

A importância do corpo na formação em Pedagogia: narrativas de experiências e saberes docentes¹

*Marília Del Ponte de ASSIS²
Eliana AYOUB³*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as narrativas de docentes acerca das experiências de vida e dos saberes que mobilizaram a constituição da disciplina “Educação, corpo e arte”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujas fontes foram produzidas por meio de entrevistas, as quais, em um processo de construção dialógica, possibilitaram conhecer as experiências vividas e os saberes docentes mobilizados pelos(as) participantes da pesquisa em suas práticas pedagógicas. Com modos singulares de atuar nessa disciplina, que aborda o corpo e as práticas corporais como elementos centrais, percebe-se que saberes de distintos contextos formativos se entrelaçam no fazer educativo e são continuamente interpelados na concepção do tornar-se docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Pedagogia. Práticas corporais.

¹ A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Corpo e Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5917-0886>. E-mail: mdpassis@yahoo.com.br

³ Livre-docente na área de Conhecimento e Linguagem. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2160-0585>. E-mail: ayoub@unicamp.br

The importance of the body in the Pedagogy course: narratives of teaching experiences and knowledge

*Marília Del Ponte de ASSIS
Eliana AYOUB*

ABSTRACT

This article aims to analyze the narratives of professors regarding their life experiences and the knowledge that mobilized the constitution of the discipline "Education, Body and Art" in the Pedagogy course at the Faculty of Education of the State University of Campinas. This is a qualitative research study whose sources were produced through interviews, which, in a process of dialogical construction, made it possible to understand the lived experiences and teaching knowledge mobilized by the research participants in their pedagogical practices. With unique ways of working in this discipline, which addresses the body and bodily practices as central elements, it is perceived that knowledge from different formative contexts intertwine in educational practice and are continuously questioned in the conception of becoming a teacher.

KEYWORDS: Teacher education. Pedagogy. Bodily practices.

La importancia del cuerpo en la formación en Pedagogía: narrativas de experiencias y saberes docentes

Marília Del Ponte de ASSIS
Eliana AYOUB

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de profesores(as) sobre las experiencias de vida y saberes que movilizaron la creación de la disciplina “Educación, cuerpo y arte”, de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas. Se trata de una investigación cualitativa cuyas fuentes fueron producidas a través de entrevistas que, en un proceso de construcción dialógica, permitieron conocer las experiencias de vida y saberes docentes movilizados por los(as) participantes de la investigación en sus prácticas pedagógicas. Con formas de actuar únicas en esta disciplina, que aborda el cuerpo y las prácticas corporales como elementos centrales, es claro que los saberes de diferentes contextos educativos se entrelazan en las actividades educativas y se cuestionan continuamente en la concepción del ser docente.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Pedagogía. Prácticas corporales.

Introdução

Refletir sobre a importância do corpo na formação em Pedagogia encaminha-nos a pensar sobre os tempos e espaços que ele ocupa na proposta pedagógica da organização curricular, tendo em vista as intenções educacionais que se pretende desenvolver. Com frequência, professores(as), pesquisadores(as) e instituições, em ampla discussão nacional e internacional, refletem sobre quando, como e o que ensinar, questionamentos que estão diretamente ligados ao processo de construção curricular, o qual está sempre sendo influenciado pelas políticas públicas educacionais em vigor. Essa busca por “compreender as articulações entre os distintos fatores que afetam os rumos seguidos por disciplinas integrantes dos currículos dos diferentes graus de ensino” (Moreira, 2013, p. 7) tem relação com o modo como as peculiaridades das instituições figuram a trajetória de suas disciplinas.

A ideia de currículo apenas como um conjunto de disciplinas é restritiva, pois desconsidera que se trata de uma construção histórica e cultural, a qual se manifesta como um lugar de disputa de poderes. Para Goodson (2013, 2019), o caráter pessoal e biográfico deve ser levado em consideração ao analisar a dimensão social e política do currículo. Nesse sentido, o autor propõe que o currículo como prescrição dê lugar a um currículo como narrativa/narração, envolvido com as experiências e histórias de vida das pessoas, levando em conta os entusiasmos, os objetivos, os interesses e os propósitos interpelados em suas práticas.

Consideramos, portanto, o envolvimento pessoal dos(as) docentes como central na prática curricular e nas decisões concernentes ao currículo e aos processos de ensino-aprendizado, pois, conforme Petrucci-Rosa et al. (2011, p. 201), perde-se grande parte dessa elaboração “quando os atores não são envolvidos; por isso, considerar o aprendizado como localizado na história de vida é compreendê-lo contextualmente e historicamente, incluindo as histórias do coletivo”.

Isso posto, o presente texto tem como principal objetivo analisar as narrativas de docentes acerca das experiências de vida e dos saberes que mobilizaram a constituição de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da disciplina “Educação, corpo e arte”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp).

Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação desenvolvida na FE-Unicamp⁴ (Assis, 2019; Assis; Ayoub; Cunha, 2022), que teve por finalidade analisar o modo como as

⁴O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp sob Parecer n.º 1.769.114, em 10 de outubro de 2016, CAAE: 58218716.8.0000.5404. Aos(às) participantes, solicitou-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

disciplinas que abordam o corpo e as práticas corporais têm sido trabalhadas na formação inicial de pedagogas e pedagogos, especificamente em cursos das universidades públicas paulistas.

A investigação envolveu uma pesquisa documental que levantou as disciplinas obrigatórias que tematizavam o corpo e as práticas corporais nos cursos de Pedagogia de 5 universidades públicas do estado de São Paulo, distribuídas em 12 *campi*:

- 1) Universidade de São Paulo (USP) - Ribeirão Preto e São Paulo;
- 2) Unicamp - Campinas;
- 3) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto;
- 4) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos e Sorocaba;
- 5) Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Guarulhos.

Pelas grades curriculares, pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada curso e pelos *sites* institucionais, foram identificadas as disciplinas cujos títulos versavam sobre os termos “educação física”, “arte”, “corpo”, “cultura corporal”, “corporeidade”, “expressão corporal”, “movimento”, “linguagem”, “jogo”, “brincadeira”, “lúdico” e “ludicidade”. Em seguida, foram selecionados(as) seis docentes para as entrevistas, a partir dos seguintes critérios: ter graduação em Educação Física; ter doutorado concluído; e ter atuado no oferecimento de disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia ao menos por três semestres.

Concederam suas narrativas os(as) seguintes docentes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Marcos Garcia Neira e Mônica Caldas Ehrenberg, responsáveis pela disciplina obrigatória “Metodologia do ensino de Educação Física” e pela eletiva “Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências” na USP-São Paulo; Fernanda Rossi, responsável pela disciplina “Corporeidade e movimento” na Unesp-Bauru; Adalberto dos Santos Souza, responsável pelas disciplinas “Cultura corporal na escola” e “Práticas Pedagógicas Programadas III” na Unifesp-Guarulhos; e Adilson Nascimento de Jesus e Carmen Lúcia Soares, responsáveis pela disciplina “Educação, corpo e arte” na Unicamp.

Embora tenha sido realizado esse amplo levantamento de diferentes disciplinas em outros cursos de Pedagogia, o foco deste artigo é o narrado no contexto da disciplina “Educação, corpo e arte”. Essa escolha se deve por conta da aproximação das autoras – cujas próprias experiências docentes ampliam os dados-achados da pesquisa e constituem as reflexões aqui apresentadas – com essa disciplina.

Caminhos da pesquisa: narrar o vivido para encontrar os sentidos das experiências

O método interpretativo do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) foi pensado como uma perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes documentais e narrativas, a partir das manifestações de singularidade que permitem apreender uma realidade mais profunda baseada em indícios, sinais, achados.

As entrevistas foram tomadas como fontes narrativas da construção dos dados/achados do estudo. Apoiamo-nos na concepção de narrativa de Benjamin (2012), que a considera uma faculdade de intercambiar experiências, um discurso vivo, uma forma quase artesanal de comunicação. Esse autor nos leva a refletir sobre o termo “experiência”, relacionando-o diretamente ao processo de narrar. Na perspectiva benjaminiana, cada vez menos as pessoas narram suas histórias, justamente porque estão pobres em experiências comunicáveis, que passam pela escrita, mas, sobretudo, pela oralidade.

Para ele [Benjamin], a narrativa de vida possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos (Petrucci-Rosa et al., 2011, p. 202).

Assim, as narrativas docentes são aqui consideradas como a produção de uma história: a história que o(a) narrador(a) quer contar, ecoando elementos dos percursos vividos em distintos contextos de formação – pessoal, acadêmico ou profissional. Consideramos, portanto, a experiência como um mote disparador desta investigação. Partimos do pressuposto de que as experiências vividas e os diversos saberes são elementos que se entrelaçam na constituição do processo educativo e do tornar-se docente. Conforme mencionamos anteriormente, a necessidade de realização das entrevistas com os(as) participantes da pesquisa vem neste sentido: o de conhecer suas experiências e formações, buscando compreender os saberes mobilizados na sua prática pedagógica.

A opção por entrevistas abertas (Minayo, 2007, 2009) foi adotada para que os(as) participantes discorressem livremente sobre o tema, com pontuais interferências no diálogo apenas para buscar mais profundidade nas reflexões. Dessa forma, inserindo-se na própria situação de pesquisa, os(as) pesquisadores(as) têm participação ativa tanto quanto os(as) investigados(as) e, concomitantemente a esse percurso, ambos estão em processo de aprendizado, refletindo e ressignificando-se a todo instante. Como seres históricos que somos, o momento de entrevista é marcado pela dimensão social

e cultural, assim, não se reduz a uma simples troca de perguntas e respostas, é concebido dialogicamente como uma produção de linguagem, cujos sentidos são instituídos na relação com o outro, nessa interlocução situacional entre quem pesquisa e o sujeito que se expressa, cuja “voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p. 29). No encontro dessas vozes, elabora-se uma construção compartilhada de conhecimento, “como busca de sentido, como ato de compreensão, que escapa da relação puramente lógica ou factual” (Freitas, 2005, p. 296). Esse entendimento vai ao encontro da concepção bakhtiniana de linguagem, pois remete à cadeia da comunicação discursiva: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 297).

As fontes narrativas da pesquisa permitiram vislumbrar a maneira como as experiências de vida e os saberes foram mobilizados pelos(as) docentes na constituição de suas práticas pedagógicas, com seus modos singulares e subjetivos de atuar no contexto da disciplina analisada. Isso posto, os(as) entrevistados(as) tiveram seus nomes apresentados, justamente para que os(as) leitores(as) pudessem ter acesso às minúcias das escolhas de cada um(a) em sua atuação educativa. No caso da disciplina “Educação, corpo e arte”, são: Carmen Lúcia Soares, uma das responsáveis pela criação dessa disciplina (atuou na disciplina de 1998 a 2003); e Adilson Nascimento de Jesus (atuou na disciplina de 2004 a 2019).

Realizadas presencialmente em Campinas entre 2017 e 2018, as entrevistas tiveram uma média de duas horas de duração e foram gravadas em *smartphone* – com uso do aplicativo gravador de voz –, transcritas na íntegra e devolvidas à(ao) entrevistada(o) para leitura e sugestão de eventuais modificações que julgasse necessárias.

Constituição/criação da “Educação, corpo e arte”

A “Educação, corpo e arte” é uma disciplina obrigatória com carga horária de 90 h – 45 h teóricas e 45 h práticas –, oferecida no 4.º semestre para as turmas do período integral e no 6.º semestre para as turmas do período noturno. De acordo com a ementa mencionada no PPP (Unicamp, 2017, p. 36) vigente na ocasião da pesquisa,

esta disciplina, de caráter teórico-prático, objetiva introduzir o(a) aluno(a) em diferentes linguagens corporais e/ou artísticas nas suas relações com o processo educacional, tanto no âmbito da instituição escolar (com ênfase na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), como no contexto de outros espaços educativos.

Apresentamos as narrativas começando pelas ponderações e ideias relativas ao percurso de criação da disciplina bem como à sua importância no currículo, destacando as falas da entrevistada e do entrevistado com letra em itálico. Algumas questões iniciais que perpassaram a concepção da disciplina foram:

Qual a relação que um(a) estudante de Pedagogia tem com o corpo? Quais são as referências em relação ao corpo do(a) educador(a), ao corpo do(a) professor(a) que esses(as) estudantes têm quando chegam no curso? Em que medida algum conteúdo que possa fazer com que olhar para o corpo da criança seja despertado nesse(a) futuro(a) professor(a) de crianças ou nesse(a) administrador(a) escolar pode ter nessa formação? (Entrevista – Carmen, 2018).

Assim como fica claro no PPP de cada instituição e nas diretrizes e resoluções que regem os cursos de Pedagogia, essa(e) professora(or) em formação não vai lidar somente com crianças pequenas – de forma bem mais ampla, vai lidar com educação, e isso a docente Carmen reforça em sua fala. Desde seu ingresso na FE-Unicamp, em 1986, no departamento que se chamava Metodologia de Ensino, a docente já sinalizava a ausência do corpo no currículo da Pedagogia.

Curso este [Pedagogia] que não possuía à época - estou falando de 1987 - nenhuma disciplina ligada ao corpo ou ligada a uma educação do corpo, ou uma disciplina que pudesse tematizar o lugar que o corpo ocupa na constituição de um(a) professor(a) que vai trabalhar com crianças pequenas, que é o caso do(a) pedagogo(a); ou de um(a) professor(a) que vai ser o(a) administrador(a) da escola, uma das especialidades à época da Pedagogia; ou um(a) professor(a) que vai ser supervisor(a) de ensino ou orientador(a) educacional, que eram as especialidades; ou, ainda, no curso da Unicamp à época, uma especialidade em educação especial que também havia (Entrevista – Carmen, 2018).

Pensando nisso, a ideia não era que houvesse uma disciplina específica de metodologia de ensino de Educação Física, como já havia de outros componentes curriculares, mas, sim, uma disciplina mais geral que falasse do corpo, em suas relações mais específicas com a Educação Física e a Arte. Desse modo, em 1998 foi criada a disciplina “Educação, corpo e arte”, que tinha como eixo uma educação do corpo em que a educação física, a dança, o teatro e as artes visuais ofereceriam contribuições, por meio de um trabalho conjunto realizado inicialmente entre as docentes Carmen Lúcia Soares, Eliana Ayoub e Ana Angélica Albano e, a partir do ano de 2000, também com a colaboração da docente Márcia Strazzacappa.

O docente Adilson relata igualmente o mesmo espanto com a ausência do corpo quando iniciou suas atividades de docência na FE-Unicamp em 2004 para trabalhar com essa disciplina, de modo similar ao que já tinha vivenciado na Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF-Unicamp), onde atuou como docente de 1986 a 2004:

Eu senti bastante forte essa ausência do corpo aqui, porque está muito ligado à cognição. Fala-se muito em cognição e é engraçada essa separação do corpo e da cognição. É como se na cognição não tivesse corpo e o corpo na Educação Física não tivesse cognição, e na verdade tem, sempre teve (Entrevista – Adilson, 2017).

Nos primeiros anos de oferecimento da “Educação, corpo e arte”, as aulas ocorriam nas dependências da FEF-Unicamp. Somente em 2003 foi construída uma sala de atividades corporais ampla, arejada (com várias janelas, ventiladores e ar-condicionado), equipada (com computador, som e projetor), com piso de madeira e materiais como colchonetes, bolas grandes, bastões, entre outros. Consideramos isso um privilégio e uma conquista para as áreas de Educação Física e Arte da FE-Unicamp, e uma disciplina desse cunho inserida no PPP do curso adquire uma dimensão especial por abordar a produção de conhecimento de campos que são historicamente menosprezados em função da hierarquização de saberes presente tanto no contexto curricular da formação docente em Pedagogia quanto no da educação básica (Ayoub, 2021; Ayoub; Strazzacappa, 2006). No entanto, essa é uma realidade bem distinta, e normalmente as disponibilidades em outros cursos são precárias, por vezes indo ao encontro da desvalorização que se tem do corpo e das práticas corporais nos cursos de Pedagogia.

Apesar de a criação dessa disciplina no currículo configurar-se como um avanço, persistem a necessidade e a premência de abertura de outros espaços para que essa “ausência do corpo” no percurso formativo das pedagogas e dos pedagogos possa ser minimizada. Assim, defendemos que disciplinas desse cunho pressupõem a relevância do olhar, do ouvir, do tocar, aguçando os sentidos na percepção do corpo em suas relações com o mundo, tornando-o comunicável às outras pessoas que também estão, como nós, imersas em um sistema de referências sociais e culturais que nos constituem, como afirma Le Breton (2016a, 2016b). Para esse autor, habitamos nosso corpo em consonância com tais condições sociais e culturais, remanejando-as de acordo com nossa história pessoal e sensibilidade na mediação com o mundo.

Os trabalhos desenvolvidos nessa disciplina foram problematizados com mais profundidade em outros textos (Assis, 2019; Assis; Ayoub; Cunha, 2022), que, complementando o presente artigo, trazem à tona a possibilidade de concepção de modos outros de compreender os sentidos corporais

A importância do corpo na formação em Pedagogia:
narrativas de experiências e saberes docentes

no fazer sensível e de conceber o corpo e as práticas corporais na práxis pedagógica. A discussão pormenorizada do percurso histórico de constituição das disciplinas, evidenciando as vivências desenvolvidas nesses componentes curriculares, revela também a singularidade do processo formativo e a autonomia docente em suas propostas didático-metodológicas.

Entrelaçamento das experiências de vida e dos saberes docentes em relação ao corpo e às práticas corporais

Para autores como Benjamin (2012) e Larrosa (2016), experiência pode ser considerada um conceito-chave. O que essa noção nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico? Ao reivindicá-la, Larrosa (2016) busca explorar questões em relação aos usos desse conceito e às possibilidades de pensarmos a educação a partir da experiência.

Recuperar a inocência da experiência é um convite feito por Larrosa (2015, p. 11), para “romper os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível”. Por isso, pensamos na experiência como um saber pessoal e particular, que afeta cada sujeito de uma maneira, mesmo que duas pessoas tenham passado pelo mesmo acontecimento. Frente a uma situação específica, aquilo que se sucedeu pode ser comum, inserido no contexto das relações sociais que nos constituem, mas é singular na medida em que sua repetição é impossível e os sentidos são únicos. Conforme Larrosa (2002, p. 21) enfatiza em sua conhecida citação, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Podemos pensar, aqui, não somente em uma singularização da experiência a situações específicas e episódios isolados, mas sobretudo àquelas que consideram a profundidade, o tempo e o engajamento pelos quais uma pessoa passou, em uma significação mais ampla da experiência. Reivindicar e dignificar a experiência supõe reivindicar e dignificar aquilo tão menosprezado pela ciência hegemônica do paradigma moderno: o subjetivo, o incerto, o provisório, o fugaz, o corpo, a vida. A experiência seria, então, “o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (Larrosa, 2016, p. 43).

Portanto, acreditamos não ser possível apartar a vida de um docente de sua história de constituição no trabalho – e é nesse sentido que tecemos relações entre experiências e saberes docentes, reforçando a perspectiva do currículo como narrativa/narração proposto por Goodson (2013, 2019).

Estudado na formação docente e cerne de uma epistemologia da prática profissional, a noção de saber tem um amplo sentido, engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 10-11). Nessa perspectiva, sustenta-se a necessidade de estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos(as) docentes em suas práticas.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 11).

Ainda de acordo com Tardif (2011), os diversos saberes incorporados à ação docente são provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O autor apresenta um quadro com cinco possíveis dimensões relacionadas aos saberes dos(as) professores(as), às fontes sociais de aquisição e aos modos de integração no trabalho docente. Resumidamente seriam elas: saberes pessoais; saberes da formação escolar; saberes da formação profissional; saberes de programas e materiais didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (Tardif, 2011).

Os saberes docentes “são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provém [sic] de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (Tardif, 2011, p. 64). Há, então, uma confluência entre as várias fontes de saberes advindos da história de vida individual, da sociedade, da escola, de outros locais de formação e de outros(as) atores(atrizes) educativos(as).

Em seus processos pedagógicos, docentes estão frequentemente (re)definindo sua atuação em função das experiências e dos saberes que possuem e compartilham. Um dos primeiros aspectos tematizados por Tardif (2011) é que não há um saber único que provém de uma única fonte: são várias fontes, de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional que estão constantemente (re)compondo saberes no trabalho, (re)utilizando-os, (re)adaptando-os e transformando-os.

Nas pesquisas desenvolvidas por Tardif (2011), o autor observou que professores(as) conferem um *status* particular aos saberes experienciais, assim denominados porque são oriundos da experiência profissional e por ela legitimados. Afirma o autor que os próprios docentes, nesse sentido, desenvolvem saberes específicos com base no cotidiano de seu trabalho, no acontecimento do seu

A importância do corpo na formação em Pedagogia: narrativas de experiências e saberes docentes
exercício educativo, no conhecimento que isso constantemente mobiliza. Esses saberes são construídos não só pela experiência de vida anterior à atuação profissional, mas é, sobretudo, por meio dessa atuação, que são constituídos os fundamentos de seus saberes docentes.

Esse conjunto de saberes necessários no contexto da atuação não provém exclusivamente das instituições de formação, nem de diretrizes curriculares, nem da sistematização de teorias. Eles são saberes práticos que se integram ao processo educativo no sentido de constituírem uma cultura docente em ação, na qual professores(as) interpretam, compreendem e orientam sua atuação, considerando que essa atuação não se dá de forma isolada: docentes estão constantemente interagindo com outras pessoas, a começar pelos(as) estudantes. Os saberes docentes experienciais, portanto, originam-se na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. E, ao tomarem consciência de seus próprios saberes experienciais, os(as) docentes podem compartilhá-los não apenas com seus(suas) estudantes, mas também com seus(suas) colegas de profissão em situações de colaboração e partilha de saberes que se caracterizam como espaços privilegiados para partilhas, especialmente quando mais de um(a) docente ministra a mesma disciplina (Tardif, 2011).

O diálogo entre o caráter vivido da experiência e os saberes docentes experienciais revela, portanto, as múltiplas condições que atravessam cada sujeito que se torna professor(a), o(a) qual carrega consigo um manancial de conhecimentos a serem desenvolvidos em seus trabalhos autorais. Daí a relevância de considerarmos esse processo de constituição da prática docente que vai se compondo no entrelaçamento das experiências de vida e dos saberes docentes, no caso específico desta pesquisa, em relação ao corpo e às práticas corporais.

Em outro texto (Assis; Ayoub; Cunha, 2022), abordamos com mais profundidade quais conhecimentos vêm sendo tematizados em todas as disciplinas pesquisadas, perpassando discussões sobre o corpo como construção social e produção cultural, as distintas práticas corporais e a dimensão dos sentidos no fazer corporal. Neste artigo, nossa intenção foi sublinhar as narrativas do Adilson e da Carmen acerca das experiências e dos saberes que atravessaram o seu percurso formativo até se tornarem docentes da disciplina “Educação, corpo e arte”.

No encontro com o docente Adilson, pudemos conhecer mais profundamente suas experiências, escolhas, trajetória e história de vida. Conhecemos também seus temas de estudo e percebemos sua busca constante por um caminho autoral no desenvolvimento do seu trabalho. Ele narra: *“a gente se alimenta das ideias de muita gente, mas a forma como eu faço os encontros dessas ideias com as minhas ideias, é uma forma única de olhar. Aí que está a autoria”* (Entrevista – Adilson, 2017).

Embora a “Educação, corpo e arte” e outras disciplinas tenham escopos em comum, os caminhos que cada docente utiliza expressam suas experiências de vida e suas afinidades temáticas e resguardam a autonomia na condução do processo educativo. Caracterizar trabalhos de forma autoral significa entender que eles são configurados a partir de saberes profissionais personalizados e situados, como cita Tardif (2000, p. 15): cada docente “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Os anos de experiência como professora de Educação Física escolar na rede municipal de ensino de Curitiba, PR, juntamente com o mestrado realizado na área de História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), constituíram experiências e saberes docentes que impactaram a atuação da docente Carmen no contexto da disciplina – e a interpelavam nas questões ligadas à educação e à formação de professores(as), não só de Educação Física.

Em Curitiba, uma das práticas corporais que ela praticava era o *yoga*, devido ao seu interesse por esse tipo de técnica e filosofia na época; também fazia aulas de dança – seguia o curso de dança criativa ministrado por bailarinos(as) do Balé Guaíra e voltado para qualquer pessoa que desejasse dele participar. Essas foram atividades cuja bagagem ajudou a docente, tanto no trabalho desenvolvido em suas aulas no contexto escolar – uma vez que ela se preocupava constantemente em como melhorar essas aulas – quanto diante da possibilidade de elaborar uma disciplina sobre corpo no curso de Pedagogia, como foi o caso da “Educação, corpo e arte”, anos mais tarde.

A docente Carmen considera que sua formação como atleta, passando pelo vôlei, pelo handebol e pela esgrima, não foi o que impactou diretamente suas aulas na disciplina – mas reconhecemos que também são experiências que a constituem como docente.

Já na formação inicial em Educação Física cursada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a docente conta que, embora a formação fosse insatisfatória no conjunto, os(as) professores(as) eram muito bons, o que de certa maneira compensava as lacunas no currículo. Ela se lembra do nome de vários(as) deles(as), o que significa que a marcaram. Sobre a professora Lídia Mieko Noda, por exemplo, que ministrava a disciplina de “Rítmica”, a docente afirma: *“foi uma pessoa determinante na qualidade da minha formação, inclusive nas aulas que eu ministrava na escola”* (Entrevista – Carmen, 2018). Além das ideias de Dalcroze, a professora Lídia abordava também conhecimentos como a mímica e a pantomima, em aulas que permaneceram na formação da docente Carmen e influenciaram sua atuação nas aulas que ministrava na Educação Física escolar à época, como ela relata:

O que ia impactar as minhas aulas era muito mais este tipo de atividade que a Lídia dava pra gente, e que depois, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a gente conseguia traduzir num programa de ensino e misturar com aquelas danças de festa junina, trabalhando com as figuras da cultura brasileira como curupira, saci, tudo isso. Então, um pouco da minha formação seria isso. [...] Tinha outra professora também que era muito interessante, professora Virgínia, que trabalhava com umas atividades que, na época, se chamava "Expressão Corporal", ela também foi uma pessoa muito importante. Mas como a Lídia não tem igual, porque era assim: a gente aprendia na faculdade e podia pensar um programa na escola com aquilo (Entrevista – Carmen, 2018).

Percebemos que há uma diferença entre o modelo da “aplicação” direta de conhecimentos e o estudo de temas que possam reverberar em outras práticas, em um diálogo constante com a realidade cotidiana das aulas. A docente complementa:

É, acho que reverbera. Eu sempre digo, eu até escrevi isso na minha livre-docência, quando faço meus agradecimentos. Eu faço um agradecimento para as minhas professoras de Educação Física, pois eu tive professoras excelentes (Iara, Mirna e Lenir). Eu até escrevo que estas três professoras deixaram meu corpo mais expressivo, e acho que é isso que falta para um curso de Pedagogia, é isso o grande lance da Educação Física na escola. O lance da Educação Física na escola não é formar nenhum grande atleta, nem um grande dançarino, mas é tornar o corpo mais expressivo, tornar o corpo mais ágil, disponível para o mundo (Entrevista – Carmen, 2018).

Ou seja, um corpo que vai se constituindo por meio de minucioso processo de “educação do corpo” – noção que tem sido desenvolvida pela docente Carmen (Soares, 2021). Esses saberes se apresentaram depois, no contexto da disciplina, quando a docente trabalhou com: dinâmicas de conscientização corporal; diferentes ritmos e musicalidade; técnicas de massagem e automassagem; exploração do corpo no espaço; ginástica; circo; e demais práticas expressivas dos campos da Educação Física e da Arte.

Saberes de distintas formações também podem ser visualizados na trajetória do docente Adilson, tanto nos seus trabalhos na disciplina “Educação, corpo e arte” quanto nas suas criações pessoais em dança. Desde criança, o docente sempre foi ligado a muitas práticas corporais e artísticas, como dança, música, canto, desenho, atletismo, basquete, capoeira, escola de samba.

Já na graduação, uma pessoa importante na trajetória do professor Adilson foi Edson Claro (1949-2013), professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e autor do livro *Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* (Claro,

1988), em que pensa as relações entre Dança e Educação Física na interface com a educação. Na época, ele convidou o docente Adilson para participar de um grupo de estudos que estava sendo criado e que, posteriormente, virou um grupo de dança. Adilson relata:

A dança sempre aconteceu no paralelo na minha vida, não aconteceu dentro da universidade. Então, eu não fiz um curso de Dança, não fiz curso de especialização em Dança, o único curso que eu fiz ligado à dança era esse curso Dança-Educação Física do professor Edson Claro. Ele criou esse método de trabalho e deu esse curso lá na FEC do ABC [Faculdade de Educação e Cultura da Região do ABC no Estado de São Paulo], eu fui um dos sujeitos da pesquisa e fiz esse curso na época, foi essa a minha formação. Junto a isso, quando eu comecei a fazer o trabalho com ele, ele me sugeriu fazer aulas de dança fora, procurar academias e tudo mais (Entrevista – Adilson, 2017).

A partir desse momento, podemos dizer que o percurso em dança tornou-se mais forte, e, com esse incentivo, o docente Adilson passou a fazer aulas e cursos tanto em locais como o Serviço Social do Comércio (Sesc) quanto em companhias de dança consagradas da cidade de São Paulo, como o Ballet Stagium e o Cisne Negro Cia de Dança. Passou por variados estilos de dança, desde o balé, a dança moderna, a dança afro, o afro contemporâneo e o jazz, até entrar em contato com a dança butô, com a professora Maura Baiocchi, coreógrafa, *performer*, atriz e diretora-fundadora da Taanteatro Companhia, também na cidade de São Paulo.

O docente narra seu encontro com a dança butô, que mudou sua forma de pensar a dança ao ter de abandonar formatos predeterminados de corpo e gesto para descobrir quais poderiam ser os seus próprios movimentos. Inaugurando sua relação com o mundo dos mitos e dos símbolos, essa dimensão artística foi se aprofundando à medida que o docente passou a dançar seus sonhos em suas criações (Jesus, 2013, 2014). Por meio do butô e do contato com os trabalhos de Carl Jung e Joseph Campbell, ele foi sustentando seu trabalho – também pela interlocução com temáticas como medicina tradicional chinesa, acupuntura, cura reconectiva, *reiki* e consciência expandida, as quais compõem os estudos e as formações pessoais que o docente trazia para as suas aulas. Esses distintos saberes foram tematizados no programa da disciplina, composto por dinâmicas de consciência corporal por meio de técnicas de respiração, relaxamento, massagem/toque e estruturação postural; técnicas de movimento por intermédio de elementos de diferentes linguagens da dança, do cinema e do desenho; e improvisação como forma de criação, também trazendo à tona as relações entre as áreas da Educação Física, da Arte e, mais especificamente, da Dança. O docente relata:

A importância do corpo na formação em Pedagogia:
narrativas de experiências e saberes docentes

Esses grandes estudos vão chegar dessa forma na minha atitude, em particular na sala de aula, ao me posicionar diante desse ser professor, tornar-se professor. É essa minha ideia nessa construção, nesse processo de criação que é o tornar-se professor que tem como base a formação humana. [...] O tornar-se professor como um processo de criação, porque ao fazer um programa, preparar aula, a gente vai colocar a nossa história ali. Tudo que a gente conhece e sabe está ali, todo momento [...] Não estou falando de um tornar-se professor somente, eu estou falando de me tornar pessoa. Então, tem uma história de vida nisso. A gente fala de uma disciplina, mas tem uma história de vida aqui (Entrevista – Adilson, 2017).

Tais narrativas vão ao encontro das pesquisas sobre os saberes docentes, mostrando que eles são personalizados, pois são indissociáveis das pessoas, de suas experiências de vida e de seus contextos de trabalho. São, então, apropriados, incorporados, subjetivados e situados, uma vez que são construídos e interpelados na relação com diferentes condições sociais de produção, configurando sentidos múltiplos e complexos. Como bem lembra Larrosa (1994, p. 69), compreender o sentido do que somos e a própria vida “como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história” – social e política –, é algo que se produz em exercícios de (auto)narração como esse.

Assim, na indissociabilidade entre vida, experiência e educação, as narrativas docentes perpassaram prioritariamente o desenvolvimento da disciplina (narrativas da prática pedagógica), a própria constituição do sujeito como docente (narrativas de si) e a participação e o envolvimento das(dos) estudantes nas aulas (narrativas do outro). Obviamente, o tempo todo, essas dimensões se entrelaçam, complementam-se, mantêm íntimas e estreitas relações. Nesse ato de recordar determinadas situações e pessoas, há um entrecruzamento dos tempos passado, presente e futuro na produção das narrativas de experiências docentes, as quais, longe de serem meros relatos, apresentam-se sob o ponto de vista histórico e cultural.

Ressaltamos a potência dos saberes docentes experienciais (Tardif, 2000) narrados, a partir dos quais os(as) professores(as) rememoram e avaliam sua formação ao longo da carreira, passando pelos saberes pessoais, tendo como fontes sociais de aquisição a família, o ambiente de vida e a educação no sentido lato; pelos saberes da formação escolar e de cursos complementares em outros espaços educativos; pelos saberes da formação acadêmica e profissional, cujas fontes são os estudos na graduação e na pós-graduação; e pelos saberes da experiência na profissão, no trabalho propriamente dito, na atuação em aula, socializando, também, com outros pares. É a partir desses saberes, complexos e plurais, que julgamos a pertinência dos programas, dos materiais e dos métodos institucionalizados na profissão. De forma geral, podemos constatar nas narrativas do Adilson e da

Carmen o caráter contínuo da experiência de si – e não só na experiência da profissão – como determinante no ato de tornar-se professor como algo processual e ininterrupto.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000, p. 14).

Na confluência das narrativas com a literatura acadêmica, em especial nos dizeres de Tardif (2000, 2014), é possível afirmar que os saberes profissionais que os(as) docentes mobilizam no ensino são temporais, ou seja, são construídos com o tempo, providos da própria história de vida de cada sujeito. Também o são na medida em que os primeiros anos de atuação são decisivos no estabelecimento das rotinas de trabalho e na estruturação da prática profissional que se dá na aula em acontecimento, assumindo seu significado na ação. São temporais, igualmente, pois “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (Tardif, 2000, p. 14). Esses saberes profissionais também são plurais, variados, heterogêneos porque providos de diversas fontes – e porque os(as) professores(as) procuram atingir diferentes objetivos em sua ação no trabalho, cuja realização mobiliza variados tipos de conhecimentos na prática pedagógica.

Considerações finais

Na travessia desta pesquisa, fomos profundamente afetadas pelos compartilhamentos que os(as) participantes se disponibilizaram a fazer em suas narrativas – neste artigo, voltamo-nos aos do Adilson e da Carmen.

Retomamos o que afirma Tardif (2000, 2011), ao enfatizar que o foco do trabalho do(a) docente são os seres humanos – e, por conseguinte, os saberes dos(as) professores(as) carregam as marcas do ser humano. No trabalho cotidiano com os(as) estudantes, docentes são constantemente provocados(as) a desenvolver um conhecimento de si, de suas emoções e de seus valores no processo de ensino-aprendizado. As disciplinas que tratam do corpo e das práticas corporais, as quais têm no fazer corporal sua centralidade, certamente exigem do(a) docente uma grande disponibilidade afetiva

A importância do corpo na formação em Pedagogia: narrativas de experiências e saberes docentes e o exercício de uma percepção aguçada para propor de forma sensível as vivências corporais e, por meio delas, acolher as histórias singulares de cada estudante. Essa sensibilidade foi que encontramos na confluência das narrativas docentes acerca da “Educação, corpo e arte”.

Para além das reflexões suscitadas em torno das experiências pessoais e profissionais do Adilson e da Carmen, assim como dos(as) outros(as) docentes participantes, esta investigação caracterizou-se como um percurso igualmente formativo para nós, pesquisadoras, ao adentrarmos na efervescência das palavras enunciadas nos diálogos com eles(as).

Nesse processo de produção de conhecimento construído com o outro, pudemos nos apropriar dessas outras palavras – tanto dos(as) narradores(as) e dos(as) autores(as) referenciados(as) quanto dos(as) tantos(as) interlocutores(as) que nos acompanharam neste caminho investigativo – e incorporá-las ao ininterrupto processo formativo de nos tornarmos professoras.

Conhecer as suas experiências de vida e seus saberes significa conhecer as histórias vividas por essas pessoas, que se reafirmam ao contá-las e se modificam ao rememorar-las. Desejamos que os escritos desses cantos de experiência, que atravessam o tempo e o espaço, reverberem novos ecos e ressonâncias nas práticas alheias, assim como têm ecoado em nós.

Finalizamos este artigo ponderando que um possível caminho a ser trilhado em investigações futuras consiste em ouvir as vozes das(os) estudantes dos cursos de Pedagogia no que concerne a essas disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais, especialmente em relação à “Educação, corpo e arte”, a fim de conhecermos as reverberações que os processos de ensino-aprendizado desenvolvidos nessas disciplinas têm gerado.

Referências

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ASSIS, Marília Del Ponte de; AYOUB, Eliana; CUNHA, António Camilo Teles Nascimento. Corpo, práticas corporais e o fazer sensível na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26172, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826172>

AYOUB, Eliana. **Memórias da educação física na escola**: cartas de professoras. Campinas: Pontes, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=110907&opt=1> Acesso em: 31 maio 2024.

AYOUB, Eliana; STRAZZACAPPA, Márcia. Educação física e Arte na formação em Pedagogia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA*, 3., 2006, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas volume 1: magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CLARO, Edson. **Método dança-educação física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Editora do Autor, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução de Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

JESUS, Adilson Nascimento de. Sonho e dança: matéria-prima e criação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 183-201, jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v31n60/v31n60a12.pdf> Acesso em: 31 maio 2024.

JESUS, Adilson Nascimento de. O mito, o símbolo e o rito na cena: uma experiência com o Butoh. *In: SOARES, Marília Vieira; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado; WILDHAGEN, Joana (org.). Mitos e símbolos na cena contemporânea: interlocuções oriente-ocidente*. Jundiaí: Paco, 2014. p.37-52.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt> Acesso em: 31 maio 2024.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Tradução de Fábio Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016a.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-11

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf> Acesso em: 31 maio 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e76507, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZqLrZGqvx9CNKYgry6Dq4b/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 31 maio 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> . Acesso em: 31 maio 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia** – Catálogo 2017. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2017.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 13/07/2024
Aprovado em: 25/04/2025