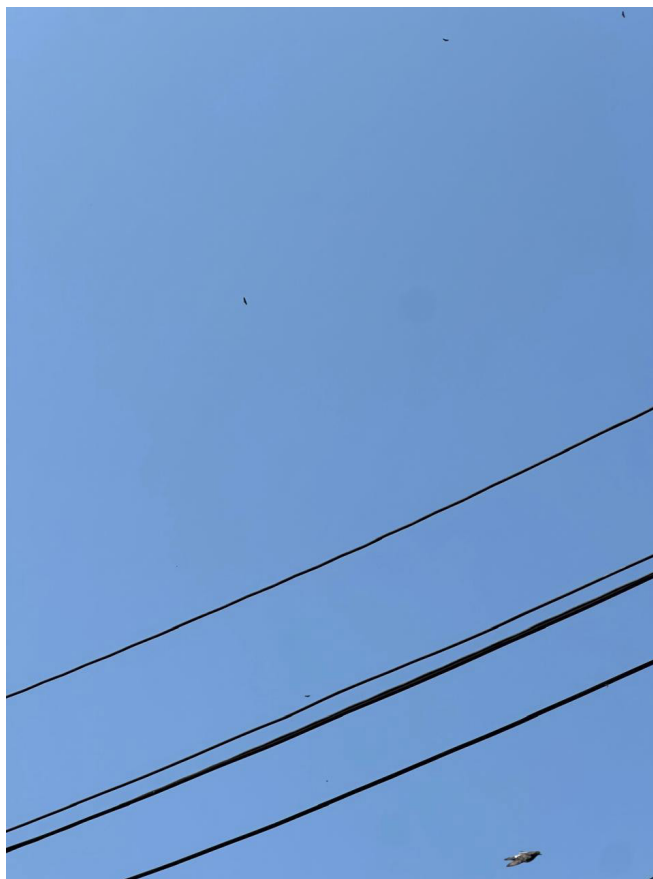






céu





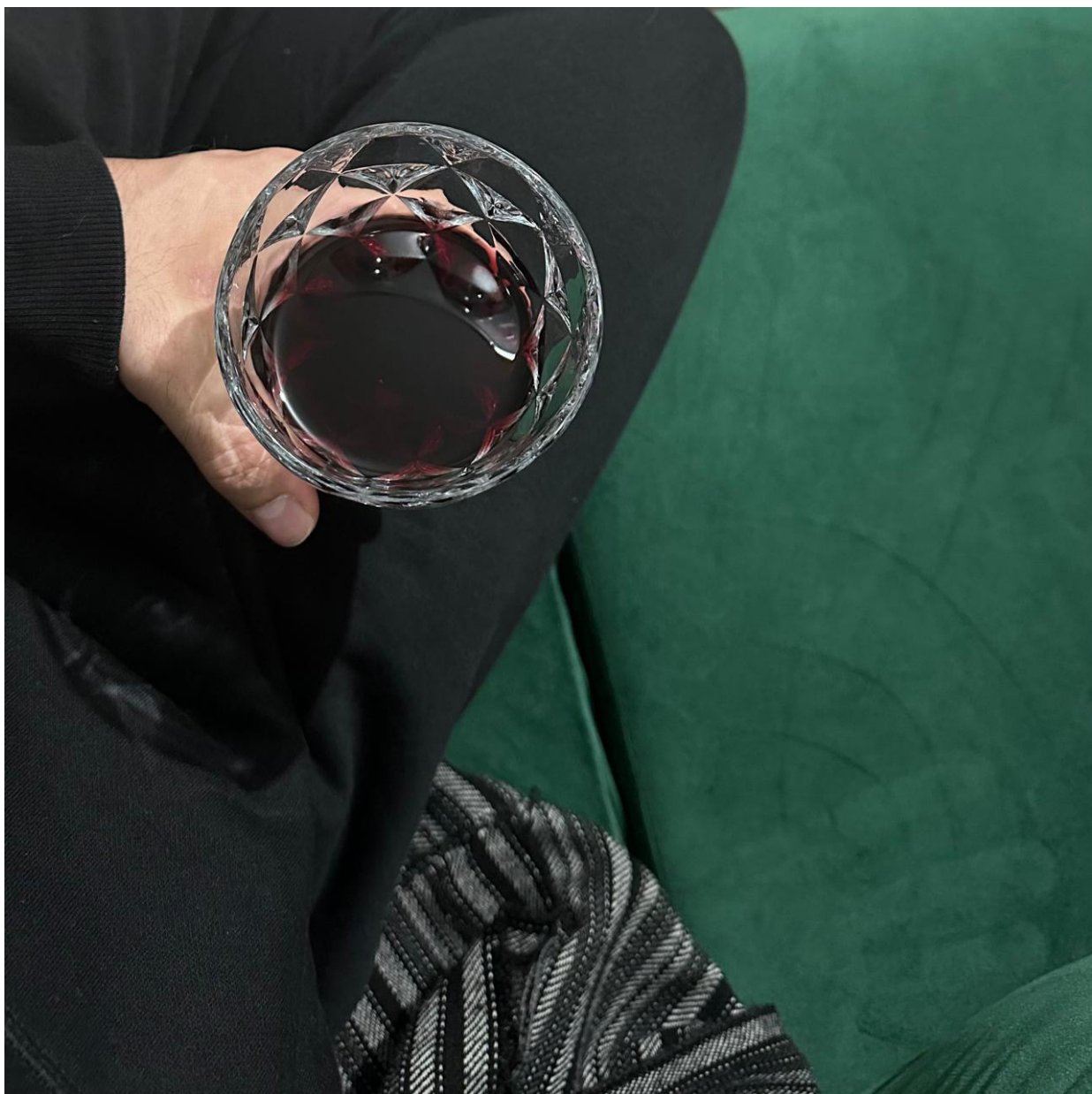






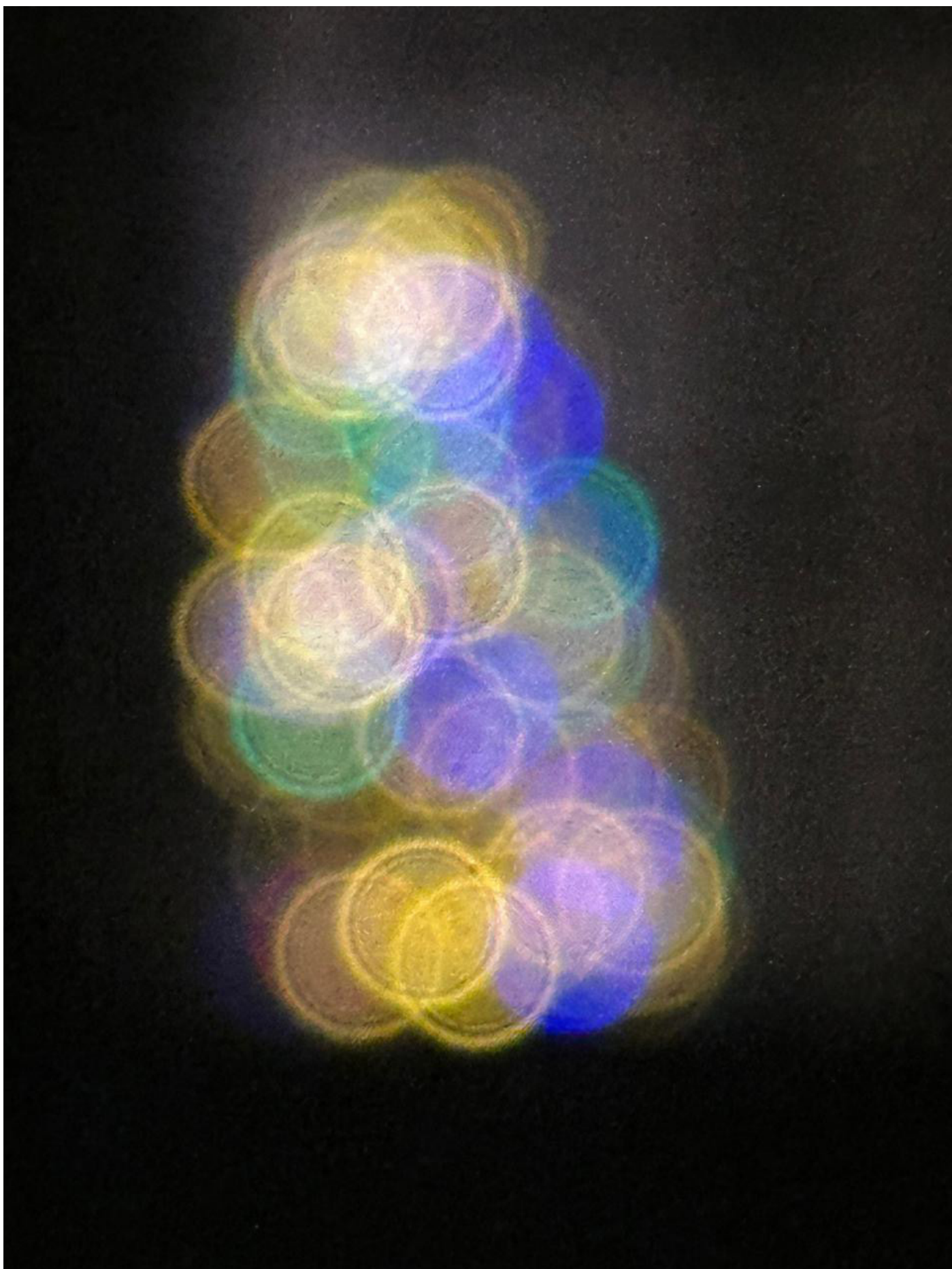
aconchego











Corpo histórico

nascemos cruas
e crescemos
à espera
do que não se sabe bem
o quê

crianças, somos expostas
e crescidas, criamos couraças
armaduras invisíveis
que nos ensinaram a vestir
para nos livrar dos não
e de nós

e nossas cores, tão lindas
de nascença
nossos cabelos tão nossos
felizes e displicentes
começam a incomodar
o outro
a ponto de nos afligir
seu embaraço

a ponto
de termos que nos esconder
de nós mesmas
por termos nascido
assim
e não assadas

Girlene Verly

Capítulo 03

O corpo (des)conhecido

Entre minhas andanças durante a pesquisa (sempre procurei músicas, exposições, poemas que ajudassem a sentir o corpo e refletir sobre ele), me vi na 6ª edição da “Mostra Corpografias”, realizada pelo SESC Sorocaba³. Nessa época, meu corpo estava com muitas indagações de como estruturar a pesquisa; fui em busca da arte para tentar (re)organizar meus pensamentos. A arte, como você pode perceber ao longo da pesquisa, sempre resgatou meu corpo.

Estava sentado no auditório. Fui sozinho. As luzes já estavam apagadas, somente o palco estava iluminado. Estava agitado, a sensação de não estar lendo ou escrevendo algo para a pesquisa me assombrava. Naquele momento, estava “paralisado”; mesmo com culpa resolvi respirar novos ares. Estava gostando da discussão da mesa, olhares outros sobre o corpo, isso me animou. Em determinado momento, um dos convidados leu um poema que foi projetado na tela do auditório. Senti um arrepio passar pelo meu corpo. Imediatamente peguei meu celular e consegui anotar “Janela sobre o corpo” – Eduardo Galeano. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Ao reler o poema horas depois, me conectei à minha trajetória até aquele momento, à forma como vou percebendo e construindo minhas percepções sobre o corpo. Minha escrita desde o trabalho de conclusão do curso até esta tese me leva a pensar em como podemos driblar essa construção dicotômica e limitada que temos de nós, dos nossos corpos.

Ainda sobre o poema, me pego refletindo sobre o lugar da escola para este corpo. Nós que passamos por ela, vivemos dentro dela ou conhecemos alguém que

³ Mais informações em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/corpografias-por-um-corpofesta/>. Acesso em: 2 fev. 2026.

lá esteve, sabemos que ali já fomos corpos de culpa, tratados como máquinas, como mercadoria. Porém, acredito que, na escola, podemos vir a ser outros corpos.

Foi através dessa conexão, entre corpo e arte, que, mais uma vez, consegui pegar um fio no meio desse “emaranhado” e voltar a construir uma narrativa que fala sobre corpo, educação, infância, gênero, pesquisa (auto)biográfica, narrativas, fotografias, formação e tantas outras nuances da vida vivida.

O que vou tentar apresentar aqui é como vim construindo o que chamo de corpo (des)conhecido, para assim pensar junto sobre nossos corpos dentro e fora dos espaços educativos.

Foi em 2017, com o trabalho de conclusão de curso que teve o título “O corpo, esse desconhecido” (Doin, 2017), que comecei minha jornada de reflexão acerca da relação que temos com nosso corpo, ou seja, com nós mesmos, principalmente dentro dos espaços educacionais.

Pensar o corpo implica em saber que sempre existem novas maneiras de entendê-lo e, sobretudo, estranhá-lo. O conhecimento sobre o corpo é interminável: por se tratar de uma realidade multifacetada e um objeto histórico, o corpo é algo heterogêneo, plural, impossível de ser compreendido em algumas linhas e ser apreendido de uma vez por todas. (Assis, 2019, p. 53)

Depois de algumas conversas para construir o projeto do meu TCC junto com a professora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, então minha orientadora, chegamos à conclusão de falar sobre o corpo dentro dos espaços escolares tendo como referência a minha trajetória como aluno. Isso se deu, pois, no mesmo ano, comecei a gravar alguns vídeos para a internet e, quando fui editar o material, não me reconheci. Quando trouxe essa reflexão para a orientação, percebemos que existia ali uma pesquisa a ser feita. Daí o nome do trabalho, *O corpo, esse desconhecido*. Em 2017, percebi que minha história dentro da educação básica foi pautada em elementos que me distanciaram desse corpo, de mim, e o tornaram, de certa forma, desconhecido. Nas minhas vivências na escola, percebi que “o corpo é responsabilidade da Educação Física e o que o intelecto, preferencialmente pode ser retirado do corpo e levado para a sala de aula” (Magrin, 2025, p. 99).

Em 2019, ingressando na pós-graduação, pude mais uma vez voltar para minha pesquisa e continuar essa reflexão, agora com o olhar na educação infantil e com professores que já tinham atuado ou atuavam nessa área. Suas histórias

narradas na dissertação “O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes” (Doin, 2021) apontaram para uma construção coletiva com diversidade de corpos, sujeitos, que teceram reflexões importantes para pensarmos sobre formação inicial, continuada e o que estamos fazendo com nossos corpos e com os corpos dos outros.

Lembro que, em 2021, durante a defesa da dissertação, me foi apresentada uma sugestão sobre os próximos caminhos que a pesquisa poderia seguir. Um deles foi falar mais sobre o que eu chamo de corpo (des)conhecido. Esse corpo que foi *desconhecido* e hoje se apresenta (des)conhecido vai trazer sua história e elementos que levaram à desconstrução de si próprio e da imagem dicotômica que acabamos perpetuando nos espaços.

Com isso, busco trazer inicialmente uma breve contribuição referente às teorias sobre o corpo apontadas pela pesquisadora Christine Greiner (2005); em seguida, dialogar sobre questões que rodeiam as disciplinas em nossos corpos através das contribuições de Michel Foucault (2013) e Lucia Lombardi (2011). Após essas contribuições, teço uma reflexão sobre o conceito de “corpo (des)conhecido”, criado por mim ao longo de minha trajetória acadêmica.

A trajetória desse corpo que vive, estuda e troca com o outro me faz hoje elaborar essa construção e mergulhar olhando para as minhas memórias. Posso, assim, na pesquisa, refletir sobre o cotidiano e as construções de formação das professoras e professores.

Contribuições de um corpo pesquisador

Não é objetivo deste trabalho trazer as principais perspectivas históricas referentes ao corpo. No entanto, é importante percebermos, em linhas gerais, os movimentos que vêm sendo construídos para podermos nos desconstruir e perceber como essas construções afetam nossos corpos individualmente e socialmente.

Greiner (2005), em seu livro *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*, faz contribuições importantes sobre o tema em seu primeiro capítulo “Partituras de análise”, que aponta as principais teorias sobre o tema entre as décadas de 1980 e

1990. Tendo em vista a relevância de seu trabalho, trataremos de apresentá-lo brevemente e dialogar com suas contribuições.

No final da década de 1980, a autora apresenta a coleção *Fragmentos para a história do corpo humano*, organizada por Michel Feher. Ela aponta que essa foi uma das primeiras iniciativas “no sentido de organizar uma possível história do corpo onde vida e pensamento encontram intersecções” (Greiner, 2005, p. 18). Esse trabalho é dividido em três eixos: o primeiro, apontando a relação entre o corpo e o indivíduo em diversas culturas; o segundo, sobre as relações psicossomáticas, tendo como base as emoções, modos de expressões e o erótico; e o terceiro, sobre as questões ideológicas, o corpo fragmentado.

Outro autor citado por ela, já da década de 1990, é Amos Hetz, que também apresenta uma pesquisa dividindo o estudo do corpo em “três eixos principais: o formal, o emocional-associativo e o sensorial” (Greiner, 2005, p. 19). Dos anos 2000, ela retoma Shigehisa Kuriyama no Nichibunken, que, através do simpósio que organizou, faz contribuições sobre a história do corpo. Trata-se da história que o corpo vive. Nesse trabalho, temos “um eixo especificamente que recorda a investigação na relação entre interior e exterior, focando no sentido da visão e, portanto, nas representações visuais do corpo” (Greiner, 2005, p. 20).

Interessante perceber o quanto o tema envolve uma série de nuances que se entrelaçam com ele. Falar sobre o corpo é falar sobre a sociedade. Percebemos, com os autores apontados, que sua relação com o corpo já não está voltada para as concepções tradicionais a respeito dele. Sua construção cartesiana já não se aplica a esses movimentos. Aqui o corpo é outro, interdisciplinar.

Corpo, mente. Mente e corpo. Lembro que, durante o processo da graduação, essa dicotomia me atormentou durante muito tempo. Como um professor formado em Pedagogia quer falar sobre o corpo, o corpo dentro da graduação aparece tão fragmentado. Tão isolado. Viver ele fora dessa construção dicotômica se torna resistência dentro de um espaço que deveria olhar para ele. Afinal, falar sobre o corpo é falar sobre nós. É romper a dicotomia tão presente na educação entre teoria e prática. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Greiner (2005) aponta outros autores importantes que buscam perceber o corpo conectado com as relações que ele estabelece em seus movimentos sociais. Aqui temos o caso de Yasuo Yuasa, que aponta que a construção teórica se dá através das experiências que o corpo viveu; Tetsurô Watsuji trata da relação entre corpo e o ambiente; Maurice Merleau-Ponty, que entre várias contribuições para o estudo do corpo, propiciou um “reconhecimento importante do fluxo de informações entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas. compreendendo que não se tratava de aspectos opostos” (Greiner, 2005, p. 23).

As contribuições apontadas vão constituindo um repertório importante para os pesquisadores do corpo; importante ressaltar que elas não se configuram de forma linear e hierárquica. O corpo é um campo do conhecimento que se relaciona com toda ciência, olhado por diversas áreas do conhecimento.

Ao continuar abordando referências, Greiner (2005) destaca a importância de Nietzsche e Artaud, entre os séculos XIX e XX, pensadores importantes para a questão do corpo, do ambiente e suas representações. Em especial quanto a Artaud, a autora destaca a noção de “corpo sem órgãos”, contrapondo-se à concepção cartesiana e à “discussão dos fenomenologistas” (Greiner, 2005, p. 24). A autora aponta Jacques Derrida como um importante pesquisador responsável por uma reinvenção das contribuições anteriores. Segundo Greiner (2026)

Derrida identificou pontos em comum para propor o que seria um novo corpo: anarquista, não orgânico, acefálico e vital. Começava uma mudança radical cujo foco cognitivo estaria sempre na fissura, nas fendas, nos entremeios e não nas partes organizadas de um todo monolítico. Esta possibilidade de pesquisa nascia da experiência cortical e tinha parentesco evidente com uma lista de questões exploradas por pensadores e artistas, geniais e malditos, como Kafka, Van Gogh, Beckett, Sade, Bataille, Lautréaumont etc. (Greiner, 2006, p. 24)

Quando reflito sobre minha trajetória em torno do corpo, percebo o quanto essa construção ao longo da minha vida foi preenchida por diversas áreas e linguagens. Não consigo conceber um corpo único, ereto, pronto. Esse corpo não existe. Essa construção é diversa e está em eterno movimento; ousar dizer que não deve ser finalidade, pois somos corpos em constante movimento.

Outro pesquisador apontado pela autora com grandes contribuições para discutir o corpo é Michel Foucault, que investiga o que ele chama de biopolítica e

biopoder. Voltaremos a abordar esse autor posteriormente, para tratar da disciplina dos corpos.

Outro movimento importante apontado por Greiner (2005) é a “terceira cultura”, trazida por John Brockman; ela conta com diversos autores. Como elemento da “terceira cultura”, temos a abordagem enativa, que olha para a “interdependência entre práticas biológicas, sociais e culturais e a necessidade de ver, nas atividades, os efeitos de uma estrutura, sem perder de vista o imediatismo da experiência” (Greiner, 2005, p. 35).

Outro momento importante é a relação do corpo biológico e corpo cultural, e de como o avanço dos estudos sobre ela nos ajuda a “mapear o corpo como um sistema e não mais como um instrumento ou produto” (Greiner, 2005, p. 36). Aqui, ela aponta os estudos da etologia, que buscam compreender a relação entre cultura, natureza e as diferentes espécies. Cultura e natureza não são opostas e se relacionam com as espécies. Ainda temos relato sobre a importância da memória e a discussão sobre como ele se relaciona com nosso corpo e os olhares da contribuição da ciência da complexidade.

Ela finaliza o capítulo com a teoria das metáforas corporais; segundo a autora, ela

nos ajuda também a compreender que as mudanças de nomeação do corpo, no decorrer da sua história, apontam para questões que seguem além das classificações gerais, destacando também o modo singular como o entendimento do corpo e das suas relações com o ambiente, os sujeitos, a consciência, a linguagem e o conhecimento, vêm sendo discutidos e redimensionados. (Greimer, 2006, p. 48)

Importante destacar, em linhas gerais, contribuições referentes ao estudo do corpo. Como já dito, existem inúmeras áreas da ciência contribuindo para isso; suas abordagens e visões são diversas e devem ser percebidas pelo professor pesquisador que se interessa em saber quais podem contribuir com seu trabalho. É claro que, quando partimos de algo já produzido, estamos “limitados” ao olhar do outro sobre o tema, pois suas escolhas não são neutras e, como podemos perceber, o repertório sobre o corpo é bastante intenso.

Dito isso, outros autores e outras linhas referentes ao tema não aparecem aqui, mas isso não significa que são menores. O intuito dessa exposição não é hierarquizar aquilo que é mais relevante ou não, e sim dialogar tendo perspectiva

que novos saberes e reflexões virão. Ao mesmo tempo, poder contar com contribuições como essas nos proporciona olhar para aquilo que já foi produzido e avançar levando consigo o trabalho daqueles que são nossos companheiros de pesquisa sobre o corpo. Assim, o corpo flui.

Corpoema

o corpo letra

feito forma

feito palavra

força e frisson

o corpo silêncio

reticenciando tempos

alongando versos pelas pontas

dos dedos

o corpo-planta-ponte

plantando ideias

correndo mundo

abrindo portas

somente

aos que também

se alfabetizam

na lingua-mãe

do sentir

Girlene Verly

O corpo (des)conhecido aprisionado?!

Aqui busco apresentar como percebi, através da construção das narrativas (auto)biográficas, as questões que se relacionam com a disciplina que tornaram meu corpo/eu imperceptível durante minha trajetória na educação básica. Utilizamos o livro *Vigiar e Punir* de Foucault (2013) para construir essas reflexões, juntamente com a contribuição da tese *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro*, de Lombardi (2011).

Esses pesquisadores, junto com minhas narrativas, ajudam a construir o primeiro eixo que compõe o corpo (des)conhecido: a consciência do aprisionamento. Minhas experiências sobre o corpo dentro da escola sempre me levam para narrativas que, hoje percebo, estão relacionadas a um corpo que sentia medo de quebrar as regras, que precisava se neutralizar, ser invisível. Essas sensações não estão isoladas e fazem parte de uma norma que nos é imposta dentro e fora da educação, que se relaciona com um corpo que deve ser dicotômico e neutro dentro da escola.

Estava no primeiro colegial, aquele dia precisava fazer uma apresentação em grupo. Não me recordo mais do tema, mas lembro de passar dias estudando para fazer uma boa apresentação. Antes de seguir para a frente da sala, escrevi em um papel os principais temas sobre a pesquisa, caso esquecesse algo. Na frente da sala, todos me olhavam e a sensação de poder errar e estar sendo vigiado tomou conta do meu corpo. Mesmo nervoso, apresentei minha parte. Coração batendo rápido, respiração forte, mão tremendo. Quando voltei para meu lugar lembrei do papel que segurava. Para minha surpresa ele estava amassado e rasgado. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

A escola, para mim, sempre foi um lugar onde eu sabia que tinha um começo, meio e fim. Isso, de certa forma, sempre me deu um alívio, pois eu sabia que, em algum momento, tudo aquilo iria acabar. Além disso, o que me deixava com vontade

de estar nela eram as amigas que eu tinha. Nunca tive problemas em fazer amigos.

A verdade é que a escola nunca foi um lugar horrível; foram poucos os momentos em que me senti desconfortável dentro dela. No entanto, hoje percebo que, quando não me sentia desconfortável, eu não me sentia. Não me lembro de experiências que envolvem os aspectos educativos que me fizeram bem. Eu tinha uma boa relação com os professores, tirava notas relativamente boas. Não fazia confusão. Era como se ninguém me conhecesse ali. Eu não trazia problemas para a escola e ela não me dava problemas.

Hoje, refletindo sobre isso, percebo quanto meu corpo foi domesticado, ou, como aponta Foucault (20013), quanto meu corpo se tornou dócil ao longo dessa trajetória. Para entender esse processo, precisamos falar sobre a construção referente aos disciplinamentos dos corpos, que o autor elabora na obra *Vigiar e Punir*. Sobre essa obra, Lombardi (2011, p. 18-19) destaca:

Por ter identificado na educação moderna características de vigilância e de adestramento do corpo – e, por consequentemente, da mente –, a obra de Foucault constitui aporte imprescindível para a compreensão e o desvendamento de um tipo de poder que não se concentra nem se atualiza em um único lugar, mas se dissemina pelos interstícios de toda sociedade.

Antes de falar propriamente sobre a disciplina, é interessante destacar como Foucault (2013) elabora, logo no início, a construção sobre o maquinário político-social em volta da punição. Ele explica a forma pela qual ela, ao longo da história, vai passando por suplícios; punições ao ar livre, para serem assistidas por todos; as prisões em celas; e vai ganhando repertórios para continuar em nossa estrutura social sem ser vista como algo desumano aos nossos olhos. Assim, segundo o autor, “Desaparece, destarte, em princípios do século XIX, o grande espetáculo da punição física: o corpo supliciado é escamoteado: exclui-se do castigo a encenação da dor. Penetramos na época da sobriedade punitiva” (Foucault, 2013, p. 19).

Podemos perceber, olhando para os suplícios, a violência com os nossos corpos que, durante muito tempo na história, foram usados para demonstrar ordem e poder. Essa violência ainda se perpetua quando olhamos para os corpos daqueles que não estão vinculados ao patriarcado e, consequentemente, à performance da

heteronormatividade. Essa violência acontece dentro dos espaços sociais que frequentamos, sendo a escola um deles.

Nossos corpos, dentro dessa construção, são vistos com um viés político-econômico. Dentro do sistema em que vivemos, somos sujeitos que trabalham, que compram, que exercem suas funções sociais. Ter nossos corpos adestrados forma sujeitos que continuam vivendo da maneira que os detentores de poder querem, ou seja, sendo obedientes e aceitando aquilo que é dito. Assim, o sistema vai se retroalimentando em cima dos nossos corpos.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 2013, p. 28-29)

Para ser submisso e produtivo, o sistema precisa de novas formas para lidar com a violência em nosso corpo. Se antes o sujeito pagava com a vida em praça pública, hoje ele nem consegue saber de onde a punição vem, pois ela está mascarada, embrulhada, sutil. E mesmo sendo tão violenta quanto antes, nossos corpos ainda se levantam para a escola, para o trabalho. Essa violência pode, assim, “agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física” (Foucault, 2013, p. 29). Lombardi (2011, p. 26) destaca que ela pode vir com “pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, as quais, embora de aparência inocente, constituem eficientes dispositivos de coerção”.

Importante perceber essa lógica para avançarmos sobre as questões envolvendo a disciplina. Embora Foucault aborde essa questão em diversos espaços sociais, tratarei dela especificamente nos escolares, dialogando, assim, com a proposta da pesquisa.

A disciplina, na perspectiva de Foucault (2013), é uma estrutura que envolve vários fatores, entre eles: o espaço; a relação entre as pessoas; a utilização de dispositivos avaliativos; o controle. O objetivo é fabricar, “assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2013, p. 133). Nesse sentido, segundo o autor, a disciplina é composta por algumas etapas: a arte das distribuições; o controle da atividade; a organização das gêneses; a composição das forças (Foucault, 2013).

Com a “arte das distribuições”, Foucault (2013, p. 137) reflete sobre a “distribuição dos indivíduos no espaço”. Aqui temos como exemplo os internatos, onde os corpos ficam “presos”, sendo controlados. Nesse sentido, o importante é

estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (Foucault, 2013, p. 138)

Dessa forma, os corpos nos espaços escolares são vigiados, mas possuem uma certa fluidez. Não estão presos em celas, mas a arquitetura e a organização do espaço dão uma falsa liberdade. O autor também dá destaque para as filas, usadas como dispositivo de controle e organização do espaço serial. Foucault (2013, p. 142) destaca que esse dispositivo “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Algo que vem se perpetuando até hoje.

Quanto ao “controle da atividade”, Foucault (2013) discorre sobre como o tempo é utilizado para nos disciplinar dentro dos espaços. Ele é contado; logo, precisamos ser eficientes e não o desperdiçar. Essa lógica nos obriga a sermos mais eficientes e se relaciona com o controle sobre nossos gestos. Nossos corpos precisam ter movimentos precisos para atuar dentro dos espaços e objetos que são controlados por tempo limitado. Essa construção não nos dá tempo para pensar/refletir, afinal, precisamos ser corpos produtivos.

Quanto à “organização das gêneses”, o autor cita como exemplo a organização militar para traçar o modo como a escola atua de forma segmentada e seriada. Para isso acontecer devemos dividir em segmentos o aprendizado; ele deve

ser vinculado a uma construção crescente, por passos que comecem com o básico e vão avançando à medida que o corpo aprende aquilo que foi ensinado. Há uma avaliação que determina se esse corpo está apto para seguir em frente ou não; quando o corpo se torna pronto, ele deve ser enviado para outra série, o que resulta no ciclo de poder e submissão. Os corpos “fortes” avançam e os “fracos” ficam para trás (Foucault, 2013).

Por fim, quanto à “composição das forças”, Foucault (2013, p. 158) ressalta que a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”. O corpo ocupa um lugar que se relaciona com outros; ele precisa saber o seu lugar e sua função para o outro poder fazer o mesmo, com sincronicidade. Essa relação se dá através de comandos que são identificados entre os corpos. Esses comandos devem ser práticos e precisos. Nas escolas, por exemplo, há o sinal que indica o tempo de cada atividade. Não importa a sua relação com o espaço escolar: se o sinal tocou, você deve se movimentar.

Para finalizar, Foucault (2013) também destaca as questões que envolvem a vigilância e a punição dos corpos, elementos importantes que ajudam a manter o *status quo*. Os corpos, dentro deste espaço, à medida em que são docilizados, também ajudam a manter os outros corpos dóceis. Trata-se de uma hierarquia de poder, na qual cada um é vigiado, mas ganha o poder de vigiar quem está abaixo.

Por exemplo, cada corpo que se encontra na escola possui poder sobre o outro. Até os alunos, que são tratados como os menores nessa hierarquia, ganham o poder de supervisionar a classe quando o professor precisa focar sua atenção em outra questão. Isso põe os corpos sob atenção e controle, mas também dá a falsa sensação de poder perante o outro. Se eu me comportar e seguir as regras, serei “elevado”. Um dispositivo que contribui com essa classificação é o momento avaliativo, um processo de “recompensa ou punição” (Foucault, 2013, p. 174).

Como podemos perceber, essa “maquinaria” da disciplina é dedicada ao controle sobre os corpos, o controle sobre nós. As escolas são um espaço importante para a execução dessa disciplina; como podemos observar, sua organização está intrinsecamente conectada a ela. Nossa geração e as gerações anteriores viveram essas violências. Essa disciplina está marcada em nossos

corpos. Contudo, temos a possibilidade de romper esse ciclo. De buscar novas relações dentro e fora da escola. Ter consciência do aprisionamento causado por esse ciclo é um dos elementos que o corpo precisa para se tornar um corpo (des)conhecido. Porém, essa (res)construção só está começando. Após perceber de onde vem esse corpo dócil, desconhecido, onde podemos perceber nossos corpos vivos?

O corpo (des)conhecido com a Arte

Trago comigo, para refletir sobre essa relação, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (2022), que, em seu capítulo “Arte, primeira infância e Educação Infantil”, do livro *Educação infantil, docência e formação*, aborda aspectos importantes sobre a dimensão artística, a infância e a formação. Mesmo se tratando de um texto voltado para a relação da Arte com a infância, acredito ser relevante recorrer a suas contribuições. Com isso, vou tratá-las no contexto da minha relação com a Arte, pois suas reflexões se tornam essenciais em todas as etapas da vida. Também me acompanham durante essa construção Carmem Lúcia Soares e José Rafael Madureira (2005), Terezinha Petrucia da Nóbrega (2005), Maria Isabel da Cunha (2010) e Lucia Helena Pena Pereira e Patrícia Vieira Bonfim (2006).

O que pode despertar o seu corpo dócil, desconhecido? Essa pergunta só você pode responder. O que trago aqui são minhas experiências, que despertaram esse corpo. Espero que, de alguma forma, elas dialoguem com você, buscando uma reflexão sobre o que desperta você, o que desperta seu corpo.

Um possível caminho é perceber quais experiências conectam você a um corpo vivo, livre, potente, criativo, feliz, pulsante. Foram essas as sensações que me levaram a perceber como a Arte teve esse papel em meu corpo, como ela ajudou a perceber esse corpo desconhecido. “A arte nos faz conhecer não somente pela via da racionalidade científica, mas também pela recuperação da poética a ela inerente”. (Lombardi, 2022, p. 51). Talvez não seja a Arte que conecte você a essas sensações, mas pode ter certeza de que existe algo. Talvez não apareça de imediato, mas, com a busca consciente sobre esse corpo, aos poucos ele vai se reconectando com aquilo que desperta você, conecta você.

Percebo que momentos junto à Arte, como vivências, ajudaram meu corpo a sobreviver e chegar até aqui. Foi nesses momentos, junto a ela, mesmo de forma inconsciente, que meu corpo se sentia vivo.

A arte é, pois, um dos modos de explicitação da experiência humana. Através de suas expressões, a racionalidade se manifesta e o reconhecimento dessa possibilidade promove mudanças no conceito de razão. Está se estrepando ao falar o não dito, e não somente aqui que se pode dizer. O que se pode dizer é da ordem do discurso. Na

arte, o que não pode ser dito, pode ser dito com plena significação. (Lombardi, 2022, p. 53)

Era ali que sentia essa conexão, que, na época, eu não conseguia codificar em palavras. Naquela época, eu conseguia sentir e levar comigo aquela sensação de pertencimento, aquele breve suspiro de conexão comigo, com meu corpo. “A arte é sempre uma expressão do corpo. Sua matéria, seu ponto de partida e de chegada é sempre o corpo” (Soares; Madureira, 2005, p. 75)

A sala era bem iluminada com luz natural, tinha várias paredes de vidro e mesas largas. Mesmo iluminado pelo sol, o local passava um ar gelado com sua construção cinza de concreto. Mais uma vez estava ali no Centro Cultural São Paulo⁴ – SP, dessa vez em um curso de artes plásticas. Eu, aos sete anos, não sabia o que esperar. Mas fiquei completamente surpreendido. Em determinado momento, fui convidado a deitar em cima de um papel kraft, onde outra pessoa ia fazer o contorno do meu corpo nele. A sensação na minha pele, o gis passando devagar entre o contorno do meu corpo, a visão do teto cinza da sala enquanto estava deitado, pois não podia me mexer. Para logo depois eu levantar e ver meu corpo, eu, desenhado em tamanho real naquele papel. A visão de enxergar meu tamanho me fez perceber que eu estava ali, meu corpo estava ali. Essa alegria me fez pegar esse desenho e levar para casa, onde minha mãe cuidou como uma obra de arte. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Após esse momento, foi lá entre meus 16 e 17 anos, em São Sebastião-SP, que voltei a vivenciar essa sensação de um corpo vivo e pertencente. Foi em um curso de teatro na escola em que cursei parte do meu Ensino Médio. Era uma atividade de contraturno. O teatro, a partir desse momento, me acompanhou e me levou para outros lugares da Arte. Com 18 anos, já em Sorocaba, voltei a cursar

⁴ Informações sobre o local: <https://centrocultural.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

teatro na Oficina Cultural Regional Grande Otelo⁵. Durante muitos anos, frequentei o espaço que hoje se encontra fechado. Sorocaba não possui um histórico de acolhimento para espaços onde a Arte nos convida a questionar de forma crítica as relações sociais.

Todo esse movimento dentro do teatro proporcionou para meu corpo acolhimento, vida e uma sensação de pertencimento social e coletivo. Poder fazer parte de um espaço onde precisamos nos conectar conosco e com o outro sem amarras e barreiras faz com que reflitamos sobre nós e sobre a forma como, às vezes, vamos nos tornando corpos tão fechados e individuais. O teatro me ajudou a olhar para mim, mas foi no circo onde olhei para o outro.

Quando entrei para fazer circo, foi algo muito transformador. Enquanto no teatro existia uma troca um pouco mais ponderada com o outro, no circo, esse véu que separava os outros de mim deixou de existir. Esse novo contato que o circo me proporcionou com meu *clown* fez com que, ao meu corpo, fossem apresentadas novas sensações e percepções nas relações pessoais.

Por volta dos meus 19 anos, já fazendo circo, fui convidado para participar de uma vivência com meu *clown* no já fechado Hospital Psiquiátrico Jardim das Acácias⁶. Nunca sabemos de fato como serão nossos encontros com o outro e como seremos afetados ou vamos afetar os corpos ali presentes. Meu corpo naquela época era de um jovem introspectivo e até isolado que foi aprendendo com a Arte a se movimentar de formas diferentes. “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” (Nóbrega, 2005, p. 606).

Era semana das crianças. O dia estava bastante ensolarado. Meu coração estava acelerado. Era a primeira vez que apareceria de clown em um lugar fora dos espaços de ensaio. Estava acompanhado de mais três colegas. Assim que chegamos, fomos direto para uma sala nos arrumarmos. Ao

⁵ Informações sobre a Oficina:

<https://www.jornalcruzeiro.com.br/cultura/presenca/2021/11/683437-tbt-de-forum-velho-a-grande-otelo.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

⁶ Para mais informações a respeito do hospital:

<https://www.cosemssp.org.br/noticias/sorocaba-comemora-fechamento-do-hospital-psi-quiatrico-vera-cruz/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

sair já como clown, me deparei com um espaço desorganizado, com pessoas largadas. Isso me paralisou. Durante alguns segundos, respirei, me concentrei e me entreguei para aquele momento. A felicidade e o afeto estavam presentes. Em um determinado momento, recebi um abraço. Sabe aquela sensação de quando não precisamos de nada, só de um abraço para nos sentirmos vivos, nos conectarmos? Foi assim nosso abraço, cheio de carinho e força. Escrevendo sobre isso, ainda sinto a emoção percorrer meu corpo. Assim que chego em casa, choro. Percebi que lá o afeto, o toque eram restritos. Falhamos. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Recuperar essas lembranças e perceber como elas já me conectavam com o corpo que venho construindo como professor pesquisador me traz muitas emoções. Foi com a pesquisa (auto)biográfica e a elaboração dessa narrativa que venho construindo esse caminho. Realmente,

Quando uma pessoa relata os fatos por ela vividos, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. (Cunha, 2010, p. 200)

E essa construção se dá através de nossos corpos. Trago comigo esses momentos e os sujeitos que fizeram parte deles. Se o teatro começou este processo de reconexão com meu corpo, foi no circo que esse corpo começou a perceber e querer estar perto do outro. O teatro e o circo foram soltando, desprendendo o medo de olhar e de me conectar com meu corpo; isso me permitiu me reconectar com a dança. Desde muito pequeno, sempre gostei de dançar. Movimentar meu corpo sempre me deixou muito feliz; mas, durante um tempo da minha vida, fui deixando adormecer essa necessidade. Quando permiti que despertasse, ela voltou e nunca mais foi embora. A dança é tão forte na minha vida que foi ela quem me levou para

os espaços escolares; foi a relação com ela dentro das escolas, juntamente com as crianças, que me levou para o curso de Pedagogia.

Foram seis anos como aluno de dança e cinco como professor no programa de educação em tempo integral Oficina do Saber⁷. Foi durante esses cinco anos convivendo com as crianças do primeiro ao quinto ano que comecei a entender que era com elas que eu queria estar, aprender, ensinar, trocar novas vivências. Elas me acolheram, questionaram minhas aulas, propuseram outros olhares para minha prática. Uma prática que foi se construindo com afeto, respeito e troca, de forma dialética. Hoje, percebo que elas me deram força para entrar no curso de Pedagogia, e foi ali que a Arte veio mais uma vez. Agora eu tinha repertório e vivência para poder entender e começar a construir de forma consciente essa trajetória.

Eu tive, na graduação de Pedagogia, o que não me foi proporcionado na educação básica: espaços de formação e uma professora não só extremamente preparada para ocupar seu cargo, mas também uma pessoa que, assim como eu, acredita no outro e constrói com ele, valorizando e acolhendo sua história.

Embora eu esteja relatando como a minha percepção do meu corpo foi despertando junto com minhas vivências com a Arte, isso não era algo que eu percebia tão nitidamente na época; muito menos foram todos os momentos durante essas trocas que proporcionaram essa percepção. Tudo que foi dito até aqui foi construído dentro de um corpo que vivia uma rotina que envolvia trabalhar, estudar, pagar a moradia, pagar a alimentação, cuidar da saúde e, se fosse possível, se divertir.

A lógica social capitalista que obriga nossos corpos a viver essa rotina não está disposta a permitir que haja conexão com nada e ninguém. Ela nos quer como corpos dóceis, de tal forma que nossa função primordial seja trabalhar para o lucro daqueles que detêm do capital. “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). Qualquer um que tentar fugir desse

⁷ Para mais informações sobre esse programa:

<https://educacaointegral.org.br/experiencias/oficina-do-saber-cidade-saudavel-cidade-educadora/>.

Acesso em: 13 ago. 2025.

movimento terá uma longa jornada, na qual precisará fazer parte dessa rotina, mas, ao mesmo tempo, questioná-la coletivamente, buscando mudanças.

Digo isso, pois, muitas vezes durante esses anos, meu corpo simplesmente foi engolido por essa rotina: ele foi a máquina, o produto, o descarte. Não é fácil romper com essa lógica e, infelizmente, ainda hoje as barreiras econômicas, sociais e culturais tornam tudo mais difícil. Talvez se eu não tivesse uma rede de apoio, eu não estaria aqui: contei e conto principalmente com a ajuda da minha mãe e de meu irmão.

Como vinha dizendo, até entrar na graduação de Pedagogia, esse corpo despertava em alguns momentos, mas voltava a adormecer e viver a rotina diária com suas obrigações. Porém, foi já no primeiro ano da graduação, em 2013, que o *start* definitivo me despertou.

Como já naquela época eu sabia que a arte tinha me resgatado, um dos motivos de prestar Pedagogia na UFSCar, campus Sorocaba, além da gratuidade, foram as disciplinas de *Educação, corpo e movimento* e *Metodologia do ensino de arte* já mencionadas. Essas disciplinas foram de extrema importância, pois me colocaram em contato com pesquisadores, leituras e trocas importantes. No entanto, um momento marcante foi na Semana da Pedagogia de 2013, na qual me inscrevi em uma oficina sobre performance e fiz parte de uma intitulada “Decifra-me ou devoro-te”.

Era noite. Foi a primeira vez que participei de uma performance. Estava curioso para ver como as pessoas iam reagir. Quais seriam as interações. Será que nós iríamos ser ignorados? Um grupo de pessoas de branco, enfaixados, fazendo um círculo de mão dadas em volta da mesa de alimentação do evento. O que poderia dar errado? Quando as pessoas saíram do auditório se deparam com nós ali parados. No começo, houve silêncio, paralisação. Após um pequeno intervalo de tempo, as pessoas começaram a se aproximar. Alguns perguntavam o que estávamos fazendo. Silêncio. Outros começaram a nos xingar. Silêncio. Começaram a pegar as comidas entre nossos corpos e enfiar nos bolsos de nossas

roupas. Silêncio. Até que um grupo resolveu soltar nossas mãos e quebrar nosso elo. Em silêncio, saímos do ambiente. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Meu corpo adormecido foi devorado e me encontro aqui decifrando-o até hoje, e convidando você para decifrar o seu. Esse corpo que até então estava desconhecido se moveu mais uma vez para corpo (des)conhecido.

A arte é uma ação na qual tem predominância a atividade interna, fictícia, apesar de acontecer na ação, na atividade externa. Isto porque a arte nasce do nível dos sentimentos e pensamentos e de forma anterior à mediação conceitual da linguagem conceitual. (Lombardi, 2022, p. 52-53)

Foucault (2013) me ajudou a identificar meu corpo dócil e desconhecido, para começar a entender seus mecanismos e começar a quebrar esse ciclo de aprisionamento. É através das experiências e das construções das narrativas que percebo o que dá vida para esse corpo em desconstrução, motivando sua mudança, sua ressignificação e sua oposição a esse corpo dócil, desconhecido. No meu caso, foi a relação com a Arte. A seguir, vou apresentar uma proposta de como esse novo corpo (des)conhecido pode se relacionar com o meio em que vive.

O corpo (des)conhecido no mundo

Nesta construção em espiral do que venho a apresentar como corpo (des)conhecido, preciso me atentar a esse corpo em relação à sociedade em que ele está inserido. Qual é a sua relação com o outro, após se perceber como corpo (des)conhecido?

Se, em um primeiro momento, nós nos percebemos como corpos, precisamos agora alinhar essa percepção a nossas práticas, nossas relações com o outro. Não busco uma construção voltada somente para o indivíduo, pois, assim, não estaríamos contribuindo para uma mudança de postura: cairíamos sempre em um ciclo vicioso de nos perceber e nos desperceber sem tentar transformar aquilo que nos torna desconhecidos. Somos sujeitos sociais, e coletivamente construímos e reconstruímos nossas práticas, nossa cultura.

Assim, para a construção desse corpo em transformação pessoal e social, trago Paulo Freire (2019) com sua obra *Pedagogia do Oprimido* para nos ajudar a perceber como esse corpo (des)conhecido vem a contribuir na sociedade. Sobre a construção das etapas da pedagogia do oprimido, Freire (2019) aponta que ela possui dois momentos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2019, p. 57)

Veja bem, a partir do momento que percebemos nossos corpos dóceis (Foucault, 2013) numa abordagem crítica que valoriza a relação do sujeito como construção social relacionada entre sua teoria e prática (Passeggi, 2011), podemos reconstruir nossas ações e visão de mundo, acreditando em uma relação humanizada do sujeito (Freire, 2019).

Aqui precisamos compreender, como já foi dito anteriormente, que vivemos em disputa em nossa sociedade. Disputa sobre o que é considerado ciência, sobre como nossos corpos devem se comportar, sobre como devemos escrever, entre tantas outras.

Esse corpo, antes desconhecido, vem se tornando (des)conhecido, agora consciente dessas estruturas de poder; ele precisa, de forma crítica e coletiva, proporcionar novas práticas humanizadoras. Essa nova forma de se relacionar consigo e com o outro nos ajuda a buscar novas teorias e ações que se opõem ao sistema opressor em que vivemos.

Dito isso, precisamos nos dirigir a alguns conceitos trazidos por Freire (2019) que dialogam com essa construção: humanização, opressor, oprimido e práxis. Esses conceitos estão intrinsecamente ligados ao que venho construindo em relação ao corpo.

Buscamos a nossa humanização, pois estamos inseridos em um mundo desumano que se relaciona com o outro o vendo como objeto, mercadoria, descartável. Somos corpos invisíveis usados como força de trabalho. Quando essa força acaba, não somos mais úteis e somos descartados. “Reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade

histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização” (Freire, 2019, p. 40).

Esse processo nos torna desconhecidos de nós mesmos, do outro. Individualiza nossos corpos, os disciplina, os controla. Refletir sobre nossa humanização é essencial para nos tornarmos corpos (des)conhecidos em transformação. Afinal, esse processo não é dado, mas construído socialmente, por nossos corpos. A engenharia da disciplina apontada por Foucault (2013) exerce papel central para manter essa ordem desumanizada.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Essa somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 2025, p. 41)

Precisamos avançar como sociedade, não podemos aceitar que nos tratem como mera mercadoria. Para avançar, vamos dialogar sobre as relações que compactuam com essa desumanização dos nossos corpos, mobilizando os conceitos de opressor e oprimido, apresentados por Freire (2019).

Vou começar a salientar os opressores e seu papel para manter o sistema como ele se encontra atualmente, desumanizado; “os opressores matam a vida” (Freire, 2019, p. 65)

Estamos lidando aqui com aqueles que são os detentores do poder econômico, político e social. Aqueles “que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder” (Freire, 2019, p. 41). Entender isso é importante, pois nós, trabalhadores, não estamos inseridos nessa categoria. O que nos faz pensar em como tão poucas pessoas conseguem nos controlar. Eles estão em todas as esferas sociais e atuam para que nossa sociedade continue a perpetuar essas relações de poder. Utilizam disciplina, violência e coerção para manter os oprimidos em ordem.

Como já explorado anteriormente, em *Vigiar e Punir*, Foucault (2013) descreve o modo pelo qual, ao longo da história social, vem sendo elaboradas e construídas formas de manter nossos corpos adestrados, atrelados à vigilância e poder. Essa construção pautada na violência física, mental e psicológica vem nos afetando; ela constrói a forma como nos relacionamos em sociedade. Podemos não

sofrer a violência, mas o fato de saber que ela existe e está ao nosso redor nos paralisa. Essa coerção está presente nos opressores e em suas instituições de poder.

Toda essa construção de poder e submissão faz com que os oprimidos não se vejam como sujeitos históricos, potentes e criativos. Aqui, seu corpo é desconhecido. Sua percepção de mundo não se relaciona de forma crítica com o outro.

Estava na oitava série. Embora não tivesse problemas em fazer amizades, a maioria dos garotos não me viam como uma amizade possível. Talvez pelo fato de sempre ser amigo da maioria das meninas, ou pelo fato de ser lido como um menino afetuoso, delicado. Lembro da sensação de não me sentir à vontade quando passava por um grupo só de garotos, e na sala de aula algumas vezes ouvia comentários ofensivos sobre mim. Mas naquele ano fui invisibilizado por um novo garoto que chegou na sala de aula. Ele se tornou o novo alvo dos meninos e eu respirei aliviado por não ser mais percebido. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Precisamos nos tornar corpos (des)conhecidos para não perpetuar as violências desse sistema opressor. Enquanto não rompermos com essa dicotomia entre opressor-oprimido, vamos continuar seguindo ciclos de violências que nos desumanizam e ajudam a manter a ordem opressora. Essa estrutura conta com a nossa omissão perante a vida.

Freire (2019) aponta para a importância da libertação dessa dicotomia, que nos leva a sair do ciclo para pensar em novos mundos. Esse processo não é fácil e envolve movimentação. “A Libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2019, p. 48).

Esse rompimento com o corpo dócil, desconhecido, é um processo de quebra das amarras sociais, de tal forma que o sujeito vai criticamente se reconstruindo contra as dicotomias apresentadas durante sua vida. Essa libertação nos aproxima

de nosso corpo (des)conhecido nessa nova relação com a sociedade de ação-reflexão-ação.

Vamos, agora, falar sobre práxis. É através dela que nosso corpo (des)conhecido se movimenta criticamente com a sociedade em que vivemos. A práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (Freire, 2019, p. 52).

Importante ressaltar que a práxis apontada por Freire (2019) acontece através da criticidade e da relação com os sujeitos. Ela envolve a relação intrínseca entre teoria e prática, que, juntas, desenvolvem novas teorias e práticas em movimento de espiral. Sua troca de conhecimento acontece de forma horizontal: todos os sujeitos possuem uma trajetória e conhecimentos. Ninguém é “melhor” que ninguém e, nessa troca, entre os múltiplos conhecimentos, vamos nos reconstruindo.

Apresentando essa concepção sobre a práxis, na qual somos corpos em constante movimento de trocas e saberes, trago mais um aspecto do corpo (des)conhecido: ele nunca deixa de ser (des)conhecido. A partir do momento em que nos conhecemos, damos movimento para nos ressignificar e construímos novamente com o outro. Ser corpo (des)conhecido é romper com as formas que nos aprisionam, que nos tornam desconhecidos de nós mesmo. É buscar aquilo que nos move, que dá vida a nosso corpo; é buscar uma nova relação social com visão crítica, tendo no movimento da práxis suas novas construções. Sejamos todos corpos (des)conhecidos!

Me sinto desconfortável na cadeira. Levanto, minha cabeça dói, meu corpo precisa se movimentar. Ando pelo corredor, paro na frente da janela e sinto o vento bater no meu rosto. Olho para o horizonte, lembro da canção

lansã⁸

Sopra o vento, Mãe

Vendaval de Axé

O tempo que tange o movimento, Oyá

lansã, epa hey!

Matamba de Luz

Matamba Balè

Matamba clareia

Matamba Topê

Serena Assumpção

Preciso voltar a escrever, o movimento do meu corpo com o ar de fora me anima. Continuo cansado, porém energizado para continuar. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

⁸ lansã é interpretada por Serena Assumpção, Tetê Espíndola e Luz Marina, com composição de Gilberto Martins. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6oZFeq0UJ_4. Acesso em: 15 jan. 2026.

Capítulo 04

Olhares

Infância, INFÂNCIAS. Troca de olhares adocicados. Cuidado, riso, acolhimento, brincadeiras, LIBERDADE. O carinho que passa de geração a geração. O que fica é a alegria do pertencimento, do ACOLHIMENTO. É saber que a espiral da vida continua, e continua, e continua... E as trocas do passado trazem para o presente/futuro FORÇA, LUTA, CARINHO e muito AMOR.





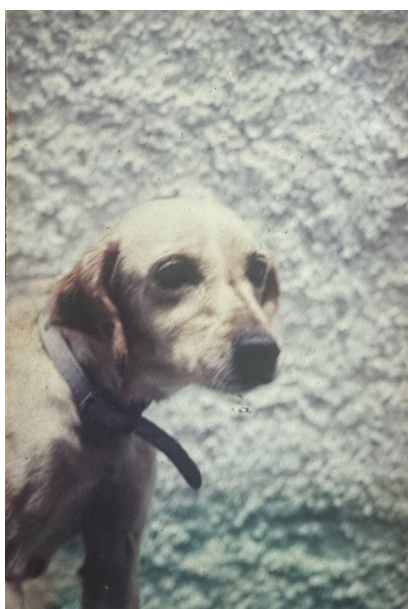




















Capítulo 05

Meu corpo (des)conhecido: reflexões sobre o patriarcado

Janela sobre o corpo

A igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.

O corpo diz: Eu sou uma festa.

Eduardo Galeano

Minha orientadora Maria Walburga dos Santos, que vem me ajudando a construir esta pesquisa e esteve ao meu lado na construção da dissertação de mestrado, sempre me instigou a falar sobre “como é ser um homem que escolhe trabalhar com as crianças”. Mesmo sem perceber, eu acabava fugindo desse questionamento. Na minha dissertação, por exemplo, entrevistei um professor que contou a história de seu corpo na educação infantil, mas sempre deixei a minha história para depois. Walburga, com sua delicadeza, respeito e comprometimento comigo e com minha pesquisa, sempre colocou essa questão, mas nunca obrigou nem exigiu algo que, de alguma forma, pudesse me fazer mal. Pelo contrário, sempre apoiou minhas ideias e me ajudou a encontrar os caminhos. Essa pesquisa não seria a mesma se não fosse por ela; precisamos respeitar nossos corpos em todos os espaços.

Fiquei carregando essa questão durante alguns anos, pois ela se conecta a violências que me fazem refletir sobre meu corpo. O que nos resta quando nossos corpos se comportam fora dos padrões do patriarcado que nos são impostos?

Além dos apontamentos trazidos pela minha orientadora, outros três momentos me fizeram olhar para essa questão. Em 2023, já elaborando esta pesquisa, comecei a coorientar um trabalho de conclusão de curso e ser chamado para membro de bancas de TCC. Essas duas experiências me levaram para um outro lugar de reflexão e atuação. Entrar em contato com esses novos

pesquisadores e poder trocar e proporcionar movimentos com eles sobre as suas pesquisas me deu fôlego e energia para encarar aquilo que eu estava evitando. Em nossas trocas, voltei a sentir aquela sensação de inquietação em meu corpo.

Preciso, então, mencionar esses três professores pesquisadores que, desde então, levo comigo como sinônimo de coração, resistência, afeto e força. Além do tema que cada um aborda, as três pesquisas nos convidam a um novo olhar para a pesquisa e o pesquisador, mostrando que podemos ser mais autorais e disruptivos. Essa energia me tocou.

Beatriz de Souza Paulino (2024), com o trabalho “Nos riscos da Pedagogia: uma narrativa entre a (auto)biografia e o autorretrato”, da qual tive o prazer de ser coorientador, desenha e constrói sua pesquisa rompendo as normas impostas e se coloca com força e leveza, nos convidando também a romper com o que está posto.

Enquanto constituída como uma mulher, preta, gorda e bissexual, ao atravessar cada um desses momentos, me senti desamparada ao ter que me reencontrar dentro do significado do mundo e perceber que dentro da grande vastidão da minha comunidade, meu corpo não encontrava espaços. (Souza Paulino, 2024, p. 64)

Menciono também os trabalhos de Gabriel Vieira Portella (2023), com a pesquisa “Arte/Educação na perspectiva da identidade negra: reflexões sobre educação antirracista”, e de Rafael Portella Fernandes (2024), com “Ser menino nas brincadeiras da escola: a influência da masculinidade normativa na socialização dos meninos no Ensino Fundamental”. Eles e Beatriz de Souza Paulino apresentaram memoriais potentes, corajosos e cuidadosos. Todos falam sobre questões relacionadas a estereótipos de gênero e suas vivências; ler e ouvir a trajetória de seus corpos fez o meu entrar em movimento.

Na maioria das vezes, de forma sutil (e outras nem tanto), vamos “aprendendo” a nos encaixar em uma sociedade falida que não quer nos ver, mas sim nos consumir. Assim, aos poucos, acabamos nos distanciando de nós mesmos, nos tornando corpos desconhecidos. Esses três autores, com sua coragem, me fizeram sair da minha zona de conforto e assumir os riscos, assim como fizeram. Com o outro, ganhamos força para seguir. Que a força deles e a minha seja a sua também!

Com bell hooks (2025), venho construir reflexões sobre o patriarcado, tendo como base sua obra *A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor*. Também recorrerei a Fernanda Theodoro Roveri e Carmen Lúcia Soares (2011), Letícia Romero de Carvalho (2020), Daniela Finco (2003) e Eder Rodrigues Proença (2009), com suas contribuições referentes ao gênero.

Os sinais

Estudando pedagogia em 2015, na disciplina Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, passei pela primeira violência atuando na área da educação.

Estou ansioso. Preciso encontrar uma escola para fazer meu estágio. Por conta do calendário da universidade, só me restam as escolas particulares. Liga para uma escola. Não. Ligo para a segunda. Não. A terceira. Talvez em outro momento. Não imaginava que seria tão difícil fazer esse estágio. Passa um tempo. Me indicam uma outra escola. Ligo e consigo marcar uma reunião. Chego na escola na hora certa. Uma escola pequena, pouco iluminada. Lembro da sensação de tudo ser apertado. Mudo meu olhar. Vou conseguir fazer esse estágio e será uma ótima experiência. Estou animado. Sou chamado para conversar com a diretora. Sento. Depois de um tempo explicando toda a burocracia ela diz pra mim: Se você quiser eu assino todas as suas horas, mas não quero você aqui, os pais não vão gostar de ter um homem com as crianças. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Aquilo me pegou de surpresa, a forma natural com que ela disse aquelas palavras, e também o que estava subentendido vieram como um balde de água fria. Me retirei do local e voltei para casa pensando sobre isso. Qual papel do homem na educação? Por que não podemos trabalhar com crianças pequenas? Por que somos vistos como professores de educação física e não pedagogos quando chegamos nas escolas? Como ainda precisamos debater sobre isso? Como ainda os corpos

sofrem e morrem por conta do patriarcado? Mais uma vez, a sociedade nega o espaço do cuidar, do afeto, da troca. Diz que cabe ao homem explorar e à mulher cuidar. Essa visão está intrinsecamente ligada ao patriarcado.

O patriarcado é um sistema político-social que insiste que os homens são inerentemente dominantes, superiores a tudo e a todos os considerados “mais fracos”, sobretudo as mulheres, e que a eles é atribuído o direito de dominar e governar os fracos e manter essa dominância por meio de várias formas de violência e terrorismo psicológico. (hooks, 2025, p. 40)

Essa construção se dá em nossa sociedade e aparece nas diversas relações que temos e seus espaços, como na escola. Ao homem a educação e o cuidar das crianças é negado, pois esse é o papel da mulher. Aqueles que desejam sentir e não se apropriar do patriarcado, terão seus corpos violentados.

De uma forma muito cruel, homens que se atrevem a estar junto com as crianças são vistos como doentes, como predadores, como corpos suspeitos. O que mais me impressionou na época foi a naturalidade com que me foi dito, na maneira como aquela diretora queria me “ajudar” a cumprir o estágio, mesmo me atacando. “É preciso reinventar as formas de viver e fazer a realidade, na perspectiva de construir um futuro possível” (Brito, 2024, p. 25). E construir novas relações com nossos corpos, sermos corpos (des)conhecidos.

Dentro do patriarcado, existe um “roteiro predeterminado de gênero” (hooks, 2025, p. 42). Para nossos corpos dóceis (Foucault, 2013), oprimidos (Freire, 2019), resta seguir as regras.

Como relato em meu memorial na dissertação (Doin, 2021), minha família sempre me respeitou e proporcionou uma infância que fugisse dos estereótipos apresentados dentro da sociedade patriarcal. Nunca existiu em nossas relações brinquedos, cores, postura “de menino e menina”. Sempre existiu o respeito e a oportunidade de se expressar e criar de forma livre. Sobre as criações dos meninos, hooks (2025, p. 65) destaca que “pais e mães progressistas que se esforçam para ser vigilantes em relação à grande mídia a que seus meninos têm acesso precisam intervir constantemente e oferecer ensinamentos que contrariem a pedagogia patriarcal”.

Hoje percebo que essa criação é o que me faz estar aqui e poder refletir sobre isso de forma saudável, pois, embora a minha casa sempre tenha sido um espaço seguro, fora dela eu não sentia o mesmo.

Assim como vimos ao longo do texto, a escola não está fora da sociedade, ela e seus corpos fazem parte da sociedade e a constroem. Assim, essa escola que trabalha para tornar nossos corpos dóceis também se estrutura compactuando com a perpetuação do patriarcado. Afinal, ele favorece os senhores do poder. Um corpo (des)conhecido também luta contra essa e contra todas as outras formas de opressões.

Meu corpo sempre foi enxergado na infância como de um menino que não se encaixava no que era dito como normal para seu gênero; a sociedade sempre fez questão de deixar isso claro. “Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas”. (Roveri; Soares, 2011, p. 151).

Lembro de sair para passear com a minha mãe e pessoas que não faziam a mínima ideia de quem éramos abordavam a minha mãe e se referiam a mim como menina. Imagino eu que por causa do meu cabelo comprido e traços de rosto mais finos. De qualquer forma, tentar justificar tal comportamento não importa, pois o que ele revela é a forma como a sociedade encontra formas violentas, mascaradas de mal-entendidos, para nos mostrar desde muito pequeno que aquele não é nosso lugar, que precisamos nos modificar para sermos aceitos. “Fica nítida a falta de neutralidade que há nas identidades de gênero” (Carvalho, 2020, p. 40).

A sociedade a todo momento questiona o corpo do outro, tentando encaixá-lo em um padrão que não existe. Fiquei surpreso, ao ler a pesquisa de Rafael Portella Fernandes e perceber que ele, mesmo sendo mais novo do que eu, passou pela mesma situação na sua infância. Mesmo se são crianças e adolescentes que praticam essa violência, é importante destacar que esse modelo é passado através dos adultos, são eles, os “adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro” (Finco, 2003, p. 95).

Meninos que mostram sensibilidade são colocados em teste o tempo todo e seus corpos passam por violências veladas que buscam neutralizá-los. Se você não apresenta para a sociedade o que ela diz pertencer ao ser de menino (e,

posteriormente, homem), ela mostrará que você não pertence a ela. Não podemos “pensar gênero como a oposição masculino-feminino, muito menos, o masculino sobrepondo-se ao feminino, mas problematizando-os e desconstruindo tal binarismo” (Proença, 2009, p. 43)

A escola, que muitas vezes apoia essa visão com a omissão, a violência e o silenciamento, reforça esse não pertencimento. “O patriarcado exige dominação masculina por todos os meios necessários” (hooks, 2025, p. 65).

Hoje percebi que assumi muito rápido um papel dentro da escola, para tentar passar despercebido naquele ambiente. Era o aluno que sentava na frente, estudioso, que não entrava em conflito e tentava ser o “bom”. Essas escolhas me levaram a ser cada vez mais retraído em espaços que considerava não seguros, e a controlar meus movimentos para parecer mais neutro.

Quando se usa uma camisa azul, porque é coisa de homem, é um ato performativo cotidiano que ajuda a manter a dicotomia dos gêneros, assim como quando uma menina que gostaria de brincar com carrinhos, mas pelos pais é obrigada a brincar com bonecas (Proença, 2009, p. 43)

Nesta sociedade patriarcal, o garoto que se relaciona com as garotas e com o sensível é lido como feminino, e resta-lhe a chacota e a exclusão. Como um menino pode abrir mão da sua masculinidade viril, das suas obrigações como homem? Para essa criança, adolescente, homem resta o esquecimento, a violência, por tal ato.

Aos olhos daqueles que abraçam essas normas, isso pode até passar despercebido. No entanto, para aqueles que expressam algo diferente dos outros, essas violências são avassaladoras. No meu caso, elas se deram quando, mesmo sem saber, estava rompendo com as normas do patriarcado. Sabemos que o racismo, a transfobia, a gordofobia e o machismo também fazem suas vítimas dentro e fora das escolas. Uma escola omissa diante dessa realidade é responsável também por essas violências e está compactuando com elas.

Eu não conversava sobre essas questões na escola e nem em casa. De alguma maneira, eu sabia que a escola ia passar; por outro lado, saber que minha família era meu suporte me dava forças para passar por isso sem prestar muita atenção. Porém, durante o terceiro colegial, eu comecei a perceber o quanto essas violências tinham me afetado.

Entre meus dezessete para dezoito anos, em um momento de descontração com meus primos, alguém pegou uma câmera e filmou a gente conversando na sala de casa. Um momento simples, rotineiro de nossas vidas. Sentamos todos em volta da televisão para nos assistir. A sala estava iluminada com a luz do sol. Comecei a assistir à gravação. Nela todos apareciam, mas eu só consegui prestar atenção na minha imagem naquela tela. Quando me vi ali eu não me reconheci. Não me vi naquele tom de voz, nos gestos, na expressão corporal, tudo que estava ali na minha frente me assustou. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Lembro de ficar quase uma semana apático, sem vontade de falar e querendo me esconder. Todo aquele esforço em ser uma pessoa “neutra” foi em vão, eu era exatamente do jeito que os outros me apontavam. Nunca fiz parte daquele grupo, eu sempre fui diferente. Naquela época, eu não tinha consciência de como os padrões do patriarcado estavam imbuídos em mim; de como, mesmo que inconscientemente, eu tentava me encaixar para passar despercebido e, ao fazer isso, acabava não me acolhendo, e nem aos outros.

Após esse momento, a arte me abraçou e, aos poucos, fui me despindo dessas violências e amarras. Ouvir histórias de outras pessoas, pesquisar sobre isso, me ajudou a me reconectar com meu corpo, a tal ponto que, em 2017, me enxergando mais uma vez através de uma tela, pude olhar para meu corpo com carinho e respeito.

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)

De alguma maneira, narrar essas experiências pode nos proporcionar reflexões em ação dentro dos espaços, para mudarmos esse tipo de comportamento. Também busco, com isso, me conectar com aqueles que possam ter passado por algum tipo de violência semelhante. Espero que, de alguma maneira, você perceba que não está sozinho e que existem maneiras de

ressignificarmos essas experiências. Podemos seguir adiante. Nossos corpos estão vivos e, juntos, eles são mais fortes. Seremos corpos (des)conhecidos e vamos (re)existir!

Ogum⁹

Areia branca areia
Que meu pai Ogum te proteja
Ogum Ónirê
Te proteja

Na força do sabre
Ele abre os caminhos
Quem tem pai Ogum
Não anda sozinho

Cavaleiro da lua
Na fé verdadeira
Conduz à vitória
Do povo d' ilê irê
Ògum Ónirê

Ónirê Ògum
Akorô Ónirê
Obá de Orun

Serena Assumpção

⁹ Ogum é interpretada por Serena Assumpção, Gustavo Souza, Tatá Aeroplano e Tulipa Ruiz, com composição de Gilberto Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G6QGcumh5wY>. Acesso em: 30 set. 2025.

Capítulo 06

As Mulheres

Referência, vivência, maturidade. Nada é construído sozinho e me construo com elas, para elas, entre elas. São sempre elas, as mulheres. Tão distintas, mas tão semelhantes. Únicas. E antes delas, foram tantas. Mães, tias, avós, amigas e tantas outras. E eu, filho, neto, que me (re)construo com elas, para elas, entre elas.

















SICK!

R

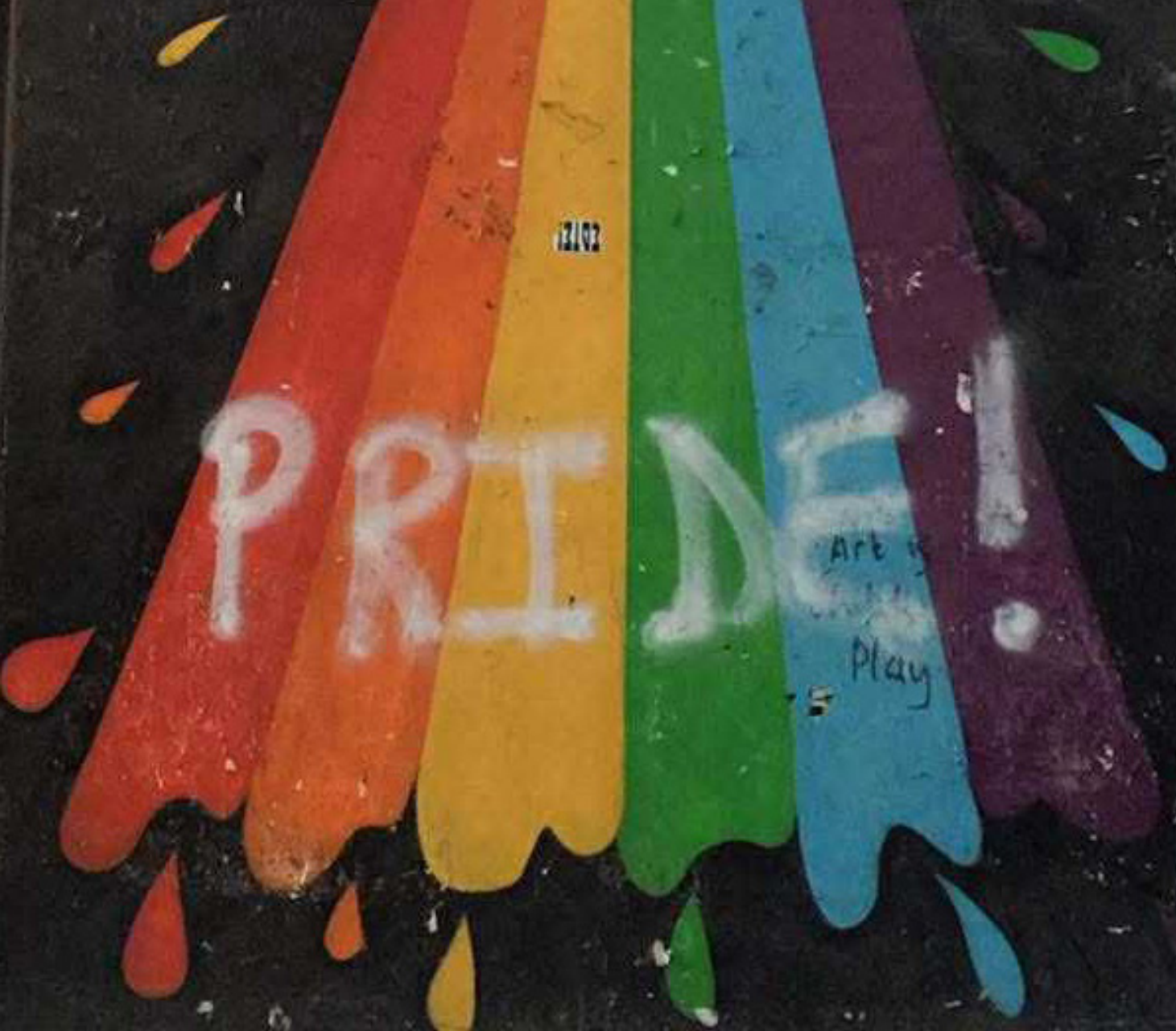
ACTIVE SECURITY GROUP
0800 7012061

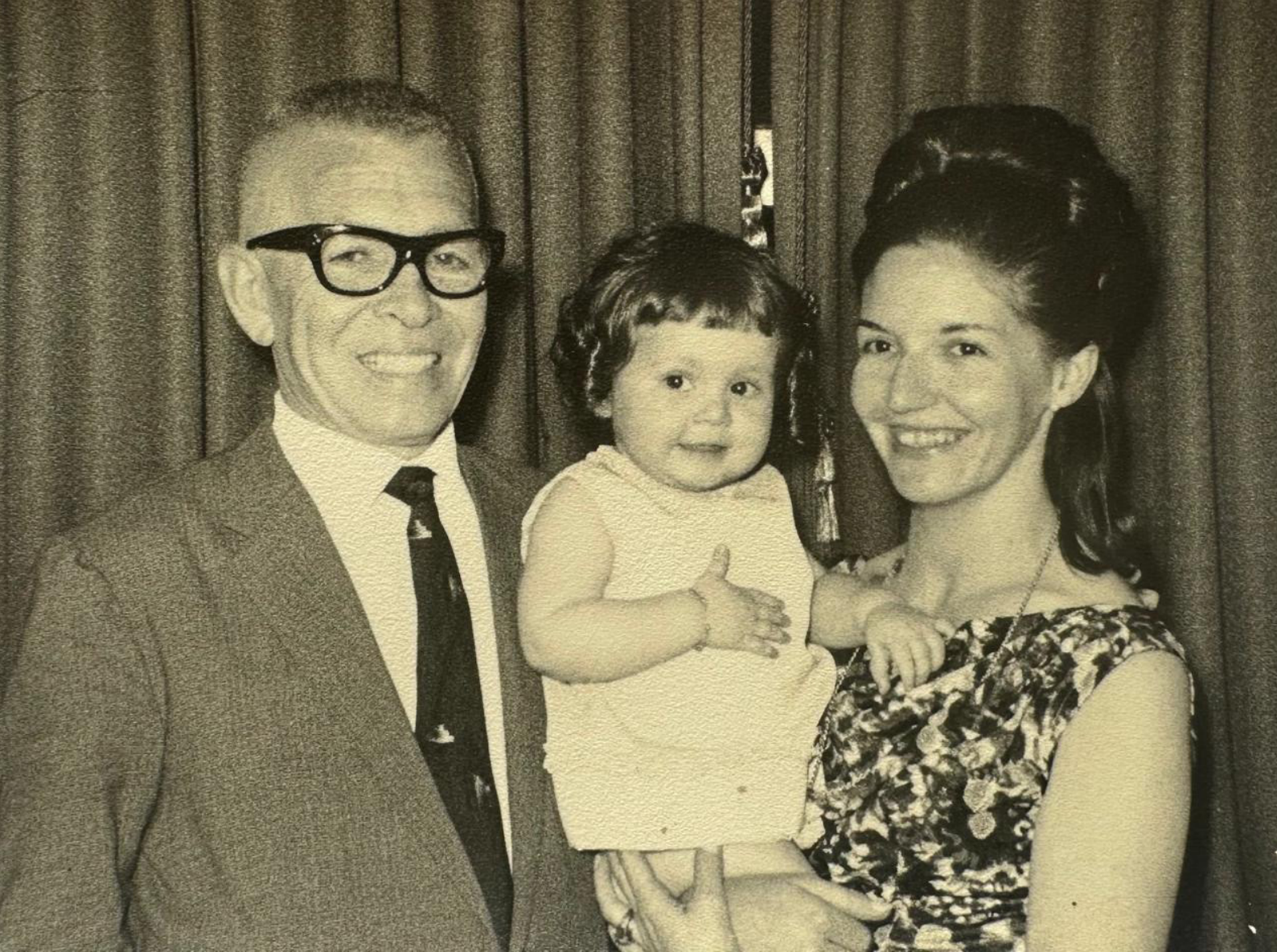
FASHION STREET E1

2192

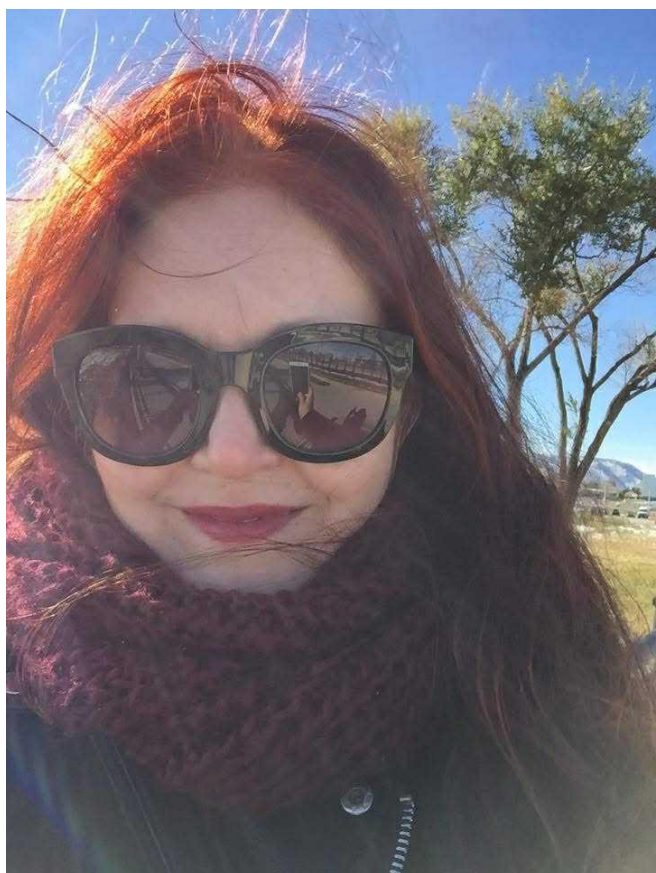
PRIDE

Art
Play

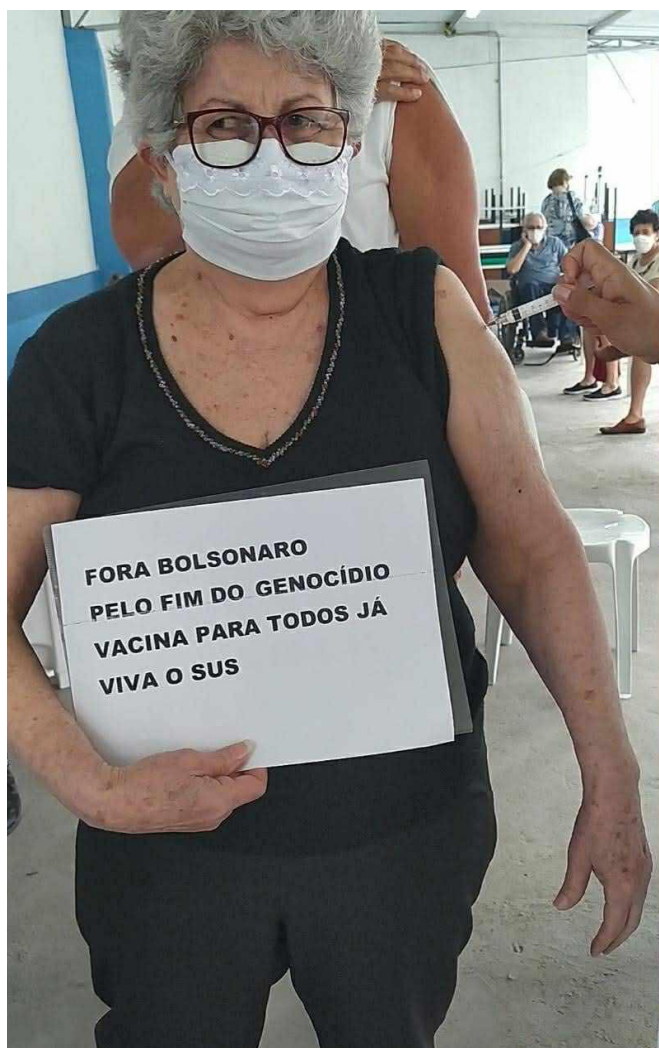


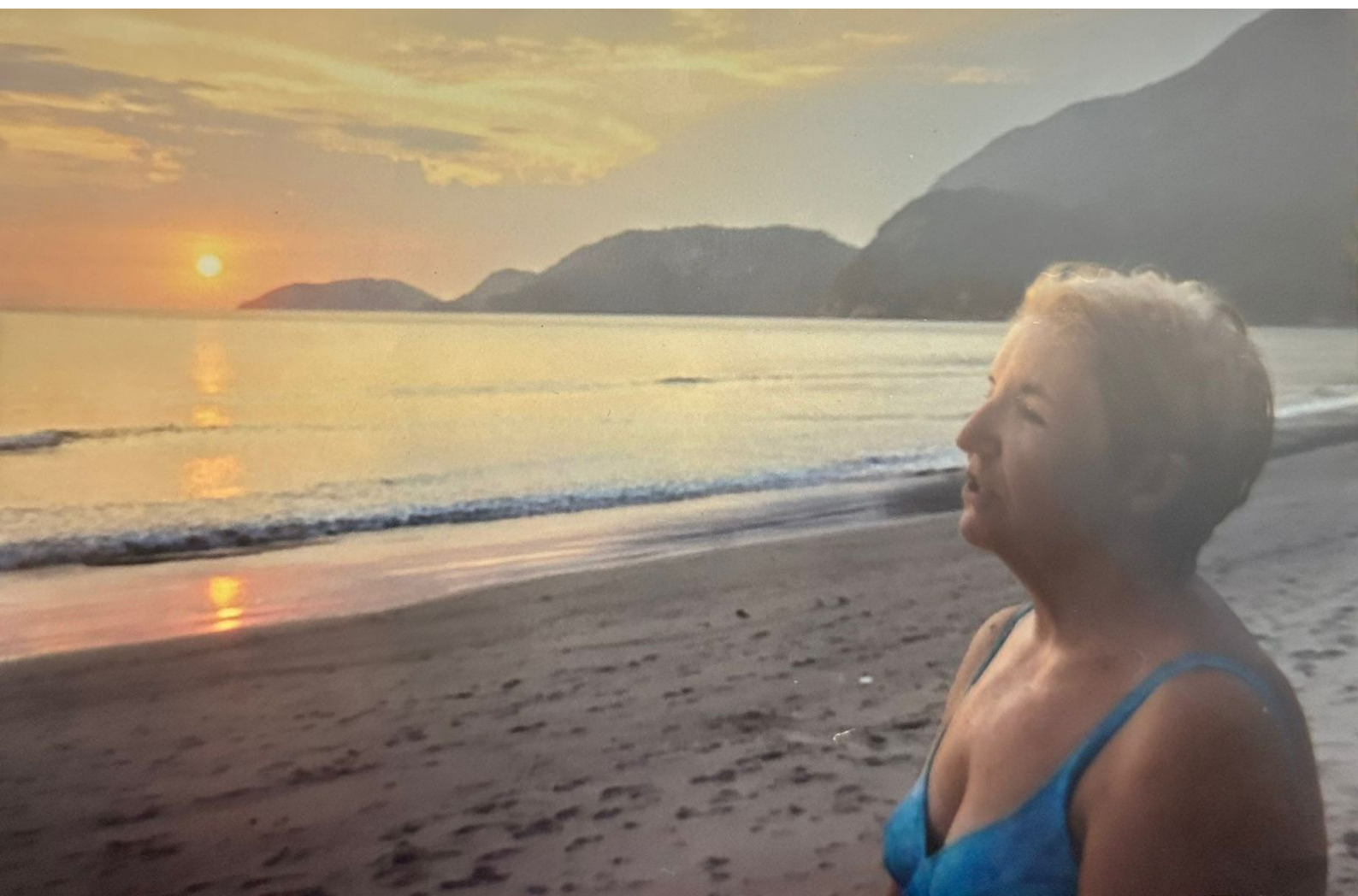




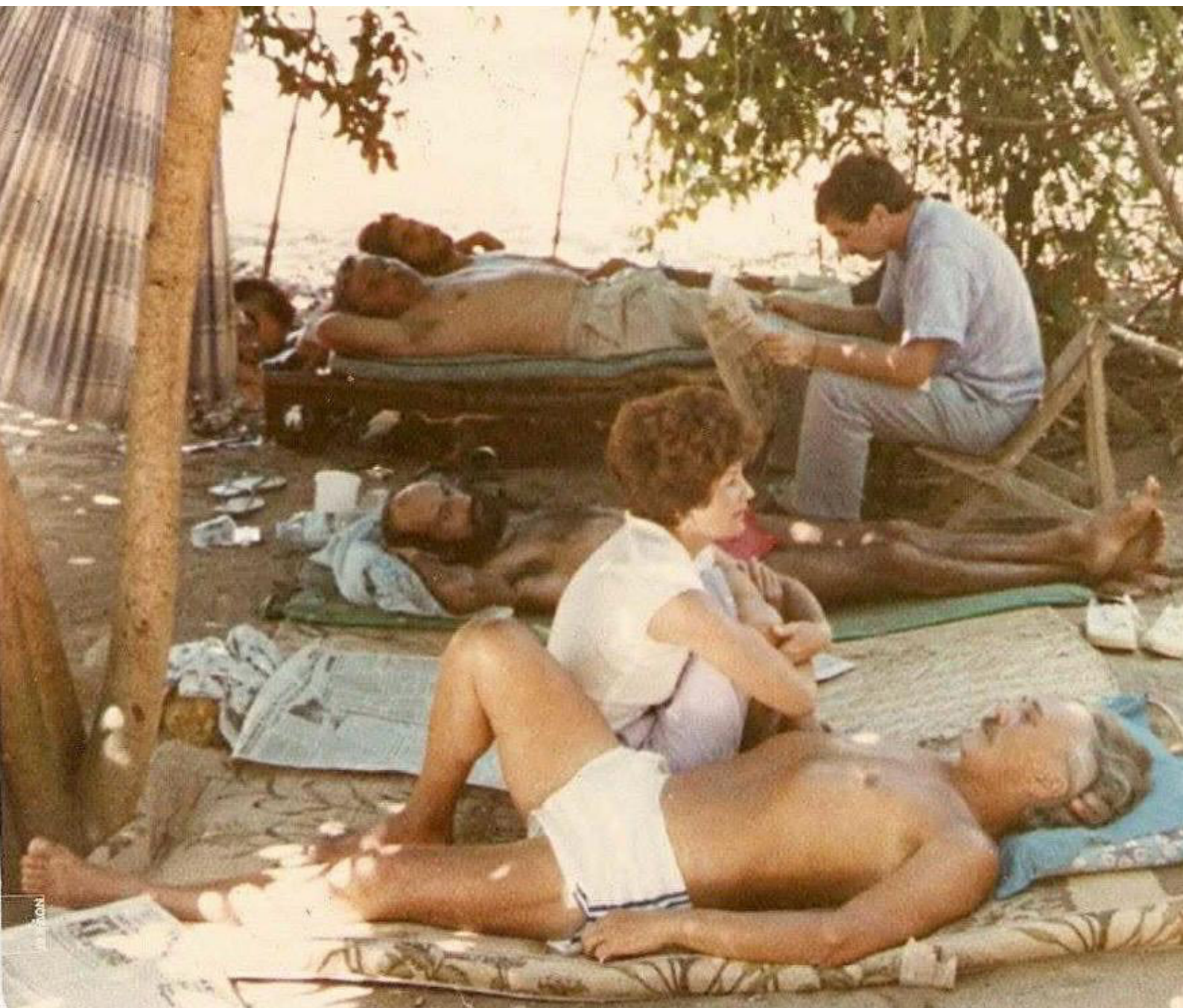
















Capítulo 7

O corpo (des)conhecido: construções sobre infância e formação

Escolho falar sobre infância antes da formação propriamente dita, pois, sendo um professor pesquisador da infância, preciso conceituá-la (na medida do possível) antes de apresentar a relação que virá a seguir, sobre a formação na perspectiva das narrativas dentro da pesquisa (auto)biográfica.

Com isso, começo abordando a concepção da infância na perspectiva tradicional e alinhada com o sistema capitalista, para depois apresentar a ideia que vem sendo construída junto com a Sociologia da Infância, que propõe uma outra relação com as crianças e suas infâncias.

Após essa construção, partimos para a formação. Apresentaremos a perspectiva de formação que defendemos para seguir com a construção de possibilidades entre ela e narrativas do professor pesquisador da infância.

Como vem sendo apresentado ao longo do texto, vivemos em um sistema no qual as visões sobre o mundo e as relações do sujeito nele são construídas através de disputa, olhares. Isso acontece dentro das ciências (Passeggi, 2011), com os tipos de pesquisa (Souza, 2013), na relação com o corpo (Foucault, 2013) e na relação entre os sujeitos (Freire, 2019; hooks, 2025). Essa disputa não seria diferente no campo da infância.

Assim, para discutirmos esse tópico, contamos com a colaboração de Andrea Braga Moruzzi (2022); Angela Scalabrin Coutinho, Maria Walburga dos Santos e Romilson Martins Siqueira (2024); Ellen Gonzaga Lima Souza, Flávio Santiago e Ana Lucia Goulart de Faria (2018); Lea Tiriba e Christiana Cabicieri Profice (2023); Beatriz Antunes Fogaça Brito (2024); Manuel Jacinto Sarmiento e Catarina Tomás (2020); Rita de Cássia Marchi e Manuel Jacinto Sarmiento (2017); e Maria Walburga dos Santos e Vanessa Ferreira Garcia (2019).

Aqui preciso abrir um parêntese: embora a construção da pesquisa no texto esteja relacionada com a categoria da infância, no singular, é preciso ter um olhar que nos faça considerar o uso das infâncias, no plural. Como Coutinho, Santos e

Siqueira (2023, p. 471), defendo que precisamos considerar “que as infâncias são plurais e habitam contextos e experiências diversas e únicas”.

Precisamos entender sua construção como categoria, sem deixar de fazer a relação com as diversas infâncias que cada criança terá, que estão intrinsecamente relacionadas às questões sociais, econômicas e culturais.

Posicionamentos sobre a infância

A infância tida como “normal” e que ainda se encontra no imaginário social, vem se instaurando a partir da modernidade (Marchi; Sarmiento, 2017). Com ela, a “criança é vista como um ser incompleto e incapaz que precisa ser controlada para atender as demandas do mundo adulto” (Garcia; Santos, 2019, p. 92)

Essa concepção acarreta uma “visão romantizada da infância” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 19), na qual a criança não é vista como um sujeito histórico-social. Portanto, a sociedade deve prepará-la para vir a ser um adulto e, assim, participar da sociedade. Segundo Tiriba e Profice (2023), “nas sociedades ocidentais, elas seguem quase que absolutamente ignoradas: proclamadas como seres soberanos de direitos”.

Essa concepção está alinhada à visão de sermos corpos produtivos. As crianças, não podendo proporcionar força de trabalho, são vistas como menores e são cuidadas para que, no futuro, se tornem corpos dóceis, oprimidos, e façam parte da engrenagem do sistema vigente. A “infância de cada sujeito tem dia e hora para terminar; quanto antes isso se der, maior será o lucro social” (Souza; Santiago; Faria, 2018, p. 86).

Assim, “as crianças encontram-se diante de relações de poder orientadas por ideais de homogeneização que acarretam o não reconhecimento das suas singularidades” (Garcia; Santos, 2019, p. 93).

Essa construção é perpetuada em nossa sociedade “pelos grupos sociais dominantes e agenciada pelas instituições sociais, especialmente a família e a escola, de construção normativa da infância” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 18).

Assim, escolas, hospitais e espaços de interação social tem uma relação de cuidado, troca e saúde pautada no seu crescimento “saudável”. Tudo em volta delas

é pensando para o futuro: desenvolver-se e tornar-se um adulto funcional. Suas etapas são pré-estabelecidas, tudo segue um “manual” que supostamente levará ao sucesso. Aqueles que “ficaram para trás” não estavam “prontos” para seguir em sociedade, para produzir. “Excluem dessa condição crianças que se encontram numa situação de desvio face à norma hegemónica” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 20). Assim, podemos observar que

as instituições criadas para o atendimento das crianças tinham uma correlação direta com as concepções vigentes de criança, de infância, de mulher e de família, ademais de mostrar que a escola passou a cumprir, a partir do século XIX, uma função muito particular – a de auxiliar no processo normalizador das crianças e da população pobre que estava surgindo em meio ao desenvolvimento da industrialização. (Moruzzi, 2022, p. 67)

Podemos perceber o desrespeito com a criança e suas infâncias. Aqui existe uma concepção de infância que “exprime-se sob uma forma que ignora a diversidade de infâncias” (Marchi; Sarmiento, 2017, p. 956). Às crianças que não se encaixam nessa concepção, resta o apagamento e a exclusão.

O processo de exclusão pode ser observado através dos espaços escolares destinados à infância, como os jardins de infância, as creches e as escolas maternas. Como apontado por Moruzzi (2022) e Garcia e Santos (2019), para crianças ricas e brancas, destinavam-se os jardins de infância, que proporcionavam uma relação que vinha rompendo com a perspectiva trazida pela modernidade. Para as crianças negras e pobres, as creches e escolas maternas tinham como objetivo a higienização dos corpos e o controle.

Esse histórico excludente ainda segue nas creches e pré-escolas atuais, que perpetuam a exclusão social e racial das crianças, afetando “as constituições das subjetividades infantis, estabelecendo relações hierarquizadas, aqui destacamos os espaços das creches e pré-escolas, primeiros espaços de interações sociais mais amplos das crianças, que seguem reproduzindo o racismo estrutural e institucional”. (Garcia, Santos, 2019, p. 93-94).

Alinhar-se a essa concepção unidimensional de infância, apresentada pelos adultos, contribui com a ordem social hegemônica, que é patriarcal, e, com isso, heteronormativa e racista. “Compreender o contexto histórico que negou e ainda nega o direito a representatividade e valorização das crianças negras são ações que

possibilitam a superação da discriminação, preconceito e racismo que seguem impregnando ações cotidianas alimentando injustiças históricas e gerando a exclusão” (Garcia; Santos, 2019, p. 97).

Adultocentrismo

Vivemos em uma sociedade patriarcal que se relaciona com a criança através de um olhar adultocêntrico. O “adultocentrismo é valor civilizatório, pré-requisito” nas relações de poder (Tiriba; Profice, 2023, p. 92). Essa concepção está pautada na violência e desrespeito entre os sujeitos. Como podemos perceber, a violência faz parte da construção do sistema capitalista eminente.

Aqui ela se constrói excluindo qualquer outra forma de criança e infância que não se relaciona com o que já está dito. O “olhar adultocêntrico classifica a criança por fases, anulando seu ser hoje, pois considera criança um potencial adulto que hoje pouco ou nada sabe” (Garcia; Santos, 2019, p. 92). Com isso, segundo Souza, Santiago e Faria (2018, p. 87), “o adultocentrismo (in)visibiliza as experiências das crianças pequenininhas e pequenas, marcando-as com interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância”.

Segundo Brito (2024, p. 28), “a escola construída com as crianças não admitiria relações adultocêntricas; afinal, a separação geracional de adultos e crianças é uma das muitas dicotomias que também precisam ser superadas”.

Sendo vistas como neutras pela sociedade, as crianças devem continuar a viver, aceitando as ordens dos adultos e se preparando o momento em que possam se tornar sujeitos completos. “Não as convidamos à formulação de políticas, nem somos capazes de nos relacionarmos horizontalmente com elas. A falta de sensibilidade é apenas sintoma de algo mais profundo: o adultocentrismo que nos habita” (Tiriba; Profice, 2023, p. 90).

A partir da década de 1990, segundo Tiriba e Profice (2023, p. 94), ocorre que:

as ciências sociais, provocadas pelos poderes infantis frente ao mercado, revelam as crianças como sujeitos que não são apenas passivos de estruturas e processos sociais. No Brasil, essa concepção está na lei, nos documentos orientadores da educação

nacional, nas teorias difundidas nos livros e nos processos de formação de professoras/es, mas, isso não é suficiente para desbancar as práticas pedagógicas adultocêntricas.

O movimento em prol de novas possibilidades, de uma outra relação entre criança e meio social, respeitando suas vivências e suas relações sociais de troca, acarretou novos olhares com a contribuição da Sociologia da Infância, tal qual apresentam em seus trabalhos Formiga (2022), Santana (2018), Esteves (2021), Fonseca (2023) e Amâncio (2022). Esses novos olhares se constroem na “crítica da concepção normativa da infância” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 15).

Sobre a Sociologia da Infância, Garcia e Santos (2019, p. 92) destacam que ela visa

desconstruir esses saberes hegemônicos, não como forma de sobrepô-los ou negá-los, mas de demonstrar que os saberes tidos até então como centrais constituem um recorte de realidades mais abrangentes e complexas, em que há inúmeras outras vozes a serem consideradas.

Se, de um lado, temos uma visão hegemônica e neutra, voltada para a infância, com a Sociologia da Infância, temos um outro viés que acredita na infância como múltipla e plural. Com isso, “os campos de estudos de infância afirmam as crianças como seres sociais plenos” (Tiriba; Profice, 2023, p. 90). Assim como na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, a construção de conhecimento nesses campos acontece de forma coletiva e horizontal.

A criança passa a ser considerada, segundo Garcia e Santos (2019, p. 92),

como sujeito que constrói e reconstrói sua realidade, que age e interfere no mundo, portanto, que possui características próprias e singulares que diferem do pensamento adulto, mas não são menos elaboradas, e que precisam ser respeitadas como tais.

Importante ressaltar que “não há crianças sem infância. Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos), mas é profundamente atravessada pelas desigualdades sociais e pelos fatores de diferenciação social” (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 28).

A mudança de perspectiva exposta faz com que as outras infâncias, que eram negadas, possam existir, e que possamos nos relacionar com elas.

Pensar as infâncias e as subjetividades implica considerar os modos como a sociedade compreende as relações com as crianças, as suas infâncias e com as pessoas adultas que com elas se relacionam cotidianamente, assim como as condições objetivas de vida a partir dos diferentes pertencimentos das crianças. (Coutinho; Santos; Siqueira, 2023, p. 476)

Não importa a situação socioeconômica em que a criança está inserida, ela possui uma infância. Isso é real. Negar sua infância é negar sua existência. Sarmiento e Tomás (2020, p. 21) acrescentam que precisamos “considerar a infância na sua diversidade, dando especial atenção às crianças em situação de exclusão”.

Se queremos uma outra sociedade, relações entre os sujeitos humanizados, uma educação pautada no respeito e construção coletiva, precisamos refletir sobre a visão unilateral da infância e romper com ela. “A infância é a categoria social que, majoritariamente, sofre as piores consequências de todas as mazelas sociais, consequências do sistema capitalista irrefreável ao qual estamos submetidos” (Brito, 2024 p. 27).

Porém, é importante destacar que outras culturas vêm construindo outras relações entre os sujeitos; precisamos também olhar além dessa visão ocidental colonizadora. Em relação a isso, Tiriba e Profice (2023, p. 97) destacam a relação com a infância dos “povos originários brasileiros”, marcada por trocas horizontais, de modo que as crianças são tratadas como sujeito de saberes. “As crianças indígenas dispõem, em sobra, do que falta às crianças urbanas: atenção e respeito às suas vontades” (Tiriba; Profice, 2023, p. 99).

Era mais um dia com minha avó paterna. Meu irmão e eu sempre gostamos de ficar com ela. Era a noite. Devia ter por volta de uns oito anos e meu irmão quatro. E estávamos no bar, com minha avó e vários adultos. Com ela era sempre assim, muitas pessoas. Sua casa sempre tinha alguém passando um tempo lá. Um amigo de outro estado, alguém que por algum motivo não tinha pra onde ir. Não seria diferente no bar. Pessoas rindo, conversas animadas. Corpos em movimentos, seus braços articulando de um lado para o outro. E meu irmão e eu ali no meio disso tudo vivendo trocando com eles,

enquanto comíamos o nosso salgadinho de camarão. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Precisamos buscar a consolidação dessa outra infância dentro e fora dos espaços escolares. Como professor pesquisador da infância, enxergo a necessidade de “experimentar as possibilidades que as diferentes infâncias nos dão de movimentar a nossa prática docente” (Souza; Santiago; Faria, 2018, p. 93), para construirmos juntos com elas nossas possibilidades. Como afirmam Tiriba e Profice (2023, p. 96), “a educação de pessoas criativas só se materializa em corpos que se movimentam em estado de liberdade” (Tiriba; Profice, 2023, p. 96). Nesse sentido, compactuo com Lombardi (2022, p 45):

Os esforços e movimentos realizados se dão no sentido de ampliar as possibilidades de apreensão da perspectiva da criança, produzindo conhecimentos que possam ir na contramão de sua opressão e silenciamento – atos estes que caracterizam desrespeito a seus direitos.

Sejamos corpos potentes, criativos, afetivos, corpos (des)conhecidos!

Contribuições de um corpo (des)conhecido para a formação com a infância

Assim vamos caminhando para os elementos finais dessa jornada, que, ao acabar, continua ressoando em nossos corpos, nossas formações. Ao falar sobre a infância, estamos falando também sobre nossa formação e sobre estruturas sociais. Como pudemos perceber, vivemos em uma sociedade da qual dois dos pilares são o adultocentrismo e a construção de uma única visão. Assim, nós, alguns mais e outro menos, viveram, se formaram e continuam sendo formados com essas perspectivas. Mesmo aqueles que vêm construindo uma outra relação têm em seu corpo a vivência do oprimido e ainda lidam com essas consequências enquanto em suas práticas buscam outra relação com o outro, o mundo. Assim as autoras e autores Elizeu Clementino de Souza (2013), Ailton Krenak (2022), Maria Isabel da Cunha (2010), Maria da Conceição Passeggi (2010) e Maria Isabel da Cunha (2010) trazem suas contribuições para essa reflexão.

Sobre formação, utilizarei as palavras de Souza (2013, p. 158) para apresentar minha concepção a respeito dela:

Formação como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença.

Portanto, independentemente do caminho metodológico que o professor pesquisador da infância percorra, ele precisa desconstruir essa relação de poder imanente. “A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos” (Krenak, 2022, p. 106).

Dentro da universidade, da escola e de ambientes sociais diversos de relação com os sujeitos, a troca precisa ser outra, independentemente da idade daqueles que ali se relacionam. Caso isso não aconteça, não avançaremos. Continuaremos perpetuando o ciclo determinado pelo opressor.

É claro que escrever sobre isso é muito mais fácil do que fazer esse enfrentamento nos espaços. A violência é uma arma do sistema vigente capitalista e ela não tem medo de agir quando percebe alguém que tem outras ideias, principalmente aquelas que podem promover reflexões e relações mais humanizadas. Quantas são as histórias de professores que se opõem a esse sistema e sofrem perseguições, sendo excluídos, maltratados, agredidos verbal e psicologicamente? Eu mesmo já ouvi várias.

Com isso, sabemos que, para construir algo nessa perspectiva de formação no espaço escolar, o professor pesquisador da infância precisa ter o suporte dos profissionais da escola. Importantíssima a parceria com a gestão e com os outros professores. Como já dissemos, a construção precisa ser coletiva. A mudança é coletiva. Sozinhos, adoecemos.

Entretanto, sabemos também que muitos não possuem essa realidade, afinal, o alicerce do opressor está enraizado, perpetuando pensamentos e práticas ditas corretas na sociedade, dentro de uma concepção patriarcal, adultocêntrica, hierárquica. Então, muitas vezes somos a resistência e acabamos nos vendo sozinhos. Um dos objetivos de escrever esta tese é que, de alguma maneira, ela sirva de apoio tanto para os coletivos que juntos já vem fazendo essa reconstrução,

quanto para aqueles que estão sozinhos. Que essa tese seja uma companheira em nossas jornadas! Que percebamos que, mesmo sozinhos em nossos territórios, somos muitos e podemos romper essa solidão física de alguma maneira!

Como já foi apresentado anteriormente, esta tese é realizada com o aporte da pesquisa (auto)biográfica, que utiliza as narrativas para construir os conhecimentos que podem ser voltadas para a pesquisa científica nos diversos espaços do professor pesquisador; neste caso, um professor que atua com as infâncias.

Referente à defesa da pesquisa (auto)biográfica e narrativa no campo científico, Cunha (2010, p. 208) afirma que “também é fundamental entender a relação dialética entre teoria e realidade, pois é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação”.

No meu caso, uso narrativas escritas e fotográficas para elaborar o conhecimento que venho construindo ao longo dos movimentos desse professor pesquisador. Passeggi (2010, 115) destaca as escritas de si tem como princípio:

Longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiras processos de descobertas. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimentos (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação).

Ainda sobre as narrativas, Peres (2010, p. 86) destaca que “escrita narrativa remete o sujeito em processo de formação a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio as experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

Essa relação entre ação-reflexão-ação proporciona a elaboração de novos saberes.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre o fenômeno no outro, eles revelam-se em nós. (Cunha, 2010, p. 200)

Elabora-se, assim, uma autoformação com a proposta de contribuir para as outras formações. Afinal, a partir do momento em que somos no mundo, passamos a nos construir e reconstruir coletivamente. Nossas pesquisas são vivas.

Referente a isso, Souza (2013, p. 168-169) pontua que a “utilização e vinculação da pesquisa (auto)biográfica, como possibilidade de autoformação, evidencia-se porque permite colocar o sujeito numa posição de ator e autor do decurso da vida através da narrativa de formação”.

Interessante que, mesmo essa pesquisa sendo apresentada por um sujeito, tendo as narrativas de si próprio para construí-la, ela, de maneira alguma, pode ser considerada *de* um sujeito. Além do que já foi posto, minha construção de conhecimento está imbricada com o outro. Com isso, existe outro elemento muito importante que precisa ser contextualizado. Essa construção se dá em caminhos criados no coletivo: através de grupos de pesquisa, eventos, disciplinas, diálogos com outros professores pesquisadores, conversas com a orientadora.

“O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas está sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço” (Cunha, 2010, p. 202). Essa formação me possibilitou hoje estar aqui; ou seja, até o processo de autoformação, que pode ser lido ironicamente como algo individual e solitário, não é. Outro elemento importante é que não há uma hierarquia nessa escolha. Cabe ao professor pesquisador interpretar o caminho dentro da pesquisa que ele decide tomar naquele momento. Uma coisa não exclui a outra.

Para o professor pesquisador da infância que atua na sala de aula, farei algumas contribuições com o intuito de ajudar nessa construção, embora saiba que cada realidade tem características próprias e só podem falar da sua os sujeitos que ali compartilham suas experiências.

É importante fazer parte de uma rede. Não construímos sozinhos, e o repertório de conhecimento construído em torno dessa perspectiva é amplo, complexo. Estamos em um campo de disputa de narrativas, precisamos nos apropriar do que já foi construído, assim como nos preparamos para a sala de aula. E assim como, na sala de aula, essa construção nunca acaba.

Cunha (2010, p. 224) destaca que “não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a ideia de reflexão-ação”. Lidamos com a construção em movimento, entre sujeitos históricos, o que significa que precisamos estar em constante movimento com o que a abordagem vem construindo. Essa construção também faz parte de nós.

Caso não tenha a parceria da gestão e colegas dentro da escola, procure grupos de pesquisa sobre o tema; revistas científicas que abordem o tema; eventos científicos; professores pesquisadores desse campo.

Paralelo a isso, escreva: escreva sobre os seus sentimentos; sobre o que essa abordagem está causando em você; sobre como está se percebendo em suas práticas; escreva sobre suas experiências. Escreva sem culpa, sem preconceitos inculcados em nós, relacionados à escrita “boa”. Apenas escreva e vá registrando. Assim como na leitura, quanto mais escrevemos, mais vamos percebendo a nossa escrita. Talvez a escrita não seja a sua forma de narrar. Como já vimos, existem várias. Mas a escrita ajuda a identificar aquilo que afeta você, e a construir novas narrativas com outras linguagens. Tudo isso é um processo constante de formação. O professor pesquisador que sou hoje não será o mesmo de amanhã, e assim por diante. Somos corpos (des)conhecidos.

Ao mesmo tempo em que estamos nos apropriando dos saberes científicos relacionados à abordagem, estamos narrando nossas experiências; precisamos olhar para nossa prática e perceber a relação de sujeito que construímos nesse espaço.

Se escrevemos e defendemos uma outra relação entre os sujeitos, precisamos, em nossas práticas, começar a desconstruir a visão patriarcal em que fomos criados socialmente. No caso do trabalho com as crianças, é preciso desvencilhar-se da postura adultocêntrica. Esse processo talvez seja o mais difícil, mas ele precisa acontecer. Não será de uma hora para a outra: trata-se de uma caminhada contínua, com altos e baixos. Não linear. Cada dia é um dia. Mas não devemos perder de vista que ela precisa estar em nossos corpos. É essa outra relação entre nós, relação horizontal, que começa a construir novas práticas.

Essas novas práticas geram novos conhecimentos e, assim, aos poucos, vamos avançando coletivamente. Nossa formação acontece ao longo de nossa vida, nunca acaba. Toda essa construção amplia nosso olhar. Segundo Passeggi (2010, p.127), “o retorno sobre si torna o sujeito consciente do seu poder e do poder e do querer do outro sobre sua vida e, por esse viés, a reflexividade autobiográfica constitui-se um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar melhor de si e do outro”.

Falar e fazer formação envolve postura, ética, movimento coletivo. Precisamos estar em ressonância com aquilo em que acreditamos, seus conceitos; com as pessoas que buscam romper essa “normalidade”. Porém, se queremos uma mudança mais estrutural, precisamos produzir conhecimento, fazer-nos presentes nos espaços sociais, construir em coletivos e nos movimentar para mudança nas políticas públicas, a fim de não termos mais retrocessos. A mudança é coletiva e social.

Força da Deusa¹⁰

Desperta desperta
A curandeira em você
Sente a força da deusa
Essa deusa em você
Desperta desperta
A curandeira em você
Sente a força da deusa
Essa deusa que é você

Curandeira do amor
Curandeira da alegria
Curandeira da magia
Da magia de viver a natureza
Curandeira da avó Lua
Curandeira do avô Fogo
Curandeira da avó Água
Curandeira da mãe Terra
De Pachamama

Cura curandeira canta
Canta com sua voz e cura
Cura curandeira dança
Dança com seu corpo e cura
Cura curandeira canta
Cura curandeira dança
Cura curandeira cura
Cura cura cura cura

¹⁰ Força da Deusa é interpretada e composta por Jana Lúia. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=GtDKvez-AMc&list=PL3gQar31yclTVKzL-v07BYUe05UvNNAvr>.
Acesso em: 5 mar. 2025.

Cura curandeira canta
Canta com sua voz e cura
Cura curandeira dança
Dança com seu corpo e cura
Cura curandeira canta
Cura curandeira dança
Cura curandeira cura
Cura cura cura cura

Se eu te curo você me cura
Se você me cura eu te curo
Se eu te curo você me cura
Se o cê me cura eu te curo
Cura curandeira cura
Cura cura cura cura

Se eu te curo você me cura
Se você me cura eu te curo
Se eu te curo você me cura
Se o cê me cura eu te curo
Cura curandeira cura
Cura cura cura cura

Jana Luia

Considerações deste corpo (des)conhecido

O que devemos considerar nas considerações? Esse elemento final de construção de uma caminhada que é longa... Quantas considerações podemos e devemos fazer ao final dessa etapa? Uma coisa é certa: temos o que dizer, mostrar; temos os tão falados “resultados da pesquisa”.

Comecei esta pesquisa citando Ursula Le Guin, e falando sobre a importância de criar novas narrativas, conhecimentos, que busquem uma outra relação entre corpos, ciência, educação, vida. Espero que essa tese de alguma forma tenha cumprido essa vontade.

Vou começar as considerações falando sobre algo de que acabamos não falando muito; conseguimos chegar até aqui e cada um de nós sabemos o que isso significa. Espero que nossa caminhada até aqui tenha sido boa e construtiva. Sabemos que ela é longa e possui altos e baixos.

São tantas as mudanças que acontecem em nossas vidas. Não temos como prever ou controlar todas elas, e assim como na vida, nossas pesquisas passam por esse movimento. É preciso entender essas nuances, caminhar junto com a pesquisa, perceber o que ela está nos mostrando, seus limites, os caminhos que podemos escolher, as pausas que precisamos dar, a decisão de terminar e entender que ela é viva e vai seguir seu próprio caminho.

Assim, vamos concluir essa etapa juntos, e espero que possamos reconstruir novas formas de ser e estar presentes nos espaços que ocupamos.

A tese contou com o objetivo geral: tecer relações sobre como, ao olhar para a história dos nossos corpos, podemos refletir nossa atuação nos territórios/espços e como essa relação pode nos reconstruir dentro dos processos educativos.

Em relação ao objetivo exposto, construir, em ressonância à pesquisa (auto)biográfica, narrativas que me fizeram olhar para esse corpo e perceber como suas alegrias e frustrações estavam relacionadas com uma visão de mundo pautada na exclusão, violência e opressão dos corpos que não se encaixam.

Essa percepção contribui com a construção do conceito de corpo (des)conhecido, junto com a percepção dos corpos dóceis e o disciplinamento, trazida por Foucault (2013); as experiências que fizeram sentir meu corpo, que

percebo junto com as narrativas (auto)biográficas (escritas e visuais); e a construção social entre opressores e oprimidos apresentada por Freire (2019) e a relação da práxis entre os sujeitos. Com isso, contribui com a construção de um outro olhar, diferente das perspectivas conservadoras apresentadas ao longo da tese.

Os objetivos específicos foram: investigar quais foram/são os elementos que afetam o corpo do professor pesquisador; refletir sobre como as crianças nos ajudam a pensar o lugar do corpo adulto na Educação; e pensar em espaços de diálogo dentro da formação que possibilitam uma outra relação do corpo, que busquem acolhimento e pertencimento.

Em relação ao primeiro, podemos perceber que o sistema capitalista exclui aqueles que não se encaixam em sua engrenagem. Com essa construção social vigente, que é patriarcal, opressora, adultocêntrica, a disciplina e a violência vão adestrando ou eliminando nossos corpos. Perceber tal construção nos ajuda a romper com essa violência e pensar em caminhos possíveis.

Já quanto ao segundo objetivo, analisando o olhar da sociedade atual, podemos constatar uma visão de criança e de infância pautada em uma perspectiva adultocêntrica, que encara a criança como um sujeito sem conhecimento. O rompimento com essa visão vem sendo construído junto com a Sociologia da Infância. Ele nos proporciona uma relação horizontal com as crianças, percebendo que todas elas possuem infância e são múltiplas. Esse entendimento proporciona uma outra troca entre o professor pesquisador da infância e as crianças, ajudando a construir novos conhecimentos coletivos em troca.

Já referente ao último, foi apresentado como a pesquisa (auto)biográfica permite repensar a formação e seus espaços. Essa relação deve acontecer no coletivo, junto com a gestão escolar e professoras e professores; e/ou em espaços de troca como grupos de pesquisa, redes de professores pesquisadores, coletivos.

Toda essa construção se dá junto com uma outra concepção de ciência, que foge da neutralidade entre pesquisador e pesquisa, das relações de poder hierárquicas e da construção de uma ciência absoluta e rígida.

Também se deu junto com as construções das narrativas (auto)biográficas, escritas e fotográficas, que ajudaram a construir os elementos da pesquisa com a perspectiva desse outro olhar. A Arte e as outras linguagens contribuem para a

formação deste professor pesquisador, mas também nos ajudam a refletir sobre novas formas de pensar a pesquisa.

Fizeram parte também dessa construção músicas e poemas que foram ouvidos durante a elaboração desta tese, e afetaram meu corpo e a própria pesquisa, com percepções, sentimentos e vontades.

Pensar a ciência, educação, infância e os sujeitos de outra forma significa assumir uma relação de disputa e embate, em busca de romper com o que é tomado como 'normal' e afirmar aquilo que defendemos. Muito obrigado por me acompanhar até aqui. Sejamos cada vez mais corpos (des)conhecidos em nossas jornadas!

Já era fim da tarde, o sol estava se pondo. Eu estava pela primeira vez dentro do ônibus “80 UFSCar”. Muitas coisas passavam pela minha cabeça, eu tinha conseguido, finalmente me chamaram. Era a quinta chamada e faltava menos de uma semana para começar as aulas. O coração batia forte, a emoção transparecia nos olhos. A todo momento olhava para a pasta conferindo os documentos para ver se eu não tinha esquecido nada. Eu estava chegando, com o coração cheio. Tinha conseguido. Estava transbordando de felicidade. No ônibus estava somente eu, mas dentro de mim estava minha mãe, meu irmão, meu pai, minhas avós. Não estava sozinho. Conseguimos. Quando as coisas ficam estranhas e os sentimentos cinzas, eu fecho os olhos e volto para a primeira vez em que eu peguei o ônibus “80 UFSCar”. (Caderno de registro, Rafael Romeiro Doin)

Ponto de Nanã¹¹

Oxumarê me deu dois barajás
Na festa de Nanã
A velha deusa das águas
Quer mugunzá

Seu ibiri enfeitado com fitas e búzios
O ponto pra assentar
Mandou cantar
Ê, Salubá!

Ela vem no som da chuva
Dançando devagar seu ijexá
Senhora da Candelária, abá
Pra toda a sua nação iorubá

Sou de Nanã ewá, ewá, ewá, ê
Sou de Nanã ewá, ewá, ewá, ê
Sou de Nanã ewá, ewá, ewá, ê
Sou de Nanã ewá, ewá, ewá, ê

Mariene de Castro

¹¹ Ponto de Nanã é interpretada por Mariene de Castro, com composição de Roque Augusto Ferreira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CWSG_zKRCKw. Acesso em: 20 out. 2026.

Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Tomo Editorial, 2004.

AMÂNCIO, Izzie Madalena Santos. **Criança trans**: articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância numa perspectiva das diferenças. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 23 fev. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13226629. Acesso em: 25 jul. 2024.

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 25 fev. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645538. Acesso em: 03 jul. 2024.

BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **Hist. cienc. saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 547-554, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xF33tqFH3s4MnxJDR35MwCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades: editora 34, 2009.

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.

BRITO, Beatriz Antunes Fogaça. **O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da educação infantil**: narrativas docentes em cartas pedagógicas. 2024. 143 fls. 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, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19721>. Acesso em: 15 mar. 2025.

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>. Acesso em: 17 set. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 198-214.

DE OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Alunos de fotos de família, trabalho de memória e formação de se. *In*: VICENTE, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 95-111.

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>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DOIN, Rafael Romeiro. **O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes**. 2021. 161 fls. 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, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14343>. Acesso em: 30 jul. 2025

ESTEVES, Viviani Colella. **Pesquisando com o telescópio invertido: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 20 ago. 2021. Disponível em:
https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11170024. Acesso em: 13 jul. 2024.

FERNANDES, Rafael Portella. **Ser menino nas brincadeiras da escola: a influência da masculinidade normativa na socialização dos meninos no Ensino Fundamental**. 2024. 47 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20604>. Acesso em: 03 maio 2025.

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.

FONSECA, Paula Mino Oliveira da. **Formação continuada em narrativa com a corporeidade e seus ecos na/da Educação Infantil**: contribuições da perspectiva bioecológica. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande (RS), 27 fev. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13322718. Acesso em: 07 jul. 2024.

FORMIGA, Giceli Carvalho Batista. **O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 17 fev. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13394193. Acesso em: 13 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. 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, v. 13, n. 21, p. 90–106, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5564>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GODINHO, Vicente Rosa. **Brincar, criar e construir**: a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados na educação infantil. 2024. 182 fls. 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, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/38beabd3-9f71-4c5c-9693-8e475ad0eadf/content>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 185-209, jan/mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/H6PNWRLw3Bt98YzyC6vqqvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

HOOKS, bell. **A vontade de mudar**: homens, masculinidades e amor. São Paulo: Elefante, 2025.

JOSSO, Marie-Cristine. As narrações do corpo nos relatos de vida articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. *In*: VICENTE, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 171-192.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LE GUIN, Ursula. K. **A teoria da bolsa da ficção**. São Paulo: N-1, 2021.

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. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/publico/LUCIA_MARIA_SALGADO_DOS_SANTOS_LOMBARDI.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Arte, primeira infância e Educação Infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (orgs). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2022. p. 45-56.

MAGRIN, Natalia Papacidero. **Educação a distância: a corporeidade atravessa telas?** 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 22 fev. 2025. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/2029>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2025.

MOMBAÇA, Jota. **Ñ Vão Nos Matar Agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MONTEIRO, Filomena Arruda; FORTES, Adriana T.; EVANGELISTA, Edson G.; MARIANI, Fábio; IDA, Lúcia; LISBOA, Waldinei. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. *In*: VICENTE, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-210.

MORUZZI, Andrea Braga. As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professores da Educação Infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (orgs.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 57-72.

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: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNcmgjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

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**, vol. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade é o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto & Educação.**, [S. l.], v. 21, n. 75, p. 45- 68, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero?. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73-89.

PORTELLA, Gabriel Vieira. **Arte/Educação na perspectiva da identidade negra: reflexões sobre educação antirracista**. 2023. 52 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18544>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar**. 2009. 159 fls. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2029. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2009/eder-rodrigues-proenca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RODRIGUES, Alexsandro; *et al.* Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20180076, 2019.

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.

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.

SANTANA, Amanaiara Conceição de. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar**: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. 292 f. 2018. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28507>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 02 set. 2025.

SCALABRIN COUTINHO, Angela; WALBURGA DOS SANTOS, Maria; MARTINS SIQUEIRA, Romilson. Desigualdades, direitos e políticas públicas: infâncias à margem na pandemia. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 470–479, 2024. DOI: 10.18224/frag.v33i3.14431. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14431>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. “**Entre**” **encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/ana-cristina-baladelli-silva.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

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, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Narrativas, pesquisas e formação de professores**. Curitiba: CRV, p. 17-38, 2018.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; SANTIAGO, Flávio. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80–102, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018080>.

Acesso em: 15 set. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 157-179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 157-179.

SOUZA PAULINO, Beatriz de. **Nos riscos da pedagogia: uma narrativa entre a (auto)biografia e o autorretrato**. 2024. 72 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19482>. Acesso em: 04 abr. 2025.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 56, p. 89–112, 2023. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5522/552274743005/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

VERLY, Girlene. **O corpo sabe que é terça, mas se distrai**. 2. ed. São Vicente de Minas: Ed. da Autora, 2025.

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.