

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO**

REGINA DINAMAR DO NASCIMENTO SILVA

**DESIGN METODOLÓGICO EM UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E
DOCUMENTAL EM UMA EXPERIÊNCIA DE BUSCA SISTÊMICA PELA
DIMENSÃO CORPORAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

**SÃO PAULO
2023**

REGINA DINAMAR DO NASCIMENTO SILVA

**DESIGN METODOLÓGICO EM UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E
DOCUMENTAL EM UMA EXPERIÊNCIA DE BUSCA SISTÊMICA PELA
DIMENSÃO CORPORAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – IA/UNESP/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

SÃO PAULO

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S586e Silva, Regina Dinamar do Nascimento, 1978-
Design metodológico em um levantamento bibliográfico e documental em uma experiência de busca sistêmica pela dimensão corporal no curso de pedagogia / Regina Dinamar do Nascimento Silva. – São Paulo, 2023.

334 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy
Dissertação (mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Corpo como suporte da arte. 2. Dança na educação.
3. Educação - Estudo e ensino. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.8

Bibliotecária responsável: Mariana Borges Gasparino - CRB/8 7762

REGINA DINAMAR DO NASCIMENTO SILVA

**DESIGN METODOLÓGICO EM UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E
DOCUMENTAL EM UMA EXPERIÊNCIA DE BUSCA SISTÊMICA PELA
DIMENSÃO CORPORAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes, com área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Dissertação aprovada em: __/__/__/

Banca Examinadora

Professora Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy
IA/UNESP - orientadora

Professora Dra. Lilian Freitas Vilela
IA/UNESP

Professora Dra. Rita de Cássia Souza Franco Antunes
UNESP

Dedico esta dissertação aos licenciandos de graduação, em especial, aos do curso de Pedagogia, em que leciono, pois, com eles, tenho a oportunidade de seguir em busca de uma Educação significativa, a qual compreenda, que os processos de aprendizagem perpassam o corpo.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Por isso agradeço a CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço a energia vital, que me enche de saúde, para seguir em frente.

Aos meus amados pais, Fleurilene e Adalto, sou grata pelo apoio recebido e por serem sempre meu porto seguro.

Agradeço à professora e orientadora Kathya Godoy, com carinho e admiração, por aceitar o desafio de lapidar meu percurso e pelos saberes conquistados e compartilhados nas preciosas sessões de orientação, que me ajudaram a chegar ao fechamento deste estudo.

Aos parceiros e amigos do GPDEE, sou grata pelas oportunidades de compartilhar conhecimentos, pela escuta, fala e gestos, e de poder refletir sobre pesquisas que muito agregaram aos percursos cooperativos construídos durante os nossos encontros. Em especial, a três grandes amigas do GPDEE, Renata Fantinati, Daniella Rocco e Adriana Celi, que me indicaram a direção e me tranquilizaram, no início dos estudos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação agradeço pelas aulas que revigoraram o sabor da pesquisa e que possibilitaram ambiente para a amizade entre os estudantes, que somaram forças para entrelaçar seus projetos de pesquisa, durante os estudos e descobertas do processo.

À professora Lilian Vilela, pela acolhida no Estágio de Docência e por tudo que compartilhamos nesse período.

Às professoras, que gentilmente aceitaram compor a banca do exame de qualificação, Profa. Dra. Rita Antunes e Profa. Dra. Lilian Vilela, trazendo observações, sugestões e apontamentos precisos e cuidadosos, para a condução da segunda etapa da pesquisa até a defesa.

À Profa. Dra. Lela Queiroz que me ajudou a me encontrar na dança e a olhar para o corpo, tanto na arte quanto na educação.

À Professora Cida Almeida por ter me ensinado a ter alegria e presença na atuação profissional, e pelo feliz reencontro junto ao Programa de Mestrado.

Aos coordenadores dos cursos de pedagogia, por auxiliarem a pesquisa disponibilizando os Projetos Pedagógicos de Curso de suas instituições, ação que somou positivamente com meus estudos.

Aos amigos de profissão e, em especial, à coordenadora Talita Molina, agradeço por me incentivarem a buscar o mestrado, por acreditarem no meu potencial de pesquisa da Educação.

À minha irmã Rosângela, sou grata por ter me incentivado a nunca desistir da arte.

À família Biagiolli, por tudo o que aprendemos e compartilhamos no teatro e, especialmente, à grande amiga Ciléia, que há muito me fez ver o meu caminho pela educação.

Ao meu esposo Edmilson e a nossa princesa Lúcia, por sempre me animarem nos momentos mais tensos, em que as forças pareciam se esgotar.

RESUMO

A presente pesquisa empírica de abordagem qualitativa tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre a dimensão corporal na formação inicial em Pedagogia, acompanhada de reflexões e autorreflexões sobre o tema, relacionada à experiência desta autora, seguindo a concepção de Jorge Larrosa (2002, 2018), para quem a experiência é algo que se passa conosco, que nos acontece. Para tanto, entrelaça-se a bibliografia investigada com seis Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), a depender da escolha da Instituição de Ensino Superior (IES), de cursos de Licenciatura em Pedagogia, na cidade de São Paulo. Relata-se o que foi identificado sobre corpo e práticas pedagógicas artísticas corporais, nos documentos institucionais. Como procedimento inicial, a revisão bibliográfica permitiu a identificação do estado atual desse conhecimento, a qual partiu de eixos temáticos e de termos relacionados (FARIA In. GODOY, 2020) ao foco estudado, seguida de uma análise do material pesquisado. O segundo procedimento adotado foi retomar os PPP's ou PPC's, entrelaçando-os ao que foi desvelado anteriormente e, por fim, junto ao que foi provocado, incorporado e projetado ao futuro profissional da autora que atua junto aos licenciandos de graduação de pedagogia, em uma IES da Zona Leste de São Paulo. Dos autores referenciados neste estudo, destacam-se Molina (2016; 2017; 2018) e Silva e Buss-Simão (2019), visto que adotam uma abordagem teórica no que tange as práticas, em detrimento aos endurecimentos e engessamentos, que afastam ou sufocam as possibilidades de mudança das ações e os teóricos Freire (2021), Tardif (2014); Foucault (2003); Larrosa (2002; 2018); Schön (2000); Andrade e Godoy (2018); e Godoy (2013, 2016, 2020, 2021), na qual, neste estudo auxiliam à refletir sobre a formação inicial de professores de pedagogia.

Palavras-Chave: dimensão corporal; dança-educação; formação inicial em pedagogia; prática pedagógica; metodologia aplicada em pesquisa.

ABSTRACT

This empirical research with a qualitative approach aims to present a literature review on the body dimension in initial training in Pedagogy, accompanied by reflections and self-reflections on the subject, related to this author's experience, following the conception of Jorge Larrosa (2002, 2018), for whom experience is something that happens to us, that happens to us. To this end, the investigated bibliography is intertwined with six Pedagogical Political Projects (PPP) or Course Pedagogical Projects (PPC), depending on the choice of the Higher Education Institution (HEI), of Pedagogy Degree courses, in the city of São Paulo. Paul. It reports what was identified about the body and body artistic pedagogical practices, in the institutional documents. As an initial procedure, the bibliographic review allowed the identification of the current state of this knowledge, which departed from thematic axes and related terms (FARIA In. GODOY, 2020) to the studied focus, followed by an analysis of the researched material. The second procedure adopted was to resume the PPP's or PPC's, intertwining them with what was previously unveiled and, finally, together with what was provoked, incorporated and projected into the professional future of the author who works with undergraduate students in pedagogy, in an HEI in the East Zone of São Paulo. Of the authors referenced in this study, Molina (2016; 2017; 2018) and Silva and Buss-Simão (2019) stand out, since they adopt a theoretical approach regarding practices, to the detriment of hardening and immobilization, which distance or suffocate possibilities for changing actions and theorists Freire (2021), Tardif (2014); Foucault (2003); Larrosa (2002; 2018); Schön (2000); Andrade and Godoy (2018); and Godoy (2013, 2016, 2020, 2021), in which, in this study, they help to reflect on the initial training of pedagogy teachers.

Keywords: body dimension; dance-education; initial training in pedagogy; pedagogical practice; methodology applied in research.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS:

Figura 1: Eixos, termos e palavras-chave21

Figura 2: Associação entre os termos e as palavras-chave.....22

QUADROS:

Quadro 1: Tipo e ano dos documentos152

Quadro 2: Bases legais152

Quadro 3: Formas de ingresso153

Quadro 4: Carga horária e sua organização154

Quadro 5: Área de atuação155

Quadro 6: Perfil do egresso157

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BMC - Body-Mind Centering
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
UNIFMU - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
CC - Conceito de Curso
CPC - Conceito Preliminar de Curso
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Curso de Especialização
CG - Curso de Graduação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/PED - Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
EB - Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EI - Educação Infantil
EaD - Ensino à Distância
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAAM - Faculdade de Artes Alcântara Machado
GPDEE - Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação
GEDIG - Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero
H.Q - Histórias em Quadrinhos
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados
IES - Instituição de Ensino Superior
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IA - Instituto de Artes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

MEC - Ministério da Educação

MTR - Movimento dos Trabalhadores Rurais

MST - Movimento Sem Terra

NEE0A6 - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PCC - Prática como Componente Curricular

PPG/IA - Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes

PPGED/UFS - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ProUni - Programa Universidade para todos

PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos

PPP - Projetos Políticos Pedagógicos

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

RCN - Referencial Curricular Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SESC - Serviço Social do Comércio

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UAM - Universidade Anhembi Morumbi

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIFMU - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

AO ENCONTRO DE MINHAS ESSÊNCIAS.....	13
1. PERCURSOS INICIAIS DA PESQUISA: MAPEANDO DIREÇÕES.....	20
1.1 Primeiro Movimento: Revisão Bibliográfica.....	20
2. DESVELAMENTO, PROVOCAÇÕES E DIÁLOGOS DIANTE DO PRIMEIRO MOVIMENTO.....	50
2.1 Provoações dos textos referentes às Tabelas 1A, 1B, 1C, 1D e 1E	50
2.2 Provoações dos textos referentes às Tabelas 2A, 2B e 2C	71
2.3 Provoações dos textos referentes à Tabela 3A	120
3. O CORPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS CORPORAIS EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	148
3.1 Segundo Movimento: Os PPPs ou PPCs das IES	149
4. REVERBERAÇÕES (IN)CORPORADA.....	166
4.1 Terceiro Movimento: Projeções Futuras.....	166
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE A: Tabela 1A - Formação Inicial de Pedagogia (somente com o termo relacionado).....	182
APÊNDICE B: Tabela 1B - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave).....	212
APÊNDICE C: Tabela 1C - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e corpo (palavra-chave).....	215
APÊNDICE D: Tabela 1D - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e prática pedagógica (palavra-chave).....	245
APÊNDICE E: Tabela 1E Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e dança (palavra-chave).....	269

APÊNDICE F: Tabela 2A - Educação, Corpo e Movimento (somente com o termo relacionado).....	281
APÊNDICE G: Tabela 2B - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave).....	305
APÊNDICE H: Tabela 2C - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e corpo (palavra chave).....	307
APÊNDICE I: Tabela 3A - ANDA e Comitês Temáticos.....	310
APÊNDICE J: Tabela 4 - IES e cursos de pedagogia ativos e credenciados pelo MEC em São Paulo/SP	322

AO ENCONTRO DE MINHAS ESSÊNCIAS

*Me apaixonei pela dança e fugi...
Me apaixonei pela educação e fugi...¹
Regina Dinamar*

Escolhas. Elas dizem muito do que somos e do que vamos ser.

Assim, começo a escrita desta dissertação, assumindo-a em primeira pessoa, no sentido de pertencimento e de aproximação com os leitores, pois, muitas vezes, enxergamos o mundo apenas com os olhos, sem nos atentarmos que o corpo todo está presente nessa ação.

Desconectado do perceber e do sentir, o olhar se torna vazio. Para mim, a sensibilidade é requisito essencial de quem deseja ensinar, algo que no decorrer da atuação como educadora procurei aprender e aprimorar.

Provocada por Paulo Freire (2011), percebo o ensinar aliado às práticas educativas vivas, que estimulam descobertas pelo prazer de estudar e de refletir.

Para tanto, o professor necessita estar aberto ao novo e às curiosidades dos estudantes, a fim de ter as melhores condições para estimular que a autonomia se desenvolva, ao longo do processo construtivo de seres inacabados e com muita potência para continuarem existindo, agindo e criando. Isso manifesta um movimento educacional renovador.

Por isso, lhe convido, nas próximas linhas, mergulhar nas riquezas experienciadas (LARROSA 2018) e construídas em e por mim, as quais aos poucos se fixaram em decorrência das escolhas profissionais que fiz.

Essas riquezas experienciadas em alusão à noção de experiência, proposta pelo autor, aludem algo que se passa conosco, que nos acontece, pois, para esse autor, a experiência é aquilo que nos faz sentido, ou que nos toca e, infelizmente, como perdemos muito tempo tentando dar conta das várias informações que nos chegam,

¹ Fugas que fazem parte de minhas descobertas no caminho da pesquisa e que serão apresentadas no decorrer desta introdução.

acabamos por não sentir ou por não ter experiências de fato e, assim, “quase nada acontece” (LAROSSA, 2018, p. 18).

A arte foi a primeira delas, em 1996, na Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, que cursei na Faculdade de Artes Alcântara Machado (FMU²/FAAM). Na época, existia a possibilidade de optar por artes plásticas ou cênicas, mas a quantidade de estudantes que escolhiam a segunda opção foi insuficiente para mantê-la. Então, para concluir o curso na instituição era preciso cursar artes plásticas, fato que por algum tempo me distanciou das artes do corpo, que me encantavam.

Entre tantas descobertas na graduação, uma das mais interessantes foi a disciplina de escultura. Nessas aulas, encontrei espaço para observar o corpo por meio das propostas desenvolvidas com argila, concreto, pedra sabão ou resina. Movimento, linhas, imagem e expressividade eram elementos fascinantes, que ganhavam forma e geravam perguntas no fazer criativo.

Mas a paixão pela educação surgiu quando os estágios obrigatórios e não obrigatórios começaram a acontecer.

Naquele momento, vivi um conflito vigoroso entre a proposta do estágio acadêmico escolar, com suas burocracias e engessamentos, e o estágio de animadora cultural na rede SESC - Serviço Social do Comércio, que me apresentava a arte como um mundo diferente, com o qual me envolvi, e isso impulsionou uma fuga do ensino visto como enrijecido e assustador. No SESC tive a oportunidade de estreitar contatos com artistas e pessoas que me ajudaram a construir experiências profissionais no campo da arte. O maior exemplo foi o Grupo Teatro de Rocokóz³, que se tornou uma segunda família para mim, por dois anos e meio, logo que terminei o estágio nessa instituição.

A princípio, desenvolvia trabalhos de cenografia e, em seguida, comecei a atuar com performance e teatro voltados para a comicidade. Como as atuações no grupo se tornaram frequentes, senti necessidade de aprimorar a performance corporal e a linguagem cômica. Por isso, enquanto integrante do grupo, ingressei em um curso de

² Faculdade Metropolitanas Unidas, que posteriormente se tornou Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo/SP.

³ O Grupo Teatro de Rocokóz, liderado por Ciléia e Carlos Biaggioli, até hoje trabalha com a linguagem cômica para entreter e despertar o riso nas pessoas, mas também para mobilizar, na plateia, reflexões sobre muitas ações sociais que carecem de conscientização coletiva. Disponível em: <https://www.facebook.com/teatroderocokoz/>. Acesso em: 15/10/2021.

dança contemporânea com a Profa. Lela Queiroz⁴ e em outro, de linguagem clownesca, com a Profa. Cida Almeida⁵.

A dança foi outra paixão da qual fugi já na infância. Lembro-me, como se fosse hoje, de imitar por horas a “dança da bailarina”, que via no corpo de minha madrinha. E como era bom brincar de dançar! Entretanto, naquele momento, fiz uma leitura ingênua em relação à busca de perfeição e um registro negativo permaneceu comigo por anos, o qual somente teve fim no reencontro com a dança gerado pelas aulas de estilo contemporâneo. Fui aluna da Profa. Lela por oito anos e tive a oportunidade de dançar tendo contato com a consciência corporal do movimento, cuidadosamente abordada por ela, por meio de seus conhecimentos da técnica do bailarino, coreógrafo e professor Klauss Vianna e da abordagem Body-Mind Centering (BMC), que integra mente e corpo, desenvolvida pela estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen⁶.

No Clã Estúdio das Artes Cômicas⁷, espaço fundado em 2001 pela Profa. Cida Almeida, explorei por três anos a poesia e a graça de ser *clown*. Memórias ativas de um estado de prontidão. A voz cheia de energia da professora ao dizer ATITUDE!!! era como uma palavra-gatilho para ficarmos a postos, exercício que até hoje integra ações pontuais que realizo em sala de aula. Os passos trilhados até aquele momento e, particularmente, o incentivo do grupo Teatro de Rocokóz, me deram a certeza de querer atuar em educação, algo que já fazia ao participar da elaboração dos projetos do grupo, nos quais ministrava muitas oficinas artísticas.

Em meio às descobertas, riquezas e escolhas, o corpo, a dança e a arte se tornaram presentes no meu fazer docente. Atuei com crianças e jovens por um período de dez anos, realizando trabalho social, com oficinas de expressão corporal, no ensino não formal. Processo que me permitiu ampliar as práticas artístico-pedagógicas, que envolvem o movimento do corpo, motivando novas formações em Dança e Consciência

⁴ Clelia Ferraz Pereira de Queiroz é professora doutora do PPGDA – UFBA, desde 2009, e Educadora Somática do Movimento Certificada pelo Programa Internacional BMC, desde 2002. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5096613307854478>. Site oficial - BMC Movimento Contato Somática Corpo Dança disponível em: <https://lelaqueiroz.wordpress.com/practitioner/>. Acessos em: 15/10/2021.

⁵ Atriz, diretora de teatro e educadora, que tive o prazer de reencontrar nas trilhas do mestrado acadêmico. Disponível em: <https://www.facebook.com/cidalmeida/about>. Acesso em: 26/12/2022.

⁶ Artista, pesquisadora, educadora e terapeuta do movimento. BODY-MIND CENTERING®, site oficial disponível em: <https://www.bodymindcentering.com/about/bonnie-bainbridge-cohen/>. Acesso em: 15/10/2021.

⁷ O Clã Estúdio das Artes Cômicas tem em sua trajetória um fazer teatral específico baseado em pesquisas, experimentações e treinamentos em busca de uma antropologia teatral, explorando especialmente a linguagem das máscaras. Disponível em: <https://www.facebook.com/ClaEstudio/>. Acesso em: 15/10/2021.

Corporal, no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - UNIFMU (2007) e em Psicopedagogia, pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM (2011). Essas experiências de atuação e formação foram relevantes para eu compreender que a prática pode estar associada à teoria e vice-versa e que, embora seja vivo o desejo de ensinar crianças, para muitos professores recém-formados há uma distância entre o querer e o fazer.

Em 2012, cumpri o ciclo com crianças e jovens. Experiências que impulsionaram a atuação como educadora no ensino superior e que há oito anos provocam diálogos sobre essa prática. Foram muitos encontros e desencontros desafiadores junto aos licenciandos de pedagogia! Então, decidi que era o momento de ingressar em um Programa de Pós-graduação, para desenvolver pesquisa de mestrado, com o propósito de qualificar minha formação durante esse inquietante percurso com a educação, a arte, o corpo e a dança. Escolhi o Programa de Pós-graduação que tem como grande área de concentração Arte e Educação, e a Linha de Pesquisa, a qual me vinculo, Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Assim, em 2017, iniciei meus estudos no Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA/UNESP/SP), como aluna especial de uma disciplina ministrada pela Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, que se tornou orientadora desta pesquisa, líder do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE/IA). Nessa ocasião, tive a oportunidade de integrar e conhecer melhor o GPDEE, grupo que possui três sublinhas de pesquisa: Formação, Ensino e Aprendizado em Dança; Procedimentos e Processos de Criação em Dança; e Mediações em Dança: Memória e Políticas Públicas. A primeira linha citada ampara a escolha da temática ‘formação inicial de pedagogos’, cujo objeto é a presença do corpo nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia. Essas inquietações foram amadurecidas em meio aos processos realizados com o grupo.

Importante ressaltar que, por meio dessas ações, conheci teóricos importantes cujos pensamentos me encantaram, provocando deslocamentos nessas inquietações e olhares. Cito os estudos sobre experiência de Walter Benjamin (2002), as reflexões de Jorge Larrosa (2002; 2018) sobre experiência e educação; a teoria do desenvolvimento psicossocial de Henri Wallon (1992; 1995, 2010); o conceito *practicum reflexivo* de Donald Schön (2000); a sistematização dos estudos de Klauss Vianna realizada por Jussara Miller (2007), as noções de *conhecimento sensível*,

saberes em dança e de *(in)corporação em dança* propostas nas obras de Kathya Godoy (2013, 2016, 2020, 2021); Carolina Andrade (2016; 2018) e sua visão dos processos educacionais da dança com crianças; José Romero (2019) e a noção de entrelugar; Lilian Vilela (2008, 2020) e sua pesquisa das escritas sobre histórias e memórias; Rita Antunes (1996, 2020), ao abordar os temas da formação humana e da dança; entre outros autores e obras.

Por integrar o corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada, em Itaquera, zona Leste de São Paulo, no curso de Licenciatura em Pedagogia, encontro melhores condições de investir naquilo que reverbera em mim.

Nesse sentido, indago sobre a produção intelectual do tema corpo, na formação inicial em pedagogia e sobre a presença do corpo e das práticas pedagógicas artísticas corporais nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou Projetos Políticos de Cursos (PPC) estudados. Como está a produção intelectual sobre o corpo, na formação inicial de pedagogia? E, o que é possível identificar sobre a presença do corpo e as práticas pedagógicas artísticas corporais nos PPPs ou PPCs estudados?

Tais questionamentos tornam necessário como objetivo, revelar o papel dessa produção intelectual sobre o corpo na formação inicial de pedagogia, levando-me a apresentar o que foi identificado sobre esses temas nos documentos institucionais, entrelaçando-os ao levantamento bibliográfico realizado.

Pela experiência conquistada como educadora da graduação justifico a relevância de olhar para o corpo no processo formativo do licenciando de pedagogia, pois entendo que a formação *perpassa* e *(in)corpora*⁸ as ações educativas e porque essa investigação possibilita ampliar e melhorar minha atividade docente no ensino superior, e de colegas professores em diferentes níveis de ensino, sendo também uma oportunidade de reafirmar o compromisso com a educação que tanto acredito. Pois em meu esperar, como em Paulo Freire (2021), há o desejo de que esta dissertação reverbere em outros cursos, pesquisadores e demais situações relacionadas com a formação inicial do futuro pedagogo, por exemplo, gerando uma proposta de extensão curricular para o curso de Pedagogia onde atuo.

Nessa toada, apresento uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, apoiada em uma revisão bibliográfica preliminar, seguida de análise, que pretende desvelar do material selecionado, o conhecimento produzido sobre corpo e práticas

⁸ Apropriação *no* e *pelo* corpo. Conceito que desenvolverei melhor no decorrer desta exposição.

pedagógicas, entrelaçando-o ao que foi verificado nos PPPs ou PPCs estudados. Essa escolha atende, de acordo com MINAYO, 1994 apud BARRETO, 2016, p. 115, “à natureza do objeto da pesquisa e suas características sociais, trabalhando com o universo de significados que o compõem”.

Desse modo, a presente dissertação foi organizada em quatro capítulos, conforme descrevo a seguir, nos quais os caminhos metodológicos se fazem presentes do seguinte modo:

No primeiro capítulo, apresento o primeiro movimento: a revisão bibliográfica detalhando todos os percursos iniciais da pesquisa, com o intuito de mapear o estado do conhecimento atual sobre a formação inicial em pedagogia e as práticas pedagógicas corporais, entendendo que, como escreve Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

No segundo capítulo, desenvolvo o referencial bibliográfico, desvelando as provocações, inquietações e os diálogos que construí diante dos textos selecionados na revisão bibliográfica, estesias que se entrelaçam pelo uso de outra fonte, a Ebrima, com cor roxo. Nesse processo revelei ainda quatro tipos de direcionamentos reflexivos relevantes para essa construção dialógica que estabeleci com tais pesquisas, os quais foram identificados por marcadores específicos utilizados no início de cada texto selecionado: “pezinhos” para indicar os textos que me auxiliaram com os percursos metodológicos; “baú” para aqueles que foram como um tesouro com informações, conceitos, provocações e diálogos; “orelha” para todos os trabalhos que me evidenciaram o quão necessária é a escuta dos participantes de um processo educacional; e um “capelo” para aqueles que me levaram a refletir sobre a formação inicial. Com essa proposta interativa com a formatação espero propiciar um pouco de ludicidade e leveza à leitura desse capítulo.

No terceiro capítulo, apresento o segundo movimento da pesquisa, iniciando por uma breve reflexão sobre a importância de considerar o corpo no ensino formal. Na sequência, trago o levantamento resultante da consulta aos PPPs e PPCs, a partir de uma “leitura flutuante” que, segundo Franco (2021, p. 46 – versão *e-book*), realizamos como “primeira atividade em uma pré-análise, para estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas”. Com base nessa leitura, destaquei o que foi extraído desse procedimento em seis

Quadros, elaborados para oferecer uma visão abrangente das IES estudadas e para as inquietações que levanto sobre isso, optei em apresentar com a letra Ebrima na cor “marrom barro” ou avermelhado, visto que geram em mim, um estado de atenção para possibilidades investigativas em futuros estudos.

No quarto capítulo, expus o terceiro movimento desta dissertação, apontando o que foi (in)corporado ao longo do percurso, além de incluir minhas projeções futuras como professora atuante no curso de graduação de pedagogia, após a conclusão da pesquisa e apresentar um texto poético que foi elaborado ainda nos encontros da disciplina (Programa de Pós-Graduação) Seminário da Pesquisa ministrada pela Professora Carmina Mendes André, (RE) AFIRMANDO, o quanto a metodologia apresentada nesta escrita aconteceu durante todo meu processo.

Por fim, ressalto que entre um capítulo e outro, e em momentos específicos durante a escrita, faço um convite especial para mover-se (em letra Ebrima e *itálico*), proposta dessa pesquisadora que sente, olha, pensa, reflete e pesquisa o corpo, mas principalmente dessa pessoa que viveu sua pesquisa, pois a medida que fui desenvolvendo minha escrita sobre as práticas artísticas pedagógicas corporais, percebi o quanto é imperceptível mergulhar em tarefas exaustivas, e esquecer de escutar o próprio corpo. Desta maneira, por entender a necessidade dessas ações inclusive em meio à densidade dos processos de leituras acadêmicas, espero que aceite esses convites e escute o que seu corpo for lhe falando.

1. PERCURSOS INICIAIS DA PESQUISA: MAPEANDO DIREÇÕES

Toda pesquisa passa por um caminho, um modo de fazer, resultado de muitas ações, etapas e procedimentos que explicam, descrevem e justificam as decisões do(a) pesquisador(a), a fim de chegar ao seu propósito. Pensando nisso, para desenhar o estado atual do conhecimento sobre formação inicial e práticas pedagógicas corporais, me inspirei na revisão de literatura integrativa proposta por Faria (In. GODOY, 2020). Como meu interesse era mapear minimamente essa produção, iniciei o primeiro movimento, nomeado Revisão Bibliográfica.

1.1 Primeiro Movimento: Revisão Bibliográfica

No dia 28 de julho de 2021, a convite da professora Kathya Godoy, participei do quinto encontro do Café Científico⁹, cujo tema revisão bibliográfica estimulou as explanações e discussões entre professores/pesquisadores e demais participantes. Vale destacar que, durante o evento, conheci o *Publish or Perish*¹⁰, *software* que reúne bases de pesquisa e facilita a exploração de dados, seja por pesquisadores experientes ou por pessoas em formação inicial. Foi uma oportunidade significativa para o momento em que minha pesquisa se encontrava e que me permitiu entender a importância de realizar este primeiro movimento, no intuito de evitar conclusões superficiais e precipitadas em torno do estudo. Pelos recursos que auxiliam buscas científicas, resolvi utilizar o programa para a realização deste levantamento. Escolhi o *Google Scholar* como base de dados por ser um banco de dados oferecido pela plataforma, muito utilizado por pesquisadores em processos acadêmicos iniciais e pela possibilidade de indicá-lo como recurso de busca aos licenciandos, que oriento.

⁹ O Café Científico é um encontro promovido pela PerformArte, empresa que atua com produção artística, assessorias, formação continuada de professores e ensino de artes cênicas. O evento acontece uma vez por mês e reúne pesquisadores de diferentes áreas, para refletirem sobre suas pesquisas, estabelecendo conexões com os olhares dos participantes e dos profissionais convidados, que fomentam as discussões e indicam possibilidades para os processos metodológicos, que toda pesquisa precisa apresentar. Informações disponíveis em: <https://performarte.com.br/>. Acesso em: 22/12/2021.

¹⁰ O *Publish or Perish* (POP) é um *software* utilizado para buscar, recuperar e analisar trabalhos acadêmicos e/ou citações. Neste programa existem diferentes bases de dados para pesquisa, podendo obter citações brutas e métricas de citação, incluindo o número de artigos, o total de citações e o índice h, conforme Harzing.com, AW (2007), *Publish or Perish*. Disponível em <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>. Acesso em: 13/12/2021.

Nesse momento, senti que necessitava de informações específicas para a busca. Resgatei o capítulo de Ítalo Rodrigues Faria, “Por uma metodologia em dança”, do livro organizado por Godoy (2000), em que o autor mostra como procedeu ao levantamento de dados, que sustentou o desdobramento dos estudos durante a realização de sua tese, destacando “eixos norteadores, termos relacionados e palavras-chave” (FARIA In. GODOY, p. 135). Adaptando a ideia de Faria à presente pesquisa, foi possível estabelecer os dois eixos norteadores de meus estudos: Formação Inicial e Práticas Pedagógicas Corporais.

Em seguida, defini um termo para cada eixo, assim, para Formação Inicial, o termo relacionado é “Formação Inicial de Pedagogia” e para o eixo Práticas Pedagógicas Corporais, “Educação, Corpo e Movimento”. Depois, busquei quatro palavras-chave que sintetizassem os principais elementos da pesquisa, a saber, concepções de corpo, corpo, prática pedagógica e dança, como apresento abaixo na Figura 1.

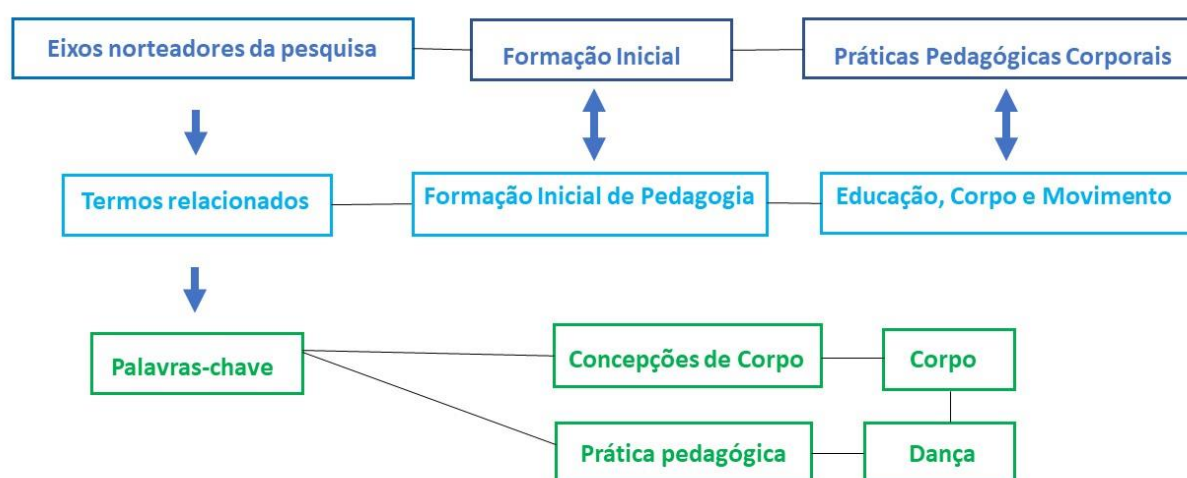


Figura 1 – Eixos, termos e palavras-chave. Autoria da pesquisadora.

E por que a dança? Porque, entre as linguagens artísticas, ela é a área de maior interesse da pesquisadora, que compactua com a ideia de que a dança é uma maneira potente de trabalhar o corpo e com o corpo dos licenciandos de pedagogia.

A próxima etapa da organização associa as palavras-chave aos termos relacionados, como na Figura 2. Ela é utilizada no banco de dados junto aos termos escolhidos, porque poderia revelar novos textos, além dos obtidos no levantamento realizado com os termos relacionados.

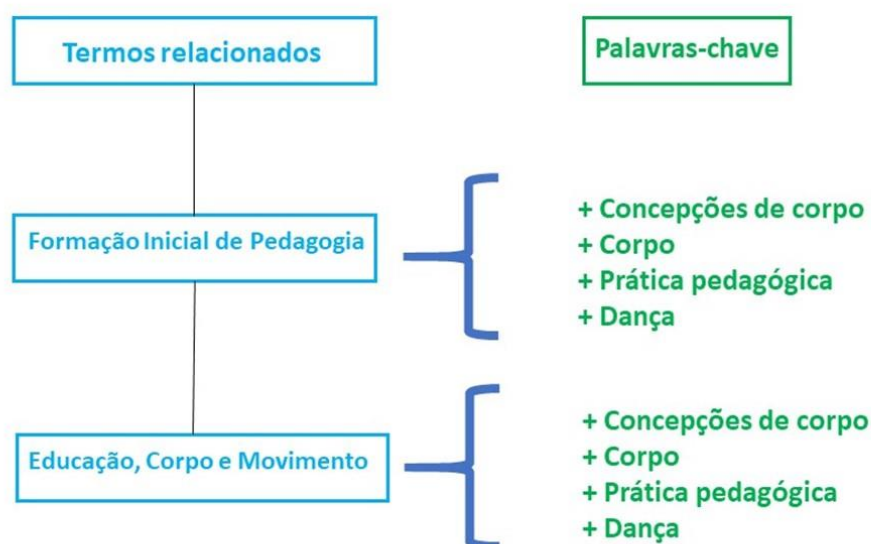


Figura 2: Associação entre termos e palavras-chave. Autoria da pesquisadora.

Desse modo, inicialmente realizei a busca por publicações no *Google Scholar* do *Publish or Perish* apenas com o termo relacionado “Formação Inicial de Pedagogia”, sendo o período entre os anos 2015 e 2021.

Depois fiz a associação desse termo, separadamente, com cada palavra-chave, considerando o mesmo período. Vale destacar que os termos relacionado e as palavra-chave, utilizados na plataforma de busca, foram inseridos entre aspas a fim de garantir o foco no programa escolhido.

Com posse dessas informações, primeiro exportei os dados para planilhas Excel, na sequência ainda no Excel, organizei esses dados em tabelas, destacando os itens relevantes para o seguimento deste estudo, como pode ser acompanhado pelos apêndices A, B, C, D e E (págs. 182, 212, 215, 245, 269), correspondentes às Tabelas 1A, 1B, 1C, 1D, 1E.

A seguir, descrevo os detalhes que fizeram diferença em meus processos de busca, apontando os passos para a organização dessas tabelas e seus resultados, até

chegar na análise preliminar destes textos. Ressalto ainda que para chegar aos resultados que apresentei nas tabelas, a seleção dos textos, cumpriram três etapas: a) leitura de todos os resumos; b) leitura das introduções; c) leitura completa dos trabalhos, de acordo com o grau de pertinência ao objetivo deste estudo, que foi atribuído por mim, seguindo critérios contidos nesta dissertação.

Em continuidade com esse movimento, realizei a mesma sequência na organização dos dados referente às Tabelas 2 A, 2B e 2C, correspondentes aos apêndices F, G e H (págs. 281, 305 e 307).

Tabela 1A - Formação Inicial de Pedagogia (somente com o termo relacionado) – Apêndice A

Ao inserir o termo “Formação Inicial de Pedagogia” na base de busca, surgiram 31 resultados. Destes, dois foram eliminados: o primeiro (cinza), por não apresentar permissão de acesso; e o segundo (verde), porque foi identificado como repetido. Em virtude disso, foram totalizados 29 resultados: catorze artigos; e quinze trabalhos completos, dos quais duas teses de doutorado, seis dissertações de mestrado, uma monografia e seis trabalhos de conclusão de curso de licenciatura.

Procedi à leitura dos 29 resumos. Desse montante, foram descartados três por serem estudos com foco de pesquisa na formação continuada e não na formação inicial, fato que reduziu o número para 26 resultados. Antes de seguir para o próximo passo, a leitura das introduções, estabeleci mais alguns critérios para facilitar a seleção dos textos: verificar se a discussão sobre a formação inicial de professores é em relação ao curso de Pedagogia ou de outra licenciatura; se discutiam a importância dessa licenciatura para a educação e a formação social dos estudantes; se os estudos eram de pesquisas aplicadas no campo da formação inicial em pedagogia; e se havia investigações sobre PPP ou PPC de Pedagogia. Assim, eliminei mais quatro títulos, dois deles com foco na formação inicial do coordenador pedagógico; um na educação hospitalar (educação não formal); e outro na formação continuada, restando 22 textos.

Dando seguimento, realizei a leitura completa dos 22 resultados e doze foram eliminados: quatro com foco na educação especial; três destinados à alfabetização; um ao ensino não formal; um sobre a presença do feminino na educação; um com foco na Educação Infantil (EI); um no professor de pedagogia e seus conhecimentos sobre animais peçonhentos; e o último, sobre coordenação pedagógica. Aspectos esses de

possíveis identificação somente para além da leitura da introdução. Ao final desse primeiro procedimento, restaram dez textos elencados na Tabela 1A.

Análise Preliminar da Tabela 1 A - Apêndice A

Um olhar cuidadoso para essa tabela revela as informações que se destacaram no processo, porém, para a apresentação inicial de minhas impressões, julguei necessário primeiro concentrar as colunas em três blocos, a fim de intensificar as relações entre elas. Assim, temos no bloco I: Área; Título da obra; Formação Inicial; Formação Continuada; Palavra-chave; Assunto; e Destaques do Texto; no bloco II: Ano do texto; Autores; Artigo ou Trabalho Completo; e Metodologia; e no bloco III: Aporte Teórico.

O primeiro bloco revelou que, embora a busca tenha sido pela formação inicial em Pedagogia, havia também em Educação Física, Ciências, Química e Matemática; e que todos os textos encontrados evidenciavam a formação docente. Isso me ajudou a ver elementos que não havia buscado.

Na coluna referente aos títulos, identifiquei que a palavra ‘formação’ aparece em grande parte dos dados, sinalizando uma coerência entre título e pesquisa. Essa feliz constatação reverberou em mim até o momento desta escrita, me fazendo olhar a diferença entre o título do pré-projeto, apresentado no processo seletivo do Programa de Pós-graduação, e o conteúdo que trago agora. Diante disso, percebo que a coerência dessa relação é fundamental, pois facilita os direcionamentos nas plataformas de busca para outros pesquisadores.

Outro elemento sobre os títulos, que destaco, é a estreita ligação com as problemáticas circundantes à formação inicial, reforçando meu interesse em estudar essa etapa da formação.

Seguindo o processo, na coluna de palavras-chave verifico que quatro delas - Formação Inicial, Formação Docente, Pedagogia e Currículo - são recorrentes e aparecem em três textos; e que Gênero e Sexualidade ocorrem em dois. As demais palavras-chave aparecem apenas uma vez.

Após a leitura completa dos textos sobre Formação Inicial e Formação Docente, verifiquei que oferecem um breve histórico sobre o início da formação profissional.

Para a palavra-chave Pedagogia, os textos discorrem sobre formação oferecida nos cursos da área. No que se refere à palavra Currículo, os três trabalhos

selecionados analisam e discutem o PPP do curso ou o PPC, algo que considerei examinar com maior cuidado, por ser um dos focos desta pesquisa. Por fim, nos trabalhos que abarcam Gênero e Sexualidade, busca-se a compreensão do corpo na formação docente. Identifiquei também a existência de inter-relações das colunas ‘assunto’, ‘palavra-chave’ e ‘destaques do texto’, que suscitaram questões importantes para esta pesquisa, como apresento a seguir.

A leitura dos textos “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball”, “A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE”, e “Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: ‘compromisso’, ‘adesão’ e ‘pacto’ na produção do professor alfabetizador”, revelaram a necessidade de conhecer quais documentos oficiais da Educação, relativos à formação inicial em pedagogia são relevantes para os próximos movimentos de minha pesquisa.

“Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina”, “O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro: a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju” e “O corpo na formação inicial em Pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil” são textos que despertam interesse por discorrerem sobre os desdobramentos e as implicações sociais para o corpo, ao ser entendido de forma padronizada na educação.

Os títulos “Saberes docentes na formação inicial do pedagogo: um olhar sobre o PPP do curso de Pedagogia da UFPI”, “Formação inicial em Pedagogia e Educação Ambiental: uma abordagem histórico-crítica do currículo” e “O pedagogo e o Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial” direcionam nosso olhar para as articulações entre teoria e prática. Desvelamentos que apresento no segundo capítulo dessa dissertação, e, da mesma maneira com o título “Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças”, pois embora aborde a presença da ludicidade na formação inicial, percebo uma analogia com o processo proposto nesta pesquisa, pois em ambas existe uma preocupação bem específica sobre uma abordagem temática que perpassam o corpo e exatamente por

isso são essenciais para estudos experienciados pelos licenciandos já em seus processos formativos.

No segundo bloco, a coluna que se refere às datas dos textos publicados entre 2015 e 2021, nota-se que há maior incidência em 2020, com três textos. Por serem pesquisas acadêmicas de caráter analítico, que demandam mais tempo para serem concluídas, possivelmente, essa concentração decorra da relação entre a data inicial e final dos estudos e a publicação. Na coluna de autores, identifiquei que apenas o nome de Márcia Buss-Simão aparece em dois trabalhos, um sobre gênero e sexualidade na formação inicial de pedagogia, que escreve em coautoria com Tânia Mara Cruz, e outro sobre o corpo, na mesma formação, escrito como orientadora de Carolina Barbosa da Silva.

Márcia Buss-Simão é doutora em Educação, professora na Universidade Federal de Santa Catarina, vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do PPGE/UNISUL. A pesquisadora preocupa-se com a divulgação e viabilização dos estudos em torno do corpo na educação, principalmente, na EI, algo necessário e esperado de quem atua nessa posição acadêmica.

Com relação aos demais autores, todos aparecem uma vez, o que permite pressupor que, provavelmente, esse dado está vinculado ao tempo de pesquisa. Outra coluna que se relaciona com o que aponto acima é a de artigo ou trabalho completo, em que metade são produções de artigos para revistas especializadas e a outra são produções completas (mestrado ou doutorado). Sobre essa coluna posso afirmar que a maior parte dos artigos publicados decorrem de pesquisas amplas, uma vez que são recortes de estudos dos autores, relacionados ao tema em foco. Em relação à metodologia utilizada por esses autores, majoritariamente, são pesquisas com abordagem qualitativa e análises documentais baseadas em revisão bibliográfica e estudos de caso, por meio de entrevistas e questionários.

O último bloco se concentra na coluna do aporte teórico, que traz autores renomados no campo da educação e da formação docente. Em vista disso, destaco: Libâneo, citado em seis trabalhos selecionados; André, Gatti e Barreto; Freire, Nóvoa e Tardiff, citados em cinco; Aguiar, em quatro; Saviani e Pimenta, em três; e Marcelo, Imbernón, Zabala, Perrenoud, Foucault e Freitas citados em dois trabalhos. Outros teóricos aparecem apenas uma vez.

A partir desses dados, estabeleci diferentes conexões desta pesquisa com o pensamento desses autores, como descrevo sucintamente a seguir. Nos textos em que José Carlos Libâneo é referenciado, verifica-se a presença de um olhar crítico para a função da formação, tema que será abordado nesta dissertação. Com relação a Paulo Freire, o enfoque se direciona à formação consciente e humanista algo que se relaciona com os pressupostos do GPDEE, que são as bases fundantes do pensamento que construí durante o mestrado.

Nas reflexões sobre a prática na formação docente, destacam-se os teóricos António Nóvoa e Philippe Perrenoud. Sobre os saberes específicos para a formação docente recorro, de acordo com os textos selecionados, a Maurice Tardif. Marcelo, Francisco Imbernón e Antoni Zabala, que aparecem entre os teóricos que investigam os desafios presentes na formação de professores. Por fim, Michael Foucault é importante por discutir a disciplina dos corpos durante os processos formativos.

Tabela 1B - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave) – Apêndice B

O passo inicial de busca na plataforma *Google Scholar* se deu da seguinte maneira: inseri o termo relacionado “Formação Inicial de Pedagogia” e a palavra-chave “concepções de corpo”, ambos entre aspas, e surgiram três resultados, sendo que com a leitura dos resumos, um dos resultados foi identificado como texto selecionado na Tabela 1A e, por esse motivo, foi descartado, restando apenas dois trabalhos. Ambos permaneceram após a leitura da introdução e nenhum deles foi eliminado neste passo. Por fim, ao realizar a leitura completa dos dois trabalhos, ambos foram selecionados pela aproximação com o tema abordado nesta pesquisa.

Análise Preliminar da Tabela 1B – Apêndice B

Destaco que utilizei a mesma divisão em blocos, apresentada no início da análise descritiva da Tabela 1A. Assim, no primeiro bloco, a área de conhecimento dos dois textos selecionados foi Pedagogia, enfatizando a presença de pesquisas nessa área atentas às concepções corporais, embora em número reduzido.

Os títulos dos trabalhos revelam que os textos abordam questões relativas ao corpo na educação. Esse dado é interessante, pois nesta dissertação ele está interligado às práticas pedagógicas. Ao examinar as palavras-chave, ressalto que Corpo é a única que ocorre nos dois trabalhos. As colunas de formação inicial e

formação continuada mostram que um dos textos olha as duas formações, destacando a inter-relação entre elas. No que se refere à coluna assunto e aos destaques do texto, fica claro que os estudos revelam a preocupação com o corpo durante a formação inicial, uma vez que de alguma forma isso se reflete na atuação profissional e na oferta de um ensino de qualidade.

O segundo bloco não apresenta tantas relações como na análise anterior, por se tratar apenas de dois resultados, porém, na coluna do ano da publicação dos textos, um se refere a 2015 e outro a 2021. Ao focar nos autores, mais uma vez Márcia Buss-Simão aparece como única autora de um artigo sobre as produções do Grupo de Pesquisa NUPEIN e, em outro, novamente como coautora junto a Carolina Barbosa da Silva. Diante disso, ao olhar a Tabela 1A, foi possível compreender claramente que a produção de 2019 de Carolina Barbosa da Silva, com coorientação de Márcia Buss-Simão, que aparece na referida tabela é um desdobramento de sua dissertação de mestrado, concluída em 2015, a qual consta da Tabela 1B.

Seguindo para o terceiro bloco, que se refere ao aporte teórico, destaco os seguintes autores: David Le Breton, Carmem Lúcia Soares, Debora Thomé Sayão e Márcia Buss-Simão, citados nos dois trabalhos. Os demais autores aparecem apenas em um deles. Entre esses teóricos, os que mais dialogam com este estudo são Soares e Buss-Simão, por estabelecerem reflexões sobre o corpo na educação. Enquanto Sayão trata das questões de gênero e sexualidade e Le Breton se aprofunda na sociologia e antropologia do corpo, temáticas que ultrapassam as possibilidades deste estudo pensando que se trata de uma dissertação de mestrado, e que preciso fazer escolhas por maior aproximação com os objetivos pesquisados.

Tabela 1C - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e corpo (palavra-chave) – Apêndice C

O passo inicial de busca, da Tabela 1C, foi a inserção do termo relacionado “Formação Inicial de Pedagogia” e a palavra-chave “corpo”, por meio do qual obtive 27 resultados. Lendo os resumos identifiquei que um texto estava repetido, restando 26, dos quais, durante essa leitura, constatei que oito haviam sido selecionados na Tabela 1A e outros treze foram eliminados desta tabela. Com isso, 21 resultados foram descartados, restando apenas cinco, para a leitura da introdução. Nesse passo, descobri que dois foram selecionados na Tabela 1B e outros três eliminados pelos

seguintes motivos: por tratar de luta política da inserção de gênero na formação docente; por apresentar a música como foco da formação, incluindo o aporte teórico escolhido; e por estar direcionado à formação continuada. Desse modo, não restaram resultados na Tabela 1C.

Análise Preliminar da Tabela 1C – Apêndice C

Não havendo resultados nesta procura, as análises preliminares dos textos selecionados não aconteceram. Porém, é necessário destacar que ao relacionar o termo “Formação Inicial de Pedagogia” com a palavra-chave “corpo” no sistema de busca, os quatro textos encontrados, que envolvem a autoria, coautoria, orientação e coorientação de Márcia Buss-Simão e que aparecem nas Tabelas 1A e 1B, na Tabela 1C ocorrem juntos em uma única busca. Esse dado confirma o interesse dessa autora pelas reflexões em torno do corpo na Educação e na formação docente, o que a colocou como referência a ser considerada.

Tabela 1D - Formação Inicial de Pedagogia e prática pedagógica – Apêndice D

Na Tabela 1D, a inserção de busca na plataforma foi o termo relacionado “Formação Inicial de Pedagogia” e a palavra-chave “prática pedagógica”, obtendo 21 resultados, dos quais um estava repetido, restando vinte. Na etapa de leitura dos resumos foi possível identificar que dez deles haviam sido eliminados na Tabela 1A; e que seis foram selecionados na Tabela 1A e dois na Tabela 1B. Portanto, nesse passo, foram eliminados dezoito resultados, restando dois textos. Ao realizar a leitura dos resumos, um deles apresentou erro no endereço digital de acesso e o outro abordava a formação continuada, por esses motivos, também foram eliminados.

Desse modo, na Tabela 1D, como na anterior, não restaram resultados.

Análise Preliminar da Tabela 1D – Apêndice D

Embora a Tabela 1D não tenha textos selecionados para uma análise preliminar, saliento que a realização desse movimento explicitou a pouca discussão sobre prática pedagógica nos trabalhos científicos da área de Pedagogia. Diante disso, me sinto ainda mais motivada a seguir com esta pesquisa, visto que estou consciente da necessidade de refletir sobre o que apresento, que se justifica ainda por preencher uma relevante lacuna.

Tabela 1E - Formação Inicial de Pedagogia (termo relacionado) e dança (palavra-chave)
– Apêndice E

O passo de busca para essa tabela foi a inserção do termo “Formação Inicial de Pedagogia” e a palavra-chave “dança”, com oito textos encontrados, dos quais cinco foram selecionados na Tabela 1A; dois na Tabela 1B; e outro eliminado na Tabela 1C, portanto, com esse passo, todos os textos foram descartados.

Análise Preliminar da Tabela 1E – Apêndice E

Da mesma maneira que na análise da tabela anterior, uma verificação me chamou a atenção e por esse motivo considero relevante apresentá-la. Ao olhar para essa busca e para os textos resultantes da associação entre o termo relacionado e a palavra-chave, identifiquei que eles não traziam uma discussão sólida sobre dança, havendo apenas alguns trechos em que se referem às linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) como propulsoras de diferentes formas de expressão. Esse fato me motiva a organizar o meu pensar a prática pedagógica corporal com os elementos da dança, propondo-o em uma publicação.

Outro dado relevante, em meio aos resultados obtidos, foi a recorrência em todas as tabelas do texto “O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil”, escrito por Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão, que assina como coorientadora, o qual sinaliza uma interlocução mais direta com o estudo que proponho.

(RE) PENSANDO MEUS PASSOS...

Nesse momento, paro, respiro e olho para os critérios e passos dados desde o início, no intuito de compreender se foram os mais adequados para o que era pretendido. Diante disso, percebo que a busca por meio do termo relacionado e as palavras-chave me trouxe segurança e confiança para as escolhas realizadas, pois, ao colocar as tabelas lado a lado, fica notório que elas se complementam.

No que se refere às tabelas 2A, 2B, 2C e 3A, pensando em oferecer uma visualização mais clara, porém, com a mesma criticidade que utilizei nas anteriores, vale ressaltar que considere apresentá-las apenas com seus respectivos textos selecionados, tanto para suas descrições, análises preliminares, e apêndices (F, G, H

e I nas págs. 281, 305, 307 e 310), organizados como os anteriores em planilhas do editor Excel.

Muito bem! Tendo isso, sigo com esses passos para o termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento”, no período de 2015 a 2021, associado com cada uma das palavras-chave escolhidas. Sobre a seleção dos textos, reforço que o procedimento em três etapas foi igual ao adotado para o termo anterior, considerando: a) leitura de todos os resumos; b) leitura das introduções; c) leitura completa dos trabalhos.

Tabela 2 A - “Educação, Corpo e Movimento” (somente com o termo relacionado) – Apêndice F

A busca com o termo “Educação, Corpo e Movimento” levantou 992 resultados. Desse montante, 24 apresentaram problemas de acesso, restando 968 trabalhos. Após proceder à leitura de todos os 968 resumos, foram eliminados 54 resumos expandidos ou inseridos em cadernos de resumo, permanecendo 924, dos quais 88 foram descartados por focarem em movimentos sociais; sessenta por abordarem a inclusão; e outros sessenta porque se restringiam à área da saúde, restando 716 textos. Em continuidade à esse processo, ainda foi possível retirar 39 que tratavam especificamente da EI; 34 sobre o Movimento Sem Terra (MST) e Movimento dos Trabalhadores Rurais (MTR); 33 que abordam gênero e sexualidade junto às leis nacionais, restando, então, 610 resultados.

Prosseguindo à leitura dos 610 resumos, eliminei 26 por versarem sobre Física; 25 sobre ginástica; outros 25 que discutem dança coreografada; 23 com foco na Educação Física e no esporte; 21 com descrições históricas da educação física; e vinte sobre o movimento estudantil, restando 470 trabalhos. Outras exclusões aconteceram pelos seguintes motivos: dezenove tratam de Matemática; outros dezenove sobre currículo, sem conexão com este estudo; dezesseis sobre temas de educação física e cultura; quinze com foco no brincar; outros quinze sobre o ensino médio; treze abordam psicomotricidade; doze, formação continuada; doze sobre jogos eletrônicos; outros doze sobre arte; onze de teatro; e dez deles por tratarem de cinema e vídeo, restando 316 textos.

Antes de continuar com as seleções de textos, preciso ressaltar que mais uma vez foi necessário escolhas precisas para o mestrado, por este motivo, além de

restringir para as pesquisas com a formação inicial em Pedagogia, reconheço que para mim, enquanto pesquisadora, as áreas de Antropologia e Sociologia, necessitaria de mais tempo de investigação e amadurecimento desses estudos, com isso, tornou-se mais um critério de seleção dos trabalhos que seguiram abaixo.

Desse total, descartei nove sobre movimentos de rua; nove sobre movimento empresarial; nove sobre a crise da identidade do profissional de educação física; nove sobre educação ambiental; oito sobre a cultura indígena; oito que focalizam a alfabetização; sete de atletismo; sete sobre diferentes modalidades de lutas esportivas; sete direcionados a bebês; seis que retratam aulas remotas na pandemia; seis de psicologia e corpo; seis sobre circo; seis de educação não formal; seis que abordam o *ballet*; seis sobre biomecânica; outros seis voltados para os movimentos políticos de professores; cinco sobre educação física e corpo sob a ótica da Sociologia e Antropologia, cinco que falam de lazer; cinco sobre a atuação no ensino fundamental; quatro sobre o mercado de consumo do corpo; quatro sobre danças africanas; quatro sobre movimento e BNCC no paradigma da Educação Física; quatro do movimento escoteiro; quatro com foco na psicologia do esporte; quatro sobre educação e ludicidade; três do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; três sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA; três sobre as meninas evangélicas nas aulas de educação física; três com foco na estética do corpo belo; três sobre Histórias em Quadrinhos (H.Q); dois sobre nudez artística; dois tratam da formação social; dois de jogos cooperativos; um a respeito do movimento antivacina; um sobre geografia; um sobre parto humanizado; outro sobre *homeschooling* (ensino doméstico); um de fisioterapia; um artigo em francês; e um sobre o olhar da Sociologia e da Antropologia a respeito da cultura dos povos indígenas. Sobre esse último, reforço mais uma vez, como aponte anteriormente, que a opção em não manter esse trabalho vai de encontro ao tempo de pesquisa para o mestrado, entretanto, não descarto as possibilidades de utilizá-las em futuros estudos como um doutorado e pós-doutorado. Por fim, com a leitura de resumos, eliminei 844 textos, dos 968 iniciais, restando 124 resultados.

Dando seguimento aos procedimentos de seleção, com a leitura da introdução dos 124 textos, foram retirados 77 resultados: 23 por estarem focados em movimentos feministas; quinze sobre saúde e educação física; treze de inclusão; doze sobre ginástica para adultos; onze direcionados à luta política pela obrigatoriedade da

presença do educador físico na EI; dois sobre ontologia do corpo na perspectiva da filosofia de Merleau-Ponty (1908-1961), com ênfase na educação física; e um sobre os saberes da Educação Física. Nessa ação, restaram 47 textos.

Procedi, então, à leitura completa dos 47 e outros 22 textos foram eliminados, pelos seguintes motivos: oito textos tratam de apresentações de dança e seus processos de criação; seis sobre a inserção da educação física na EI; três textos sobre o corpo da educação formal (técnicas específicas); três *e-books* voltados para publicações de artigos de Educação Física; um, por abordar as relações de gênero na EI; e um sobre corporeidade e funcionamento quiasmático (campo sensorial conhecido como quiasma) na dança. Ao final, foram selecionados 25.

Análise Preliminar da Tabela 2A – Apêndice F

Como procedido com as tabelas anteriores, concentrei meu olhar nos três blocos de análises: bloco I: Área; Título da obra; Formação Inicial; Formação Continuada; Palavra-chave; Assunto; e Destaques do Texto; bloco II: Ano do texto; Autores; Artigo ou Trabalho Completo; e Metodologia; bloco III: Aporte Teórico. Para iniciar o primeiro bloco, considero duas áreas com maior presença, a Educação Física, com 22 textos selecionados, seguida da Pedagogia, com seis resultados, e da Arte com dois. Essa concentração parece decorrer do fato de que tanto o corpo, como o movimento são conteúdos amplamente estudados pela Educação Física. Por fim, constato nessa coluna a presença de poucos textos da área de Pedagogia, fato que evidencia a relevância de reflexão sobre o corpo no processo de formação inicial desse curso.

Verifica-se, na coluna de títulos, que as palavras educação, corpo e movimento estão bastante presentes, entretanto, nem sempre aparecem juntas. Além disso, existe uma preocupação em relação ao corpo na educação, reforçando a necessidade do estudante de pedagogia olhar, refletir e vivenciar a aprendizagem **no** e **pelo** corpo durante sua formação inicial, visto que essas experiências serão importantes para sua atuação como docente, uma vez que a educação se entrelaça ao corpo durante toda a vida. Isso pode ser afirmado ao olharmos a coluna das palavras-chave, na qual as mais registradas são Corpo, Educação Física e Educação infantil, citadas em seis trabalhos. As palavras-chave Pedagogia; Currículo e Formação Docente aparecem em três textos e as demais, apenas uma vez.

Nas colunas assunto e destaques do texto confirma-se em ambas essa inter-relação. Nos textos “Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento”; “A construção da identidade docente em Educação Física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC”; “A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física”; e “Educação Física na educação infantil: a formação inicial em pedagogia e suas relações com o corpo e o movimento”, fica clara a preocupação com a formação inicial, seja do pedagogo ou do educador físico.

Em relação à necessidade dos profissionais de pedagogia de ampliarem seus conhecimentos sobre práticas corporais para atuarem na EI, as discussões se firmam nos seguintes títulos: “Pedagogia do movimento: o corpo como lugar de aprendizagem na educação infantil”; “Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG”; “Corpo e movimento: uma experiência de ensino híbrido na graduação em pedagogia”; e “Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência”.

Os textos: “O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações”; “Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física”; “O movimento entre a Pedagogia e a Educação Física: um diálogo necessário”; “Saberes e Movimento - O diálogo entre Educação Física e Educação Infantil: reflexões a partir da prática pedagógica”; “Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física”; “O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira”; “Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da educação física”; e “A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física”, apresentam uma discussão em torno da luta pela inserção obrigatória, estabelecida por lei específica de profissionais da Educação Física junto às escolas de Educação Infantil.

Outro dado levantado nesses textos, que salta aos olhos, é a insegurança dos profissionais de pedagogia para trabalharem com as práticas corporais, os quais relatam que se sentem aliviados quando há estagiários de educação física na escola ou quando as aulas são construídas com educadores físicos. Em contrapartida, esses

profissionais precisam entender sobre pedagogia educacional, visto que ainda existe uma visão muito centrada na saúde do corpo e na técnica de exercícios ou jogos.

De uma maneira unânime, nos dezesseis títulos citados acima, o olhar predominante se volta para a importância da aprendizagem **pelo e no** corpo das crianças, partindo de práticas corporais desenvolvidas durante o período escolar. No que se refere aos pedagogos, isso me interessa muito pois se alinha com minha proposta de estudo, na qual, na formação, o licenciando de pedagogia precisa experienciar as práticas com maior apropriação **pelo e no** próprio corpo, até mesmo para que consiga trabalhar com isso junto aos futuros estudantes.

Em continuidade aos assuntos e destaques dos textos, que retratam o corpo na educação, em quatro deles há uma reflexão mais ampla sobre a educação e os espaços escolares, que interferem nas ações do corpo. São eles: “Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”; “Educação, corpo e movimento: reflexões acerca da sensibilidade nos espaços escolares”; “O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo”; e “Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral”. Nesse sentido, interessa a construção desse corpo nos espaços educacionais, pois ao entender o que se passa em mim, mais se aproxima a possibilidade de entender o que acontece com o outro.

Há três textos que tratam do corpo e seus processos artísticos, os quais podem ser estimulados na educação pelas linguagens artísticas e pela dança, especificamente. São eles: “A dança inserida no eixo corpo e movimento para alunos da educação infantil”; “Que dança é essa? - uma proposta para a educação infantil”; e “Arte e educação estética como movimento instituinte: perspectivas para a formação do pedagogo”. Esses dados me ajudam a entender que as práticas corporais promovem processos criativos e que isso se apresenta no corpo, desse modo, construo conhecimentos.

Nos títulos “Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação” e “Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de pós-graduação em Educação”, há um olhar para o corpo que se faz pelos embates sobre gênero e sexualidade desde o início da EI, no intuito de movimentar padrões culturais tradicionalistas. Estranha-me pensar a padronização

cultural do corpo nos dias de hoje, visto que cada corpo é único, por mais que a estrutura física se apresente de forma semelhante. Acredito que refletir sobre isso, partindo-se de práticas pedagógicas que valorizem esse olhar durante a formação inicial, pode sensibilizar o futuro pedagogo para o cuidado com esses embates.

No segundo bloco, verifica-se que na coluna do ano de publicação dos trabalhos, a maior concentração ocorre em 2016, com dez trabalhos; em 2015 e 2019, são quatro; em 2018 tem três; 2017 com dois; e em 2020 e 2021 apenas um trabalho em cada ano. Este total de 2016 em relação aos anos subsequentes me chama atenção, porém, por entender a necessidade de aprofundar essa investigação e evitar conclusões precipitadas, deixo em aberto para novos estudos que venha realizar.

Na coluna de textos completos ou artigos, identifiquei dezenove artigos e seis trabalhos completos: duas teses de doutorado; duas dissertações; e dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O levantamento mostra um número maior de artigos, talvez porque o termo relacionado possui mais interligações para a escrita de textos acadêmicos. Já na coluna de autores, destaco que não foi encontrado nomes recorrentes. Como o período pesquisado e apresentado neste estudo se aproxima de um ciclo de pesquisa, penso que, possivelmente, isso decorra da dedicação e do envolvimento de cada autor com sua própria pesquisa.

Sobre as metodologias utilizadas nos trabalhos, dezessete foram pesquisas teóricas com abordagem qualitativa, com análise de documentos ou revisão bibliográfica. E as outras oito são pesquisas empíricas, de abordagem qualitativa, com análises em campo realizadas por meio de entrevistas, narrativas e depoimentos de oficinas estruturadas. Interessante que as pesquisas apresentadas até o momento, em relação ao corpo, são exploratórias, qualitativas e com revisão bibliográfica, dados que me trouxeram segurança em relação aos procedimentos metodológicos escolhidos nesta pesquisa.

No último bloco, apresento os teóricos que mais se destacaram: Foucault é citado em seis textos; seguido de Paulo Freire, Tardif, Nóbrega, Merleau-Ponty e Sayão em cinco; Le Breton em quatro; Buss-Simão, Le Boulch, João B. Freire, Sarmento e Isabel Marques citados em três textos; e os demais aparecem em dois ou em apenas um trabalho. Desses teóricos, destaco aqueles que se aproximam dos temas desta dissertação. Paulo Freire e Maurice Tardif são referências importantes, pois, além de citados nas pesquisas selecionadas, propõem discussões e reflexões abordadas nos

capítulos que seguem pois se entrelaçam com minha atuação e abordagem de pesquisa.

Márcia Buss-Simão propõe discussões que são relevantes para a formação inicial de pedagogia, com ênfase no corpo, apesar de sua pesquisa se direcionar à educação infantil. Da mesma forma, em relação a Sayão, citado por cinco autores selecionados, e a João B. Freire e Jean Le Boulch, citados por quatro autores, teóricos que se aproximam do tema que estudo, mas com o olhar voltado à área de Educação Física. Entretanto, no que se refere a David Le Breton e Manuel Jacinto Sarmento, autores que olham para o corpo pela Sociologia, trata-se de abordagem que também ultrapassa os objetivos desta pesquisa de mestrado.

Tabela 2B - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave) – Apêndice G

No que se refere à plataforma de busca, o levantamento seguiu o mesmo caminho: com o termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento” e a palavra-chave “concepções de corpo”. Neste seguimento surgiram cinco resultados, porém, identifiquei que um deles havia sido selecionado na Tabela 1A e outro na Tabela 1B, portanto, restavam três textos para a leitura dos resumos.

Nesse passo, eliminei dois trabalhos: um voltado diretamente às questões de gênero no ensino fundamental; e outro que trata de ações vivenciadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Assim, restou um trabalho para as leituras da introdução e a completa, que gerou a análise que apresento a seguir.

Análise Preliminar da Tabela 2B – Apêndice G

Para a presente análise, farei apontamentos sobre o texto selecionado de acordo com os blocos I, II, e III estabelecidos desde a primeira tabela. Educação é a área de abordagem do texto e o título é coerente com o assunto de pesquisa e palavras-chave.

Em relação ao assunto e ao destaque do texto, o estudo faz um levantamento dos referenciais teóricos mais utilizados em dissertações e teses estudadas pela autora, cujos temas se ocupam do corpo e da corporeidade na educação infantil, com intuito de compreender a aproximação desse dado com os documentos oficiais da Educação Básica (EB). A autora verifica que Freire, Foucault e Wallon são teóricos em

destaque nesses trabalhos. Esses dados, aos poucos corroboraram a seleção dos teóricos desta dissertação.

No segundo bloco, constatei que a autora Sandra Almeida divulgou sua dissertação de mestrado em 2017 e que sua pesquisa foi desenvolvida por metodologia de abordagem qualitativa, com análise de revisão bibliográfica para a busca dos referenciais teóricos. Mais uma vez a revisão bibliográfica aparece como metodologia, confirmando os passos trilhados no presente estudo, uma vez que a utilizei como procedimento para mapear o estado atual da formação inicial e das práticas pedagógicas corporais nos cursos de pedagogia.

No terceiro bloco, destaco como aportes teóricos os pensamentos de Paulo Freire; e Nóbrega e Foucault pelos mesmos direcionamentos enfatizados acima. Freire, pelas reflexões sobre a formação humana; Nóbrega, pela historicidade que se faz presente no corpo; e Foucault, por refletir sobre a disciplina dos corpos na educação. E mesmo sem relação direta com esta pesquisa, acrescento Wallon, teórico estudado pelo GPDEE, que investiga a aprendizagem da pessoa de forma integral, buscando o entendimento desse processo em seus aspectos físico-motores; socioafetivos e cognitivos.

Tabela 2C - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e corpo (palavra-chave) – Apêndice H

De acordo com os passos estabelecidos nas tabelas analisadas, a busca com o termo “Educação, Corpo e Movimento” junto à palavra-chave “corpo” apresentou 44 resultados. Ao ler os resumos, excluí seis textos: dois que foram eliminados na Tabela 2A; um selecionado na Tabela 1A; outro na Tabela 1B; e outro na Tabela 2A por problemas de acesso. Finalizado esse passo, segui com 38 resultados.

Desse total, na leitura de resumos, descartei cinco por apresentarem apenas o documento institucional PPP de Instituições de Ensino Superior, sem associação a alguma pesquisa acadêmica; outros cinco porque são direcionados à EI; três sobre educação inclusiva; dois sobre o entendimento e tratamento de gênero na escola; três com discussões sobre a diversidade e geografia dos corpos; dois que retratam a história da educação e o corpo; dois sobre criança, natureza e sustentabilidade; dois voltados às questões de afrodescendência na EI; um com foco no brincar ao ar livre; um sobre a importância da música na educação; outro de educação integral; um de

dramaticidade infantil; um que discute a psicomotricidade; um sobre a educação de bebês; um sobre Educação Física como linguagem da BNCC; um com foco nas expressões artísticas e estéticas da cultura popular; e, por fim, um que estava repetido na mesma tabela.

Restaram cinco resultados, que seguiram para a etapa da leitura de introdução, em que eliminei dois: um sobre a formação da identidade infantil pela observação da autoimagem corporal na escola; e outro sobre o desenvolvimento da motricidade pela linguagem plástica. Dessa forma, ficaram três textos para a leitura completa e nenhum foi eliminado, portanto, na Tabela 2C restaram três resultados.

Análise Preliminar da Tabela 2C – Apêndice H

A análise segue os mesmos passos realizados anteriormente, portanto, os blocos I, II e III. Analisando a coluna da área de conhecimento, verifiquei que além da Pedagogia, havia as áreas de Educação Física e Arte, isso demonstra que o corpo é um assunto relevante para essas diferentes áreas. Em relação aos títulos, as palavras Pedagogia, Educação e Dança aparecem em dois títulos, porém, o mais interessante, e o que os entrelaça, é o olhar para a qualidade da aprendizagem, da mesma forma que em meus estudos.

Em contrapartida, ao seguir para a coluna de palavras-chave, não registrei nenhuma ocorrência repetida dos textos. Importante dizer que em um dos trabalhos não havia o resumo e as palavras-chave, provavelmente, por seguir os direcionamentos de publicação, uma vez que integra um dos capítulos de *ebook*. Para as colunas de assunto e destaque do texto, como na coluna de títulos, o que se apresenta é a reflexão em torno dos caminhos que possibilitam acionar a qualidade de ensino na formação educacional, o que mostra coerência entre título, palavras-chave e pesquisa.

Assim, dois textos, “A dança como conteúdo nas aulas de educação física” e “Educação, corpo e movimento: a dança como pedagogia do sensível”, trazem um olhar para a dança na educação. Enquanto o outro, intitulado “Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná”, reflete sobre o alinhamento entre a formação do futuro pedagogo e o que está previsto nos documentos oficiais da educação brasileira. Entendo que os trabalhos citados são relevantes para este estudo, pois compartilho da compreensão de que a dança auxilia nos processos de formação

docente e de que precisa haver coerência entre matriz curricular do curso de Pedagogia e os documentos que direcionam as ações educacionais nas escolas.

No segundo bloco, ao focalizar o ano de publicação dos artigos, apurei que dois eram de 2018 e um de 2021, mas, no que se refere à coluna de artigo ou trabalho completo, os três possuíam formatos distintos, sendo uma dissertação, um artigo e um capítulo de *ebook*. Esses dados revelam a pouca produção de pesquisas sobre o tema, nos referidos anos.

De acordo com a coluna de autores, nenhum nome se repete, o que pode indicar a demanda de tempo do pesquisador para se dedicar a seus estudos até que os publique, assim como exposto em análises anteriores. Esse fato fica claro na coluna sobre metodologia dos trabalhos, pois são pesquisas qualitativas com revisão bibliográfica e análises, por meio de entrevistas e questionários.

No bloco III, destaco três teóricos que se repetem em dois dos três textos, são eles: Rudolf Laban, Izabel Marques e Erica Verderi.

Tabela 2D - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e prática pedagógica (palavra-chave)

A busca, assim como na tabela anterior, se deu pelo termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento”, dessa vez, com a palavra-chave “prática pedagógica”, que resultou 28 trabalhos. Em seguida, realizei a leitura dos resumos identificando aqueles que ou já haviam sido eliminados ou selecionados nas tabelas anteriores: vinte eliminados na Tabela 2C; três selecionados na Tabela 2C; três na Tabela 2A; um na Tabela 2B e um na Tabela 1B.

Diante do exposto, essa tabela não obteve seleção de textos.

Análise Preliminar da Tabela 2D

Devido a inexistência de textos selecionados, não houve análise preliminar e nem o apêndice desta Tabela 2D.

Tabela 2E - Educação, Corpo e Movimento (termo relacionado) e dança (palavra-chave)

O levantamento também fez uso do termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento” com a palavra-chave “dança”, obtendo 26 trabalhos. Todos passaram pela leitura de resumo, momento em que verifiquei textos eliminados nas tabelas anteriores: dezoito na Tabela 2C e dois na Tabela 2B. Da mesma maneira, percebi que havia títulos

já selecionados: três na Tabela 2C; dois na Tabela 2B; um na Tabela 2A. Desse modo, não foram selecionados textos na Tabela 2E.

Análise Preliminar da Tabela 2E

Não havendo novos textos nessa tabela, da mesma maneira que a anterior não há análise preliminar e apêndice para apresentar.

OUTROS PASSOS NESSE PRIMEIRO MOVIMENTO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA,

MAIS UMA PAUSA NECESSÁRIA!

UM RESPIRO PROFUNDO, UM ALONGAR...

Enquanto as reverberações se faziam presentes em mim, considerei que faltava uma fonte de pesquisa que corroborasse a composição do movimento realizado com a plataforma *Google Scholar*. Então, nesse respiro, meus pensamentos se voltaram às ações experienciadas junto ao grupo de pesquisa GPDEE, no qual tive a oportunidade de participar ativamente de eventos científicos, como congressos, seminários e outras atividades ligadas à pesquisa. Ações que me levaram a um entendimento maior da relevância desses acontecimentos para a continuidade da formação, etapa na qual o professor de graduação pode cultivar e incentivar os graduandos a participarem de processos formativos como esses.

Por essa razão, considerei que os Anais dos Congressos de uma associação representativa para a linguagem da dança, poderiam conter dados consistentes para somar aos que havia levantado até aquele momento. Realizei essa busca nos Anais dos eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), porque eles reúnem pesquisadores, professores, educadores e artistas ligados à Dança e áreas afins, que têm o corpo como foco de seus estudos, uma vez que, entre as linguagens artísticas, a dança me parece a que mais favorece a prática pedagógica corporal. Além disso, ela se relaciona com um dos eixos norteadores do primeiro movimento, “Práticas Pedagógicas Corporais”, com o termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento” e as quatro palavras-chave: “concepções corporais”, “corpo”, “prática pedagógica” e “dança”.

Nas buscas nos Anais do referido congresso, direcionei meu olhar para os comitês temáticos com produções nas áreas que pesquiso e no período utilizado como

referencial de busca no *Google Scholar*, ou seja, de 2015 a 2021. Encontrei os seguintes resultados: Dança em Mediações Educacionais, de 2015 a 2018; Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis de movimento; e Dança como Área de Conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares, nos anos de 2019 e 2021.

A apresentação desse levantamento procedeu como nos anteriores, ordenando os dados em planilha Excel, de acordo com o Apêndice I, p. 310. Essa tabela apresenta os textos selecionados no período compreendido pelo ano citado, que passaram pelos mesmos critérios de seleção com leitura de: a) todos os resumos; b) das introduções; c) e dos trabalhos completos.

A seguir, apresento o detalhamento desse passo com a Tabela 3A, que foi organizada segundo o ano e os comitês correspondentes, agrupados em apenas uma tabela para maior visibilidade na análise preliminar.

Tabela 3 A - ANDA e Comitês Temáticos – Apêndice I

Ano de referência: 2015.

Comitê temático: Dança em Mediações Educacionais.

Acesso: 18 artigos.

Foram realizadas as leituras de resumos dos dezoito textos encontrados. Nesse passo, foram eliminei dez artigos, pelos seguintes motivos: cinco porque tratavam da atuação docente na EB, envolvendo a dança; um discorria sobre balé; um tinha foco nos levantamentos de pesquisas acadêmicas sobre dança; um abrangia o treinamento e a técnica de dança; um dava ênfase à construção de um memorial dos ossos pela dança; e um era sobre jogo espetacularizado.

Ao final, restaram oito resultados, que foram submetidos à leitura da introdução, por meio da qual descartei quatro trabalhos: um deles por estar direcionado ao estudo dos movimentos comuns para as ações corporais propostas por Rudolf Laban; um sobre a política educacional em torno do professor de arte; um com foco nas culturas da dança e a dança POP; e um com direcionamento para as danças indígenas e sua cultura. Esse seguimento resultou em quatro textos, que também foram selecionados no passo seguinte, a leitura completa.

Ano referência: 2016.

Comitê temático: Dança em Mediações Educacionais.

Acesso: 26 artigos.

Tendo os 26 resultados, procedi à leitura de resumos e eliminei 22 textos pelos seguintes motivos: três abordavam a atuação docente na EB, envolvendo a dança; dois eram voltados para os processos criativos de estudantes dançarinos na formação em dança; outros dois sobre a formação continuada com a dança; dois direcionados para o levantamento de pesquisas acadêmicas sobre dança; um sobre inclusão; um sobre meio ambiente, o corpo ribeirinho e a dança; um com foco em experiências sobre a dança com egressos do curso de dança; um sobre os dez anos do Cordão Grupo de Dança; um sobre dança afetiva; um sobre dança, o brincar e a rua (corpoper); um voltado para a reforma curricular especificamente do curso de dança; um sobre o treino de dança; um tratava da relação entre dança e saúde; outro entre dança e tecnologia; um voltado para vídeo performance; um sobre a formação do professor de artes e sua atuação na escola; um direcionado às desigualdades sociais e às ações da dança em torno dessa problemática.

Restaram quatro textos para a leitura da introdução, passo em que descartei um trabalho focado na história da Companhia de Danças de Diadema e nos caminhos da dança que foram constituídos nesse município. Por fim, três artigos foram submetidos à leitura completa e permaneceram selecionados.

Ano referência: 2017.

Comitê temático: Dança em Mediações Educacionais.

Acesso: 27 artigos.

Na leitura dos 27 resumos foram eliminados 21 artigos: cinco com foco na atuação docente na EB, envolvendo a dança; três sobre os relatos de experiência do Pibid dança na Educação; dois voltados para a performance na dança educação; um sobre Projeto Canguru e os bebês; um direcionado à dança moderna; um à cultura do samba; um ao Fado, dança portuguesa; um sobre os conteúdos de improvisação ensinado pelos professores de arte/dança na escola; um focado no ativismo negro por meio da dança; um abordando a criação coreográfica; um sobre as configurações de resistência social e biopoder das ações da dança; um sobre o jongo, o jogo e a dança na investigação da cultura popular brasileira; um por estar com o endereço de *internet* corrompido; e um por ser título repetido.

Após esse passo, restaram seis resultados para a leitura da introdução, dos quais descartei dois pelos seguintes motivos: um por estar direcionado aos processos neurais junto à dança; e o outro por se tratar do levantamento de pesquisas acadêmicas e projetos de extensão sobre dança. Os quatro artigos que ficaram foram submetidos à leitura completa. Como descartei um deles sobre dança somática e saúde do corpo, ao final, obtive três resultados.

Ano referência: 2018.

Comitê temático: Dança em Mediações Educacionais.

Acesso: 16 artigos.

Realizei a leitura dos resumos dos dezesseis textos e subtraí doze trabalhos pelos seguintes motivos: quatro voltados para a atuação docente na EB, envolvendo a dança; dois sobre a dança e a educação tendo a ludicidade como ferramenta para aproximação de conteúdos escolares; um sobre Projeto Canguru e os bebês; um direcionado para o ensino formal e não formal; um sobre a literatura da dança; um voltado para os processos coreográficos; um sobre o ensino de dança e *software* de animação e um por estar corrompido.

Logo após esse passo, fiquei com quatro para a leitura da introdução, o que me permitiu descartar mais dois trabalhos: um direcionado para as experiências artísticas e estéticas do ensino de arte; e um voltado para as problemáticas junto ao currículo de arte na escola. Então, procedi à leitura completa de dois textos e um deles foi descartado porque reflete sobre a dança para o desenvolvimento integral com base nos estudos do dançarino Rolf Gelewski. Diante desta movimentação restou um artigo.

Ano referência: 2019.

Comitê temático: Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Acesso: 39 artigos.

No primeiro seguimento, realizei a leitura dos resumos dos 39 trabalhos e descartei 32: nove deles porque discutem a atuação docente na EB, envolvendo a dança; seis pelo foco na dança educação inclusiva; dois sobre dança de salão; dois voltados à dramaturgia da dança; dois direcionados à dança contemporânea; um que investiga a masculinidade na dança; um sobre *breaking*; um sobre as ações extensionistas do Projeto Corpo em Cena, da Universidade Federal do Rio de Janeiro,

na cidade de São Mateus; um sobre psicomotricidade e dança; um com foco no corpo de bailarinos; um sobre dança do ventre; um abordando dança e diferença; um com foco na dança moderna; um sobre frevo e cultura; um sobre dança na formação continuada; e um que aborda a dança como terapia ocupacional.

Dos sete trabalhos que restaram do primeiro passo, quatro artigos foram retirados na leitura da introdução: dois sobre as ações conscientes de BMC; e dois que refletem sobre uma dança afetiva e amorosa que opera como um instrumental, estimulando ações em direção a uma formação humana globalizadora. Com esse movimento, ficaram quatro resultados para a leitura completa, quando três foram eliminados: um sobre os processos artísticos e educativos de dança nos 25 anos da Cia. Gaya Dança Contemporânea; um que reflete sobre o corpo e o ambiente; e um sobre a pesquisa corporal, que utiliza os fundamentos da dança de Helenita Sá Earp (1919-2014), como motivação para os processos de criação. Desse passo, restou um resultado.

Ano referência: 2019.

Comitê temático: Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares.

Acesso: 28 artigos.

Tendo em vista 28 artigos, iniciei a leitura de todos os resumos e subtraí 26 pelos seguintes motivos: quatro abordam apresentações e movimentos cênicos para a criação artística em dança; dois são direcionados à dança indígena; dois sobre a dança e o texto; dois sobre corpomídia; dois tratam da filosofia da dança; dois sobre danças populares brasileiras; um sobre Pilates para a dança; um direcionado à dança como trabalho corporal de acrobatas e atores; um voltado para as inter-relações entre dança e música; um para a direção de dança e o dançar; um sobre a dança no currículo escolar do ensino médio, com o direcionamento da técnica Klauss Vianna; um sobre o professor de arte na escola; um tratando de dança e reciclagem; um sobre a corpografia da dança; um por discutir sobre pesquisas de dança em Santa Catarina; um voltado às aplicações da teoria da dança; um sobre o movimento cênico na dança; e um texto repetido.

Ao concluir essa etapa, restavam dois resultados para a leitura de introdução, passo que descartou mais um texto por tratar da tríade Atuante-Espaço-Espectador na

criação de movimento cênico. O artigo que restou foi selecionado após a leitura completa.

Ano referência: 2021.

Comitê temático: Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento.

Acesso: 45 artigos.

Com acesso a 45 textos, realizei a leitura dos resumos, eliminando 42 resultados: sete voltados para a atuação docente na EB, envolvendo a dança; seis sobre dança de salão; quatro sobre a dança em tempos de pandemia, no ambiente da casa; quatro com foco na dança inclusiva; dois sobre *ballet*; dois voltados ao movimento cênico e à criação artística em dança; um com foco na dança indígena; um sobre a dança e artistas da cena; um sobre dança afro; um sobre dança como cuidado; um retrata a dança na formação continuada; um reflete sobre o corpo negro em movimento; um sobre coco de roda no quilombo; um com foco na aprendizagem da dança por meio da ludicidade; um sobre a história da dança; um sobre o ensino da dança por meio do texto; outro por meio de metáforas; um voltado a espetáculos de dança; um aborda corpos múltiplos e a sexualidade na dança; e o último traz reflexões sobre uma dança antirracista.

Três artigos, portanto, seguiram para a leitura da introdução, momento em que foram descartados: um por refletir sobre a queda e o andar na dança contemporânea; um sobre videodança; e um que faz uma análise reflexiva sobre a hipótese de que a presença de Laban está expandida em um hiperespaço biocultural, um espaço de viventes/coisas/ideias/sentimentos/danças. Desse modo, nenhum artigo do comitê temático de 2021 foi selecionado.

Ano referência: 2021.

Comitê temático: Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares.

Acesso: 41 artigos.

Realizei a leitura dos 41 resumos, eliminando 35 textos pelos seguintes motivos: oito abordam a dança em tempos de pandemia, no ambiente da casa; cinco sobre os embates do currículo de dança para a formação docente; quatro com foco na atuação docente na EB, envolvendo a dança; três direcionados ao levantamento de pesquisas

acadêmicas sobre dança; dois sobre a dança e o desenvolvimento de bebês; dois sobre o *ballet*; dois sobre dança clássica; um com foco em videodança; um sobre dança e artes marciais; um sobre dança e meio ambiente; um retrata o movimento circense; um com o olhar para a performance; um sobre sapateado; um sobre dança e projetos de extensão; um sobre o ensino técnico de dança; um sobre os estudos de Bonnie Bainbridge Cohen e BMC; um refletia sobre o artista docente.

Restaram cinco textos para a leitura da introdução, o que me permitiu descartar mais dois trabalhos: um por tratar das experiências docentes no ensino infantil de maneira remota; e outro por abordar os processos de criação em dança por etnografia digital. Os três textos restantes foram selecionados após a leitura completa. Então, fiquei com dezesseis textos publicados entre 2015 e 2021.

Como explicitado anteriormente, apresento a seguir os textos selecionados, organizados na Tabela 3A.

Análise preliminar da Tabela 3 A – Apêndice I

Importante lembrar que a análise preliminar perpassa os textos selecionados e se configura na mesma divisão em três blocos utilizada nas tabelas anteriores: bloco I: Área; Título da obra; Formação Inicial; Formação Continuada; Palavra-chave; Assunto; e Destaques do Texto; bloco II: Ano do texto; Autores; Artigo ou Trabalho Completo; e Metodologia; bloco III: Aporte Teórico. Desse modo, ao olhar para a área no primeiro bloco, posso apontar a dança e os processos educacionais como a grande vertente da escrita dos textos, uma vez que segue a organização estabelecida para as publicações dos anais da ANDA, dentro dos comitês temáticos existentes.

Analisando a coluna de títulos, verifica-se que as palavras educação, corpo, dança, saberes, formação, ensino e práticas pedagógicas aparecem repetidas vezes nos títulos, porém, com destaque para a palavra “dança”, presente em treze deles, e “formação”, em cinco. Esse levantamento demonstra uma preocupação para o corpo na educação e para a necessidade dos “saberes em dança” e do “conhecimento sensível” (GODOY, 2020, 2021) junto às práticas pedagógicas na formação docente e, conseqüentemente, indica uma possível atuação docente com a dança, para movimentar o corpo no ambiente escolar. Assuntos presentes nos documentos

institucionais estudados, que serão abordados no capítulo três, visto que dialogam com aquilo que defendo nesta pesquisa.

Na coluna das palavras-chave, destaco que dança é citada em onze textos; corpo, em quatro; assim como educação; e currículo é citada em três textos. Isso corrobora o que ressaltai acima sobre os títulos, além disso, revela uma coerência entre título e o conteúdo que se pretende destacar das pesquisas. As colunas assunto e destaques do texto se voltam para dois pontos: o corpo que dança no contexto educacional e os processos metodológicos que estimulam a dança na educação, ambos os direcionamentos se aproximam de minha pesquisa em relação ao corpo e às práticas pedagógicas corporais, porque defendo que a presença desse desenvolvimento prático na formação inicial traz mais propriedade “corpotextual” para a atuação do futuro pedagogo, podendo alcançar assim o que Godoy (2016) denomina de (in)corporação em dança.

Na trilha dos artigos que têm como foco o corpo que dança no contexto educacional, encontram-se os seguintes títulos: “Acordos compartilhados: por uma dança que rompe com a disciplina”; “Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito”; “Visões e perspectivas de uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil”; “Lições para entender o corpo”; e “O corpo criança: reflexões sobre a dança e seus impactos na primeira infância”. Trabalhos acadêmicos que me ajudam a pensar o corpo que se movimenta pelos espaços escolares, dizendo e dançando, dançando e dizendo, as passagens que se inscrevem nas entrelinhas de seus movimentos.

Os artigos que trazem uma preocupação com as práticas corporais de dança e nos possibilitam pensar as práticas pedagógicas com os licenciandos de Pedagogia, visando sua futura atuação profissional, são os seguintes: “Danças brasileiras no ensino superior: discussões a partir de práticas pedagógicas”; “Formação em dança: desafios e métodos”; “Arte e universidade: por uma praxiateórica na formação em dança”; “A dança e a trama dos discursos: a noção de autonomia em debate”; “Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para formação profissional emancipadora”; “Tarefas investigativas, um caminho metodológico”; “Dança, formação artística e o conceito de experiência”; “Ensino superior, licenciatura em dança e o conceito de experiência: alguns apontamentos acerca de práticas pedagógicas”; “Matriz curricular e BNCC no ensino superior de pedagogia: a formação do pedagogo

para o ensino de arte/dança na educação infantil”; e “Relações pedagógicas em dança na educação infantil: diálogos no estágio docente – PPGDAN”.

Concluída a análise desse bloco, seguimos para o segundo bloco e a coluna dos anos de publicação dos trabalhos. Verifica-se que a maior concentração está em 2015, com quatro artigos, seguido dos anos 2016, 2017 e 2021, em que foram selecionados três textos de cada um. Em 2019, restaram dois textos e em 2018 apenas um trabalho foi selecionado. Provavelmente, essa informação sobre os anos de publicação sinaliza que os textos acadêmicos publicados em Anais de Congressos se concentram nas temáticas estabelecidas pelo evento. Os congressos e encontros científicos da ANDA aceitam apenas o envio de artigos, portanto, não há monografias, dissertações e teses, como nas demais tabelas.

Na coluna dos autores, destaco o nome de Alexandre Molina, que desdobra sua pesquisa de doutorado em três artigos: um publicado em 2016; outro em 2017 e o terceiro em 2018. Os demais nomes de autores não se repetem nesta tabela. Com relação às metodologias ficou constatado que são pesquisas de abordagem qualitativa; a maior parte delas são reflexões sobre experiências vivenciadas pelos autores, ou pelo grupo de autores, e em torno de análises documentais. É possível que os artigos sejam desdobramentos de pesquisas realizadas ou em andamento.

No último bloco, os teóricos que se destacam são: Paulo Freire e Jorge Larrosa, citados em sete textos; Izabel Marques, em cinco; Christine Greiner, em quatro; Helena Katz, Lenira Rangel, Márcia Strazzacappa, Donald Alan Schön e Klauss Vianna, em três; Michael Foucault, Adriana Bittencourt, Kathya Godoy e António Nóvoa em dois textos; e os demais teóricos aparecem uma vez em cada pesquisa.

(RE) ESPREGUIÇANDO...

UMA PAUSA, UM ESPREGUIÇAR...

UM RESPIRAR... E AOS POUCOS VOLTAR!

2. DESVELAMENTOS, PROVOCAÇÕES E DIÁLOGOS DIANTE DO PRIMEIRO MOVIMENTO

Este capítulo foi estruturado a partir do momento em que compreendi a relevância da revisão bibliográfica para o prosseguimento de meus estudos. Assim, nas próximas linhas pretendo desvelar (expor, desnudar, despir) os 57 textos selecionados nas tabelas do primeiro capítulo, bem como os diálogos e as provocações que surgiram ao longo das leituras e, com isso, revelar (indicar, apontar, evidenciar) o que extraí desse processo para seguir em direção ao segundo movimento da pesquisa, que será apresentado no capítulo seguinte.

Antes, porém, vale lembrar que na escrita das provocações, diálogos e estésias, que fomentaram reflexões sobre o foco da pesquisa, optei pelo uso de outra fonte, a *Ebrima*, com a cor roxo. Outra informação a ser lembrada se refere aos marcadores utilizados no início de cada texto selecionado, como já mencionei na introdução desta pesquisa: “pezinhos” para indicar os textos que me auxiliaram com os percursos metodológicos; “baú” para aqueles que foram como um tesouro com informações, conceitos, provocações e diálogos; “orelha” para todos os trabalhos que me evidenciaram o quão necessária é a escuta dos participantes de um processo educacional; e um “capelo” para aqueles que me levaram a refletir sobre a formação inicial.

Isso posto, sigo desvelando doze trabalhos, dez da Tabela 1A e dois da Tabela 1B, ambas apresentadas no primeiro capítulo (págs. 24 à 28) e referentes ao eixo Formação Inicial, com o termo relacionado “Formação inicial de pedagogia” e as palavras-chave “concepções de corpo”, “corpo” e “prática pedagógica e dança”.

2.1 Provocações dos textos referentes às tabelas 1A e 1B

 Abrindo essa sequência, apresento a dissertação de mestrado em Educação, de Adriège Matias Rodrigues, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball” (2020). No referido trabalho, a autora teve

o intuito de analisar os efeitos dos novos direcionamentos da BNCC para a EB na formação inicial de professores do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba.

O olhar da autora para a BNCC e a educação básica despertou meu interesse, pois, ante as neblinas metodológicas, que aos poucos se desfazem, é preciso deixar a clareza iluminar os passos a seguir, então, o pesquisador olha para os lados na tentativa de voltar para a linha condutora. Nesse sentido, embora o assunto não seja abordado neste estudo, resolvi manter a seleção da dissertação pelo detalhamento da metodologia percorrida pela autora.

Com uma organização em seis capítulos, Rodrigues (2020) revela minuciosamente sua trajetória acadêmica, para justificar a escolha do seu tema; os itinerários metodológicos qualitativos escolhidos, que seguem os estudos de Stephen Ball sobre ciclo político, de Robert Yin sobre estudo de caso e de Laurence Bardin acerca da análise de conteúdo; a revisão bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a análise documental da BNCC; as discussões sobre o contexto em que esse documento foi construído, em relação à formação inicial de professores; a prática das políticas educacionais e suas possíveis alterações nos cursos de Licenciatura em Pedagogia; finalizando, sobre as considerações dos estudos apresentados.

Diante do exposto, destaco uma questão trazida pela autora, que me ajudou a olhar com mais clareza para os documentos institucionais, principalmente, porque meu intuito era identificar temas que merecem ser evidenciados nessa documentação.

Segundo Rodrigues (2020), para Ball (2008), existe uma diferença entre a ideia de quem escreve o documento (utopia) e como ela é interpretada e aplicada, ou seja, o processo de decodificação, interpretação e adaptação à realidade. Com isso, no decorrer de sua investigação, a autora aponta que existe a construção de uma política voltada à formação do professor, que visa o direcionamento e a implementação da BNCC. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a implantação do documento somente será efetiva se houver alinhamento entre os envolvidos, em todas as instâncias.

Rodrigues menciona que a BNCC tem sido alvo de muitas críticas, visto que foi aprovada, em dezembro de 2017, em um cenário político conturbado após um *impeachment*, e que a base tem um viés mercadológico, que pretende unificar o ensino,

desconsiderando as especificidades de cada localidade. Rodrigues avalia que o curso de Pedagogia passa por uma reorganização curricular e que a BNCC, por ser recente, requer muitos estudos, algo complexo e desafiador.

Essa dissertação direcionou meu olhar para o percurso metodológico de minha pesquisa. Apesar de EB, criança e BNCC não serem o foco de meus estudos, conhecer e refletir sobre esses assuntos auxiliou os passos que realizei com os PPPs e PPCs, pois a formação inicial dirige-se à constituição de um futuro profissional, que atuará na EB. Nesse sentido, tanto o professor, que atua na formação inicial, quanto o licenciando, que irá trabalhar em uma instituição escolar, precisam do conhecimento presente nas leituras, discussões e releituras dos documentos do sistema educacional.

 O próximo trabalho selecionado é a tese de doutorado em Educação, intitulada “A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE”, de Magna S. Barreto (2016), que discute a formação inicial de pedagogia. Os capítulos desenvolvem os seguintes temas: a profissão do professor desde a constituição até a formação docente; a formação do pedagogo, por meio de um resgate histórico do curso de Pedagogia investigado; discussões com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), n. 9.394/1996, e sobre a docência nas legislações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); apontamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, definida com estudo de caso, considerando a proposta de Robert Yin, com o detalhamento dos procedimentos de coleta e análise de dados, questionário, entrevista semiestruturada e formação de grupo focal; e os resultados das análises, extraído sentido e significado das questões de interesse da pesquisa.

Para a autora, existem elementos no percurso formativo inicial da Pedagogia que dificultam a constituição profissional docente, pela perspectiva da identificação com a profissão. Um dos elementos indicados é a ausência de discussões sobre essa questão no começo da formação, por meio das quais seriam trabalhadas as projeções da atuação pessoal, fato que deixa os futuros professores à mercê de conflitos e dificuldades, que assustam muitos profissionais ao entrarem nas salas de aulas atualmente. Essa situação pode levar os estudantes a se distanciarem da formação, por ela não abordar e preparar para as frustrações do início da carreira.

Com base nisso, relembro-me de um fato ocorrido antes de minha atuação no curso de graduação, que me levou a olhar para a formação inicial: quando uma colega

recém-formada disse estar amedrontada e que não sabia se continuaria na profissão, pois na prática tudo era muito diferente do que ela havia imaginado. Esse fato, que se aproxima da preocupação levantada por Barreto (2016), me fez perceber que, talvez, os problemas da Educação, que antes eu via apenas pela perspectiva do professor que atua com a criança e o jovem, sejam reflexos da formação inicial, portanto, valeria buscar novas perspectivas para pensar a Educação e suas problemáticas.

Interessante ressaltar que se trata de pesquisa sobre a profissionalidade docente, que visa analisar como ela é percebida pelos licenciandos durante a formação inicial. Nesse contexto, a autora dialoga e concorda com Libâneo (1998), que afirma a notoriedade da desqualificação profissional do professorado, apontando para a importante tarefa de resgatar a sua profissionalidade. Outro teórico de referência, a quem a autora recorre para refletir sobre a formação inicial, é o teórico Francisco Imbernón (2006), o qual afirma que nessa etapa é preciso cuidar da imagem profissional para não fortalecer uma figura assistencialista, que não se posiciona diante das problemáticas sociais. Para Barreto (2016), esse cenário acadêmico movimenta muitos debates e publicações em torno da formação e da atuação do professor, temas abordados por autores como Tardif, Pimenta, Nóvoa e Veiga. Para Luckesi (1993 apud BARRETO 2016 p. 31) “ensinar não é informar, é formar”.

Nesse momento, me volto para Larrosa (2018) ao mencionar que ter experiências é algo raro atualmente em virtude do excesso de informação. Nesse sentido, o professor não deveria apenas informar, pois isso toma o espaço da verdadeira formação, o espaço da experiência, que deixará suas marcas e impressões no estudante em formação, conferindo sentido e significados àquilo que será construído, estimulado, compartilhado, provocado, ao longo de sua trajetória formativa.

Barreto (2016), ao analisar e interpretar os dados de sua pesquisa, conclui: “No entanto, é evidente que a formação inicial no curso de pedagogia não contempla toda uma formação profissional docente” (BARRETO, 2016, p. 139). *Isso me fez lembrar da fala de um professor universitário, colega de profissão de outro curso: “Ah, tá bom que eu vou entregar os segredos que conquistei até aqui, a prática se constitui na prática e a pessoa vai ter que ralar muito para chegar aonde estou!”*

Ouvir essa frase incomodou um pouco, me passou uma impressão de arrogância ou falta de compromisso com a formação docente, mesmo que saibamos não haver fórmulas certas para ensinar alguém e que as experiências se constituem em cada um com o passar do tempo. Entendo que é possível provocar e estimular o estudante para descobrir novos caminhos, os quais não necessariamente devem ser os que eu demorei a conquistar e, por esse motivo, não existe problema em compartilhar experiências. Acredito que as experiências não são a chave de um baú de tesouro que se entrega a alguém, a fim de que possa abri-lo para usufruir de seus benefícios, mas uma maneira de mostrar que, assim como em todas as profissões, existem obstáculos para serem enfrentados nos passos iniciais da atuação docente.

Com base nas respostas dos estudantes, Barreto (2016) apresenta os elementos facilitadores para a constituição da profissionalidade docente e os fatores dificultadores desse processo. No que diz respeito aos facilitadores, o que me chamou a atenção foi a docência, que acontece de maneira muito precoce com a maior parte dos graduandos estudados, mas que garante o desenvolvimento da prática. E em relação ao fator dificultador, destaco a formação por meio do exemplo, pois o professor comprometido com a formação não pode reproduzir discursos como “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” e; a relação pouco afetiva com os professores que, muitas vezes devido ao título acadêmico ou à postura de distanciamento, constroem uma relação baseada no medo, criando um muro entre eles e os estudantes.

Para dizer outro ponto dificultador, cito o seguinte trecho da tese: “A percepção da docência como profissão menor é generalizada, e o sentimento de menos-valia, de inferioridade em relação a outras profissões atinge os estudantes do curso de pedagogia” (BARRETO, 2016, p. 181). A pesquisa revela que a formação inicial de pedagogia não tem conseguido desenvolver o sentimento de autovalorização nos futuros professores. Finalizando, a autora enfatiza que a escuta do estudante de Pedagogia no processo formativo apresenta visões, expectativas, sentimentos e perspectivas, que precisam ser valorizadas. *A ênfase na escuta ressalta como algo que acredito ser importante e necessário, por isso, em relação ao exposto, concordo com a autora.*

 Prosseguindo a exposição dos trabalhos, apresento a dissertação “Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: ‘compromisso’, ‘adesão’ e ‘pacto’ na produção do professor alfabetizador”, da autora Silmara Cássia Barbosa Mélo (2015). A pesquisa discute as concepções de alfabetização e letramento presentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia da Paraíba e a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Resolução n. 4, de 27 de fevereiro de 2013¹¹.

A autora ressalta a relevância das políticas nacionais ao iniciarem um movimento pela erradicação do analfabetismo no Brasil, que mobilizou escolas e demais instituições, promovendo formações, debates, palestras e publicações. Porém, ainda falta uma política mais efetiva de formação e valorização de professores. Isso ocorre, segundo ela, não pela falta de documentos e leis que garantam e orientem o processo formativo em nosso país, mas pelos impedimentos das ações inovadoras, que surgem nesses percursos, apostarem em políticas emergenciais e programas especiais que atendam apenas a LDB. Para Tardif (2000 apud Mélo, 2015), ao entrarem no campo de atuação, os professores recém-formados percebem que os conhecimentos proposicionais não se aplicam à prática cotidiana, o que possivelmente indicaria um problema na articulação entre a teoria e a prática, durante os processos formativos do futuro professor.

Nesse contexto, entendo que o investimento em uma prática viva durante a formação inicial do pedagogo constrói e fortalece as ações futuras dos estudantes, que se ocupam da experiência, ou seja, daquilo que fica, que os toca, e não do que somente é informado, falado ou transmitido. A segurança no ato de ensinar se dá pelo conhecimento do que se ensina, lembrando, porém, que isso não é fechado e que sempre haverá espaço para novas composições desse conhecimento, movimento que entendo mobilizar o próprio ato de ensinar.

¹¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.” Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 02/01/2023

É um estudo documental, no qual a autora inicialmente apresenta uma análise de discurso pela perspectiva foucaultiana, elucidando o seu papel na pesquisa, para somente no quarto capítulo da dissertação compartilhar o seu olhar sobre os PPPs dos cursos presenciais de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Neste capítulo, a autora também constrói Quadros para esclarecer a sua análise: um do perfil do curso de Pedagogia; e os demais das disciplinas obrigatórias que tratam da alfabetização na ementa ou nomenclatura, sendo um da UFPB, um da UEPB e outro da UFCG. *Nesse sentido, o quarto capítulo se mostrou valioso porque também investiguei os PPPs e PPCs dos cursos de Pedagogia e as ementas das disciplinas em busca do tema corpo junto às práticas pedagógicas.*

Mélo (2015) também analisa documentos que regulam e dão instruções sobre o PNAIC e outros que, segundo ela, estão disponíveis no site do MEC, assim como Rodrigues (2020) se baseia no ciclo de políticas de Ball. A autora finaliza reconhecendo que a problemática de seu estudo está longe de ser encerrada com suas discussões sobre o professor alfabetizador e que a responsabilidade da alfabetização não se vincula somente a ele. No que diz respeito às articulações entre PNAIC e PPPs dos cursos de Pedagogia, das universidades públicas da Paraíba, em relação à ação desse profissional, o levantamento provocou novas problematizações, visto que não foram identificadas relações entre a formação inicial e a continuada no que diz respeito às práticas alfabetizadoras.

(RE) DESTACANDO...

Sobre os três primeiros textos que apresentei neste capítulo, destaco que me fizeram refletir sobre as propostas contidas nos documentos oficiais da Educação em relação à formação inicial de Pedagogia. Desse modo, me auxiliaram a analisar os PPPs e PPCs dos cursos ativos de Pedagogia, da cidade de São Paulo, dos quais tratarei no terceiro capítulo.



Antes de dar seguimento à apresentação dos trabalhos, quero enfatizar o nome de Márcia Buss-Simão, autora bastante presente na exposição dos próximos quatro

textos. O primeiro deles é o artigo “O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil”, recorte da pesquisa de Carolina Silva (2019), sob orientação de Buss-Simão. A investigação visa conhecer como a temática do ‘corpo’ tem sido apresentada nos currículos dos cursos de Pedagogia, o seu lugar na formação inicial e as concepções utilizadas nos currículos. Há, portanto, uma preocupação com a formação inicial, entendendo a influência direta na educação das crianças no início da jornada escolar.

No texto ressalta-se que o curso em discussão precisa subsidiar os futuros profissionais para que compreendam o corpo como componente dos processos educativos por meio das práticas educativas. Com uma abordagem qualitativa, as autoras organizam um levantamento dos currículos desses cursos, inspiradas no banco de dados eletrônico elaborado por Albuquerque (2013). Este autor utiliza como base os currículos fixados depois das DCN para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNCP/2005), e da Resolução n. 1/2006, pois a partir dela, as orientações para esses cursos passaram a ter a formação para a docência na educação infantil e no ensino fundamental, articuladas à gestão e à pesquisa. Além disso, elas apresentam um cruzamento entre três relatórios a fim de excluírem as disciplinas, que se repetiam nas buscas com as palavras-chave.

Com a leitura desse artigo, algumas reflexões invadiram a minha mente, por exemplo, sobre a importância do cuidado nas práticas pedagógicas corporais, para não sermos educadores que induzem gestos, comportamentos e regras dispostas por uma sociedade inflexível. Outra questão é: sendo o corpo uma superfície na qual se inscrevem marcas de sua época, se esta evolui, as marcas também precisam evoluir, portanto, fazer com que elas se engessem, apenas por resistência, sem ao menos dialogar e tentar compreender o que o novo nos diz, resulta em corpos trancafiados em si mesmos.

As pesquisadoras mostram que, até aquela data, a temática do corpo estava presente em 27 disciplinas dos currículos de cursos de Pedagogia, em dezoito Universidades Federais do Brasil, sendo mais evidentes a presença do tema na formação para a docência na educação infantil, do que nas disciplinas da formação específica para a docência no ensino fundamental. Reforçam que tal discussão durante a formação inicial contribui para que as/os profissionais compreendam seus corpos

(*partindo de reflexões práticas **no e pelo** corpo*), algo que pode dar indicativos para as ações docentes e processos educativos.



Na sequência, apresento a dissertação de Carolina Barbosa da Silva (2015), realizada na Universidade do Sul de Santa Catarina com a orientação da Profa. Dra. Márcia Buss-Simão, intitulada “A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia: uma análise dos currículos das Universidades Federais do Brasil”. *Contudo, antes de iniciar, é preciso dizer que o fato de ter apresentado os resultados dessa pesquisa, no artigo anterior, me faz destacar, nesse momento, o que ainda não foi exposto e que considero relevante para continuar o diálogo entre as nossas dissertações.*

O processo de pesquisa de Carolina B. Silva (2015) foi apresentado em cinco capítulos: o primeiro demonstra os direcionamentos iniciais, justificativas, problemática e um panorama das pesquisas que investigaram a dimensão corporal na formação inicial de Pedagogia no Brasil, de 2003 a 2013; o segundo contextualiza o currículo, a presença do corpo na História e na Educação; no terceiro ela expõe a metodologia; no quarto trata do corpo nos currículos de pedagogia; e no quinto e último item, a autora faz suas considerações finais.

Posto isso, trago a parte inicial da dissertação, que chamei de “encontro percebido”, pois foi como se estivesse lendo minhas próprias percepções: “no decorrer das minhas aulas, percebi que as estudantes de Pedagogia apresentavam certa dificuldade para compreender e desenvolver com as crianças atividades corporais” (SILVA, 2015, p. 13). Assim como a autora, tive a curiosidade de saber se o curso possuía disciplinas focadas na dimensão corporal e se isso era suficiente para a formação inicial.

Silva expõe as muitas denominações de corpo como objeto de estudos: o corpo como instrumento da alma, como no verbete do dicionário da Educação Física com base na história da Filosofia clássica; corpo e corporeidade, ideia abstrata, indicando um ser corpóreo com propriedades químicas e físicas; e corpo e corporalidade que, de acordo com Santin (2005 apud Silva, 2015, p. 14) seria “a qualidade de ser corpo e matéria”. A escolha da autora e sua orientadora pelo termo dimensão corporal, proposto por Ana Márcia Silva (1999), se justifica por ser segundo elas, o “termo que melhor abrange o corpo em todos os seus aspectos e em todas as suas dimensões,

pois envolve: linguagem, conhecimento, aprendizagem, identidade, ética, estética, natureza e cultura” (SILVA, 2015, p. 14-15).

A autora fez a revisão bibliográfica entre 2003 e 2013, em bases de dados como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), totalizando dezesseis trabalhos selecionados: oito da ANPED, seis do IBICT e dois da CAPES. Para tanto, os trabalhos foram agrupados por temáticas semelhantes: análise dos currículos; qualidade de formação da pedagoga; concepção do corpo na formação da professora; concepções de teoria e prática na formação da professora. Os termos foram utilizados no feminino, respeitando a escolha das autoras em relação à grande presença feminina nesse curso.

Entre os levantamentos gerados, destaco: a obrigatoriedade da formação superior para atuar junto à EI e anos iniciais do ensino fundamental; cursos de Pedagogia que precisam atender às necessidades formativas dos profissionais da educação da atualidade; os conhecimentos diversificados do movimento do corpo oferecidos em diferentes disciplinas; a dicotomia entre teoria e prática no cotidiano das profissionais da educação, em que as bases da competência abrangem a complexidade da vida contemporânea na perspectiva da educação e na formação da professora.

Silva (2015) discorre sobre o currículo baseada em estudos de Sacristán (1998) e Foucault (2012), entre outros teóricos, definindo-o como um instrumento socializador do conhecimento, que elabora modos de compreensão das práticas pedagógicas e se relaciona com o conteúdo da profissionalização docente. Inspirada nos estudos de Sácristan (1998), a pesquisadora investiga o lugar do corpo nos currículos dos cursos de Pedagogia, partindo das novas DCN, visto que as concepções de corpo na formação inicial estão relacionadas à discussão da infância e da criança, público-alvo dos profissionais da EI e anos iniciais do ensino fundamental. Do pensamento de Foucault (2012), Silva se interessa pela relação da educação com o corpo, que indica, por exemplo, uma hierarquia centrada na professora, que adota uma postura e olhar firmes, com o objetivo de atingir corpos disciplinados.

Esse ponto destaca a necessidade de se trabalhar com o corpo durante a formação inicial de licenciandos de pedagogia, com o intuito de sensibilizá-los para

algo muito relevante: SOMOS CORPO VIVO! E como corpo vivo nos deslocamos e nos expressamos pelos movimentos corporais, tanto quanto pela fala ou por outras diferentes linguagens. Assim, o cuidado com a formação educacional do futuro professor, principalmente daquele que vai atuar junto às crianças, atravessa o entendimento do corpo que se manifesta, mas, para que isso aconteça, é necessário que essas experiências os toquem, como nos aponta Larrosa (2002).

No terceiro capítulo da dissertação, Silva apresenta a metodologia e explica que embora seja uma pesquisa qualitativa, há uma parte quantitativa, portanto, segundo Vala (1999 apud Silva 2015, p. 64), pode ser chamada de pesquisa quanti-qualitativa. Para as análises dos conteúdos levantados, Silva adota os estudos de Bardin (2011), o qual organizou em quadros a relação das IES federais, apresentando as que trazem o tema corpo, com as cinco categorizações dos dados: educação do corpo; educação do corpo de modo indireto; o corpo nos jogos na arte e no lúdico; corpo como biológico e natural; o corpo na comunicação em Libras. *Esses dados me ajudaram a olhar os documentos dos PPPs e PPCs dos cursos de Pedagogia.* Silva também apresenta os dados observados em torno da presença da dimensão corporal nos currículos dos cursos de Pedagogia, essas informações essas que já foram expostas na análise do artigo anterior.

Faço algumas observações sobre as duas produções de Silva analisadas acima: a primeira diz respeito aos recortes possíveis de um trabalho, ou seja, os desmembramentos do mestrado para o artigo, ambos originados na mesma pesquisa; o segundo diz das possibilidades de visibilidade dessa produção pelos meios de divulgação, como editoriais de livros, revistas, anais de congressos, entre outros eventos acadêmicos; e o terceiro se refere aos ajustes de texto necessários, que devem seguir os padrões editoriais de cada instituição (templates) e que, por vezes, encontram dificuldade para manterem as informações organizadas em quadros e/ou figuras.



O próximo trabalho a ser analisado é o artigo “Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do NUPEIN” (2021), de Márcia Buss-Simão, cujo objetivo é mostrar a produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em

comemoração aos trinta anos de atuação com pesquisas sobre a educação infantil. Segundo a autora, o grupo foi fundado em 1991 com o nome de Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6), pelas professoras Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Acires Candal Rocha e pelo professor João Josué da Silva Filho.

O NUPEIN, até a data do artigo, tinha uma produção de oitenta dissertações de mestrado e dezessete teses de doutorado. Buss-Simão (2021) esclarece ainda que esse número foi contabilizado apenas com as pesquisas orientadas pelos líderes e vice-líderes do grupo durante trinta anos e defendidas no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UFSC. Com base no total apresentado, ela destaca que 21 pesquisas com a temática corpo foram selecionadas, sendo cinco em nível de doutoramento e dezesseis de mestrado, escritas por professoras da educação básica ou do ensino superior. Os textos podem ser acessados na íntegra no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina¹² - informação importante para começar a trilhar o caminho de pesquisa em bancos de dados.

Diante da referida temática e mais precisamente como foco de análise, Buss-Simão (2021) acrescenta desdobramentos da busca que mostram o corpo na EI e suas relações com a docência, especialmente, com os marcadores sociais. Sobre a análise realizada, ela lista as seguintes categorias: o corpo como um delineador das especificidades da docência; e o corpo e as relações com os marcadores sociais: gênero, etnia-raça, classe e geração.

Ao focalizar a primeira categoria, um ponto a ser destacado se destina às pesquisas desenvolvidas pela autora no grupo, revelando sua considerável contribuição aos estudos relacionados com o corpo e a EI. Outra questão que aparece nessa categoria é a dicotomia entre o cuidar e o educar nesse momento da educação escolar, a qual influencia a separação entre natureza e cultura, reforçando a relevância do tema corpo na docência da EI. Na segunda categoria, Buss-Simão (2021) relata que quanto às relações de gênero é necessário analisar a dinâmica de como elas são vividas pelas crianças, a fim de melhor compreender quais elementos sociais e culturais marcam esse processo.

Para finalizar, a autora defende que a produção científica realizada pelo grupo NUPEIN é consideravelmente importante tanto para a docência na EI, visto que a ação

¹² Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645>. Acesso em: 02/01/2023.

docente tem como base as relações e contatos corporais, quanto para os modos de vida da criança nas relações consigo e com o outro no contexto escolar, pois, segundo BUSS-SIMÃO (2021, p. 27), “o corpo é o destinatário das práticas pedagógicas de cuidado e educação e constituidor das relações de gênero, etnia-raça, credo e classe.”

Destaco a relevância de acrescentar os estudos dessa autora aos meus processos de escrita, dialogando com as pesquisas do grupo GPDEE, liderado pela Profa. Dra. Kathya Godoy, por exemplo, a tese de doutorado de Andrade (2018) e a dissertação de mestrado de Fernanda Souza (2016), ambas com orientação de Godoy.

 O próximo artigo, “Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina”, de Tânia Mara Cruz (2021) e Márcia Buss-Simão, traz uma análise documental de ementas disponíveis dos currículos de IES, no período de 2014 a 2018, em busca de conteúdos de gênero e sexualidade, para a formação inicial de pedagogia. O artigo contextualiza brevemente o sexismo na escola e as suas relações com a formação inicial de professores, afirmando haver um número pequeno de análises sobre a formação de professores nas produções acadêmicas, que traga a ótica das relações raciais e de gênero no âmbito da formação inicial. Entretanto, no período recortado alguns pesquisadores se dedicaram a analisar currículos da educação superior, entre eles, a Pedagogia.

As autoras recordam que, entre 2010 e 2015, uma discussão sobre gênero e educação ganhou destaque na mídia em meio ao processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024. Algo que caminhava positivamente passou por um retrocesso devido à essa grande polêmica, provocando a exclusão de propostas de gênero, raça e sexualidade do PNE aprovado em 2014 (BRASIL, 2014). Então, direcionam a discussão para a formação inicial, sintetizando esse processo em quatro quadros.

O primeiro Quadro traz as IES pesquisadas por elas, dividido em colunas A, B e C, todas com os dados dos anos 2014 e 2018: (A) disciplina específica com palavras-chave Sexualidade no título e/ou ementa; (B) disciplina específica com palavras-chave Gênero no título e/ou ementa; e (C) disciplina geral com palavras-chave Sexualidade e Gênero no título e/ou ementa. Os demais quadros seguem organização mais ampla

e qualitativa, mostrando o teor dos títulos das disciplinas, com as respectivas ementas e os anos de 2014 e 2018, mostrando possíveis alterações nesse período.

O desdobramento da análise são reflexões sobre as adequações políticas encontradas nos títulos e ementas dos cursos de Pedagogia de algumas IES apuradas, sinalizando um início de percurso, rumo à igualdade de gênero. Esse fator, entretanto, não é garantia de que os assuntos sejam efetivamente trabalhados, pois seriam necessários novos estudos, a fim de ter uma compreensão de como o profissional formador desenvolve essa abordagem e de como o recém-formado multiplica as questões culturais muito enraizadas. Ao final da apuração, Cruz e Buss-Simão (2021) concluem que há mais ausência do que presença de conteúdo sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial de pedagogia, das IES vinculadas ao sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

Nesse sentido, pensar o corpo passa pelo questionamento de como o profissional formado leva adiante as questões culturais sobre o seu corpo e o do outro e de como ele(a) desenvolve as propostas da disciplina que ministra. Assim, desse artigo, resgato as construções dos quadros sobre as disciplinas, os quais serviram de referência para a minha organização dos documentos institucionais referentes aos cursos de Pedagogia e suas respectivas IES. Desse modo, trago um inventário similar em relação ao corpo nas práticas pedagógicas, ao revelar os PPPs e PPCs apurados e as reflexões em torno da relevância de direcionar o olhar para a formação inicial em pedagogia, visto que isso reflete diretamente na base escolar dos brasileiros.

 Dando continuidade às análises, trago a dissertação de Helma de Melo Cardoso (2016), “‘O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro’: uma abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju”. De acordo com a autora, a temática é complexa e revela diferentes possibilidades de enfoque, devido ao longo período de reconhecimento que a sociedade brasileira deverá percorrer até conquistar uma política educacional não discriminadora.

Cardoso cita autores que também se ocupam dos estudantes da formação inicial: “A nova situação solicita, cada vez mais, que esse/a profissional esteja preparado/a para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do

momento, à cultura local, ao alunado diverso” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011 apud CARDOSO, 2016, p. 15). A autora realizou dois levantamentos organizados em um Quadro: um deles se deu por meio do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da busca “Gênero e sexualidades na formação docente”, a qual resultou em 26 títulos, entre dissertações e teses, todas produções entre 2008 e 2012; e o outro, no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), por meio do qual foram encontrados dezenove trabalhos, cedidos pela secretaria do referido Programa.

Entre os trabalhos (CAPES e PPGED), apenas um, de Batista (2012), teve como objeto a formação inicial de professores/as, na licenciatura em Biologia, dado que a direcionou para a instituição referida. Na metodologia com abordagem qualitativa, a pesquisa de campo adota um olhar pós-estruturalista para discorrer sobre a análise dos dados coletados por meio documental, via PPP institucional e PPCs dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Sergipe, disponíveis no *site* da instituição; além das discussões com os estudantes em grupo focal e a entrevista semiestruturada com a professora responsável pela temática corpo, gênero e sexualidade.

A autora organiza a dissertação em três capítulos, uma apresentação e considerações finais. No primeiro capítulo ela trata da importância em discutir esses temas junto aos documentos oficiais e apresenta uma revisão teórica, relacionando-a aos currículos e documentos oficiais que se destinam a nossa educação; no capítulo seguinte, há a descrição dos participantes da pesquisa e do campo estudado; no terceiro, a autora dá continuidade às análises sobre o grupo focal e sobre a entrevista; e finaliza com as considerações sobre o objeto do estudado.

Interessante a abordagem do corpo feita pela autora, cujo o intuito não é a negação da sua materialidade, mas a retirada de sua centralidade para que não seja a biologia a sua definidora nos diversos espaços sociais, visto que “o corpo é uma unidade biopolítica, por isso o corpo se produz historicamente” (CARDOSO, 2016, p. 35). Da mesma maneira que pensa o corpo associado aos percursos históricos, culturais e sociais, a autora pensa a questão de gênero e sexualidade. E mais uma vez encontro uma pesquisa que reforça a importância de escutar os estudantes na formação inicial, algo que me faz refletir que, de certa maneira, cresce o número de pessoas que

investigam as problemáticas da formação inicial, porque elas interferem diretamente na educação das crianças que ingressam na escola.

Nos direcionamentos das análises dos PPPs dos cursos de licenciatura, Cardoso (2016) identificou o processo de elaboração do documento, buscando entender as relações que se estabelecem entre eles. Nas considerações finais, menciona que a pesquisa permite inferir que o currículo da formação inicial docente desses cursos está atravessado por discursos normatizadores de gênero, como o biológico e médico, o heteronormativo, o religioso e o discurso da neurociência. Sobre os documentos analisados, verificou se basearem em modelo tradicional de currículo e como a temática corpo não é pauta obrigatória na licenciatura, depende do critério adotado pelo agente de educação, do senso comum e da cultura predominante, que em geral não valoriza o fluxo e a diferença.

Para mim, trata-se de um processo emocionante, em que a autora afirma que realmente foi tocada e modificada pela pesquisa: “posso dizer que não sou mais a mesma, estou me reconstruindo para novas experiências pessoais e profissionais” (CARDOSO, 2016, p. 125).

(RE) DIRECIONANDO

Novamente uma pausa, no entanto, para falar sobre os cinco textos apresentados, os quais abordam o corpo na formação inicial de pedagogia, área em que atuo, sendo o tema central das pesquisas elencadas. São escritas que me atravessaram e que dialogaram comigo, trazendo uma imagem para meus anseios de pesquisadora, os quais envolvem os licenciandos de Pedagogia em propostas que estimulam o conhecimento do próprio corpo e das potências das práticas artísticas pedagógicas. Como em um filme, a imagem se deslocou, seguindo o curso natural dos acontecimentos, desde diálogos sobre a percepção do próprio corpo ao se sentar no chão, até o reconhecimento do próprio corpo, dele com o outro e com o ambiente inteiro. Percebi, então, que as imagens eram memórias acionadas de aulas ministradas, reforçando as estratégias metodológicas que afirmaram o reconhecimento do corpo!

Outra reverberação sentida com a leitura desses textos diz dos saberes que potencializaram meu corpo para atuar com as práticas corporais, os quais claramente identifiquei como oriundos das experiências que me atravessaram, ou que se imprimiram em mim, principalmente, no que se referem às técnicas corporais de dança. Experiências impressas em meu corpo nas aulas dançadas durante minha formação, quando buscava aperfeiçoamentos profissionais para a atuação, que trouxeram conhecimentos que envolveram o corpo e as linguagens artísticas.

Entendo que os registros (sejam escritos, filmados, fotografados ou mesmo falados) são fundamentais para a formação inicial do profissional de educação e indispensáveis ao futuro pedagogo que pretende atuar com crianças, visto que neles encontrará orientações destinadas ao desenvolvimento desses componentes presentes na prática educativa, que são atributos para uma aprendizagem qualitativa, nos documentos oficiais da Educação, como as BNCC, as DCN, o Referencial Curricular Nacional (RCN), entre outros.

 Prosseguindo com a apresentação dos artigos, seleciono “Saberes docentes na formação inicial do pedagogo: um olhar sobre o PPP do curso de Pedagogia da UFPI”, de Poliana A. dos Santos e Antônia Dalva F. Carvalho (2020), o qual se baseia numa pesquisa de TCC, que investigou o PPP do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

As autoras adotam os processos metodológicos de abordagem qualitativa com uma fundamentação teórica que dialoga com o pensamento de diversos autores, entre eles Tardif, Nóvoa, Pimenta, Gauthier e Perrenoud; além da análise documental com foco no PPP acima referido. Para cumprir com seus objetivos, elas abordam três categorias de análise dos resultados e das discussões recolhidas no estudo do PPP: 1. Saberes docentes da formação inicial do pedagogo da UFPI; 2. Competências do perfil do egresso da UFPI; 3. Racionalidade pedagógica do PPP.

Na primeira categoria, menciona-se que o curso recomenda os saberes necessários para a formação inicial do pedagogo; na segunda, entende-se que o PPP favorece uma formação sólida com conhecimentos e saberes educacionais, que promovem o desenvolvimento das competências profissionais docentes; e em relação

à terceira categoria, considera-se que o documento envolve três racionalidades: prática, técnica e crítica. Ainda sobre a última categoria, afirma-se o PPP como documento importante para a formação em relação à prática e à teoria, devidamente acompanhadas de crítica construtiva, que amplia essa relação.

Nesse artigo, assim como em Cardoso (2016), há uma reflexão sobre como certificar que o conteúdo do documento está sendo devidamente trabalhado pelos educadores, uma vez que é possível estar alinhado às leis e exigências curriculares e sua efetividade formativa não condizer com a base teórica. Interessante dizer que conhecer esses textos me tornou mais exigente com as considerações finais desta dissertação.

🎓 O próximo trabalho é “Formação inicial em pedagogia e educação ambiental: uma abordagem histórico-crítica do currículo”, de Leandro dos Santos, Edite Maria Sudbrack e Carlos Erick Brito de Sousa (2019). Texto de abordagem qualitativa que se utiliza da dialética marxista e de uma revisão bibliográfica para entender a realidade explorada pelos autores. Inicialmente, há a apresentação do contexto histórico da formação inicial de pedagogia, para então prosseguirem com as reflexões sobre tema.

Para os autores, o destino dos cursos de Pedagogia é formarem profissionais polivalentes, baseados na interdisciplinaridade. Destaco uma citação de Libâneo (2000 apud SANTOS et al., 2019, p. 3): “se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter ele próprio esse domínio”. *Nesse sentido, também aposto nos saberes que se inscrevem no corpo. Assim, para o aluno aprender **com e pelo** corpo (GODOY, 2018, 2020), o professor também precisa ter passado por essas experiências, por isso, a relevância da prática na formação inicial de pedagogia.*

Os autores revelam uma preocupação com a parte teórica do curso de Pedagogia, propondo um olhar diferente dos outros textos, que destacam a ausência das práticas. Esse artigo afirma que a formação inicial do professor é vista como uma prática e que isso pode ser um problema. *Na minha perspectiva não se trata de diminuir a prática e aumentar a teoria, ou vice-versa, mas de tornar as práticas vivas e articuladas com as teorias estudadas, colaborando para um curso de formação mais orgânico e significativo.*

Os autores seguem compondo um diálogo entre currículo, pedagogia-histórico-crítica e materialismo histórico-dialético, à luz de teóricos como Karl Marx, Jorge Sobral

da S. Maia, Newton Duarte, Leandro Konder, entre outros, para então chegarem ao aspecto emancipador da educação ambiental. Consideram, por fim, que a formação de professores nessa temática precisa ter o referencial teórico da dialética marxista, para um entendimento concreto, que proporcione a compreensão da totalidade na relação homem-natureza.

 O próximo texto é o TCC de Maria Eduarda S. Moreira de Castro (2017), intitulado “O pedagogo e o Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial”, resultado de sua participação no Projeto Rondon, entre os dias 8 e 24 de julho de 2016, no município de Santana do Matos, Rio Grande do Norte, tendo a seguinte pergunta-problema: em que medida o Projeto Rondon propicia conteúdos e práticas que interagem ou se contrapõem à formação inicial de pedagogia? Para tanto, inicialmente, a autora expõe as relações entre a formação inicial e o Projeto Rondon; seguindo com a apresentação da metodologia; depois, a fundamentação teórica; os resultados e análise de dados; e, por fim, as considerações finais.

Diante das relações que se estabelecem entre o referido projeto e a formação inicial, destaco uma citação de Paulo Freire: “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, Pedagogia da autonomia apud CASTRO, 2017, p. 17). Concordo com Freire, pois a consciência requer novas ações que geram movimentos, seguidos por aqueles que nos rodeiam ou simplesmente nos admiram, por isso, a responsabilidade do professor em ser essa presença consciente. A autora afirma que participar do projeto contribuiu com sua formação acadêmica e pessoal, porém, seu objetivo não é o relato de sua experiência, mas torná-lo visível ao curso de pedagogia.

Em seu caminho metodológico, de abordagem qualitativa, Castro aposta no Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2001, p.67), por ter sido realizado com quatro pedagogos do referido projeto, e para a coleta de dados, seu instrumento foi um questionário enviado por meio eletrônico. O desenrolar dessa etapa, bem organizada, é devidamente esclarecido, esclarecedor sobre o percurso.

Na fundamentação teórica discorre-se sobre uma triangulação entre os relatos, o projeto e as DCN do curso de Pedagogia (BRASIL, DCNPed, 2006). Na análise e discussão dos dados são indicadas quatro categorias: a motivação e o interesse dos interlocutores em participar do Projeto Rondon; o conteúdo da formação inicial em

pedagogia utilizado na implantação das oficinas do Projeto Rondon; os modos de interação, a reflexão sobre a prática do Projeto Rondon e as demandas de conteúdos na formação do pedagogo a partir de vivências do Projeto Rondon.

A autora finaliza ressaltando que a partir da análise dos dados foi possível observar que a formação inicial do pedagogo entrelaçada ao Projeto Rondon cria possibilidades de atuação multiculturais mais amplas do que as oferecidas pelo curso de Pedagogia, uma vez que a vivência promove outros conhecimentos, inserindo na realidade escolar, uma importante articulação entre a prática e teoria.

É importante ressaltar que os conhecimentos investigados pelo GPDEE ficaram impressos em mim ao longo de minhas ações como integrante. São saberes da experiência, inspirados em Jorge Larrosa, que desaguam nos estudos de Godoy, e a ação-reflexão-ação proposta por Donald Schön.

(RE) AFIRMANDO...

Os três últimos textos analisados possuem o mesmo direcionamento, com foco nas articulações entre teoria e prática na formação docente.

Considero importante no curso em que atuo buscar aproximar mais e mais a teoria da prática na formação inicial, de maneira muito bem articulada e emaranhada.



O último texto dos doze trabalhos selecionados é o artigo de Lúcia Gracia Ferreira (2020), “Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças”. Com abordagem qualitativa, o artigo analisa de forma contextualizada a formação docente no panorama de mudanças contemporâneas e sua articulação com a ludicidade. Ao tratar da formação de professores na atualidade, destacam-se duas dimensões: a social e a política. A primeira, de contexto coletivo, se refere à transformação, estímulos e influências; a segunda envolve a tomada de decisões, escolhas e a colaboração para a construção de uma sociedade melhor.

À luz de “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire, ressalta-se a necessidade de realizarmos intervenções no mundo, a fim contribuirmos com as mudanças. Para reforçar a ação no mundo, se posicionar e provocar tais mudanças, a autora dialoga com os estudos de Imbernón (2011), de onde cita: “assim, será necessário formar o

professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011 apud FERREIRA, 2020, p. 4). A autora, então, direciona o foco de análise para os seguintes temas: a presença da ludicidade; a aprendizagem lúdica durante a formação inicial; e a formação inicial de futuros professores.

Assim, recorre aos estudos sobre ludicidade de Luckesi, que diz se tratar de um estado interno do sujeito em sua experiência plena, sendo assim, uma atividade pode ser lúdica para mim, mas não para o outro, “porque essa ludicidade é interna e subjetiva, e a atividade (externa) pode não promover esse ‘estar lúdico (estado de inteireza)’ em todos os participantes da atividade” (FERREIRA, 2020, p. 8). A autora entende que a ludicidade pode ativar a verdadeira aprendizagem na formação inicial de professores, visto que traz leveza e alegria para o aprender. *Associo à essa perspectiva sobre a ludicidade na formação de professores o meu desejo em relação à formação inicial de pedagogia, a qual pode ser experienciada **com e pelo** corpo nas práticas pedagógicas artísticas corporais, que trazem ludicidade em suas ações.*

Por fim, a autora se volta para a formação potencialmente lúdica, que envolve, “no processo ensinar-aprender, várias linguagens (artísticas como a música, dança, teatro e as artes visuais, os jogos e as brincadeiras) e várias dimensões” (FERREIRA, 2020, p. 14). *Essa citação traduz o foco que exploro em meu trabalho docente, pois sei o quanto as práticas corporais lubrificam a plena experiência, tornando-se uma atividade lúdica durante os processos educacionais dos licenciandos.*

(RE) ESCLARECENDO...

Esclareço que dos doze textos selecionados, o de Ferreira (2020) foi mantido em destaque, separado dos demais, não por estar isolado, uma vez que dialoga com as pesquisas apresentadas, pois a autora também discorre sobre a formação inicial de professores. Porém, o diferencial é a forma como ela aborda a importância da ludicidade na formação inicial de futuros professores, ressaltando ser imprescindível a sua presença nesse processo.

O mesmo pensamento tenho em relação às práticas artísticas pedagógicas e corporais, pelas experiências que promovem e que atravessam os corpos de quem se

*permite mover, agir, brincar, dançar, criar, se expressar e se comunicar **com e pelo** corpo, como faz a criança! Isso é imprescindível para mim!!!*

2.2 Provocações dos textos referentes às Tabelas 2A, 2B, 2C

Em continuidade à análise dos trabalhos selecionados, é importante ressaltar que os 29 textos que apresentarei a partir de agora tiveram o levantamento em torno do eixo Práticas Pedagógicas Corporais, cujo termo relacionado foi “Educação, Corpo e Movimento” e as palavras-chave: “corpo; concepções de corpo; prática pedagógica e dança”.

Esses textos foram apresentados no capítulo I desta dissertação, a partir das Tabelas 2A, 2B e 2C, sendo 25 deles da Tabela A; um da B; e três da C.

🎓 Isso posto, para abrir mais uma sequência de provocações, diálogos e reflexões, sigo com o artigo “Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação”, dos autores Fabio Reis, Laila Zorkot, Bruno Silva e Kleber Carneiro (2019).

A proposta dos autores foi refletir sobre procedimentos com temáticas de corpo, gênero e sexualidade na EI da rede pública de um município localizado no centro-oeste de Minas Gerais, com o intuito de compreender como essa abordagem é realizada junto às crianças durante as práticas pedagógicas. Como recurso metodológico, os autores adotaram questionário semiestruturado para professores de oito centros da rede municipal de educação, uma vez que o foco era a EI. Com base nas respostas coletadas, seguiram para as entrevistas com cinco professores selecionados. Com o intuito de esclarecer o processo, os autores organizaram dois Quadros, o primeiro com o roteiro de questões utilizadas no questionário; e o segundo, com a caracterização dos professores entrevistados.

Confesso que a princípio selecionei esse artigo por acreditar, no início dos estudos, que poderia realizar percursos metodológicos que necessitassem de questionários e entrevistas, mas à medida que meu caminhar se desdobrava, percebia que devido ao tempo estabelecido pelo Programa de Mestrado, não seria possível o aprofundamento nesse tipo de pesquisa. Porém, como professora de graduação, foi interessante conhecer outros procedimentos metodológicos, que me subsidiam para

orientar os licenciandos, com mais propriedade sobre o assunto. Embora a seleção do artigo ressalte os processos metodológicos, não posso ignorar as reflexões e evidências apresentadas acerca dos corpos, as quais dialogam com o que aponto em meus estudos, além de serem temas atuais e de importante discussão dentro da Educação.

Ao se voltarem para a organização escolar das instituições onde os professores selecionados atuavam, identificaram uma preocupante padronização dos corpos infantis decorrentes das rotinas de atividades em ambientes fechados na maior parte do tempo, indicando o controle do grupo por parte dos professores. Porém, esse não foi o único problema gerado por esse cotidiano, pois as salas poderiam favorecer a construção e exploração dos saberes se o espaço oferecesse alternativas, mas “A disposição das cadeiras e carteiras também desfavorece determinadas formas de expressão corporal das crianças, sendo muito mais viável a utilização de mesinhas e cadeiras, quando necessário” (REIS et al., 2019, p. 6).

A falsa impressão de que a aceleração da aprendizagem é o fator de destaque na formação inicial de crianças, faz com que muitas instituições negligenciem a existência do corpo e das práticas corporais na educação, situação observada já na educação infantil, infelizmente. Segundo os autores, isso decorre das concepções adotadas, que se baseiam na tríade poder, educação e currículo, com destaque para o caráter político do último.

De acordo com Silva (1999 apud REIS et al., 2019) e baseado nas teorias críticas, seria melhor para a educação estudar os conceitos que ajudam a compreensão do que o currículo faz do que entender as técnicas, que ensinam como fazê-lo. Nas entrevistas, os professores afirmam que existem desencontros entre os conhecimentos adquiridos acerca do desenvolvimento infantil e as práticas fomentadas na escola. Reis et al., com base em Camargo (2012), apontam que embora “a formação docente perpassa por constantes avanços ancorados nos estudos de diferentes disciplinas, ainda são morosas as ações docentes capazes de transgredir o ambiente escolar” (REIS et al., 2019, p. 14). Para os autores, é necessário que a identidade docente não esteja fixada em um único aspecto cultural, constituído durante a formação inicial, mas aberta a novos trajetos formativos estruturados por meio das experiências e enfrentamentos docentes. Por fim, enfatizam a necessidade de discutir esse tema na

formação continuada dos professores entrevistados, como uma forma de repensarem seus posicionamentos a fim de propiciarem um cotidiano escolar acolhedor e plural.

Enxergar o corpo na educação, respeitando suas diferentes formas de manifestação, faz parte das discussões e reflexões das licenciaturas, não somente devido às questões de gênero e sexualidade, mas por tudo que diz respeito ao corpo, começando pelo reconhecimento de que somos um corpo e não de que temos um corpo. Ainda que com passos tímidos, os cursos avançam, mas é preciso problematizar, refletir, debater, discutir, buscando fomentar ainda mais os diálogos com as realidades existentes.

Entendo que a formação inicial não consegue preparar totalmente o profissional para sua atuação, afinal, a experiência docente é conquistada no fazer diário. Porém, é necessário deixar as portas abertas para as possibilidades formativas do continuar, ou seja, fazer com que o licenciando escolha o que mais lhe interessa daquilo que foi estudado nos anos da licenciatura. Como são muitas possibilidades, é importante definir como seguir estudando e aprendendo, o que poderá levá-los às participações em eventos educacionais, como congressos, seminários, encontros; ou em grupos de pesquisa, cursos de aperfeiçoamentos, especializações em programas de mestrado e doutorado e até mesmo leituras sobre a área.

 Seguindo nossa exposição, o próximo artigo é “Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de pós-graduação em educação”, dos autores Alfrancio Dias, Maria Eulina Carvalho, Francisca J. C. e Silva e Maria Stella Nunes Luna (2015). Nesse texto, busca-se compreender como os estudantes de pós-graduação em Educação representam e projetam suas experiências sobre o corpo ao longo da vida, a fim de levantar as questões problematizadoras sobre o assunto.

Um processo que teve início no primeiro semestre de 2015, durante a disciplina Tópicos em Estudos Culturais da Educação: gênero, corpo e sexualidade - aprendizagens ao longo da vida, ofertada pela linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, de uma universidade pública federal. Nessa ação, os temas corpo, gênero e sexualidade foram debatidos a partir

das seguintes indagações: “O que significam gênero, corpo e sexualidade para diferentes sujeitos, em diferentes fases da vida? Como (em que contextos, através de que práticas) eles e elas aprenderam a construir tais sentidos?” (DIAS et al., 2015, p. 145).

No intuito de entender como essas questões culturais sobre o corpo interferem nas ações sociais e educacionais, posto que temos um corpo “mutável” e “receptivo”, os autores indicam a necessidade de um olhar atento, pois é comum seguirmos obedecendo ao sistema, “contudo, obedecemos às normatizações e silenciemos ou bloqueamos outras representações, ações e experiências do corpo no espaço social e existencial” (DIAS et al., 2015, p. 146). Para tanto, organizaram um roteiro de narrativas para os estudantes, contendo o desdobramento de cada item: representações sobre o corpo dos estudantes de pós-graduação; representações sobre corpo em interseção com gênero e sexualidade; e representações sobre o corpo em diferentes fases da vida.

Os autores analisaram os três itens separadamente no intuito de evidenciar a relevância das práticas artístico-corporais durante a formação inicial dos licenciandos de pedagogia, visto que elas oportunizam reflexões sobre o corpo no próprio fazer, desmistificando sentidos inflexíveis em torno do tema. Sobre o primeiro item, que aborda uma visão mais generalizada, foi verificado neste estudo que “o corpo é biológico, mas é também fluido, se movimenta, se manifesta, se constrói, desconstrói, se entrelaça e se define a partir das relações com os outros” (DIAS et al., 2015, p. 148).

Sobre o segundo item, com interseção entre corpo, gênero e sexualidade, os autores destacam que nas narrativas estudadas: “aparecem representações de normatização e disciplinamento como experiências comuns incorporadas e reproduzidas: repressões e vigilância dos outros que acarretam submissão e/ou dissimulação” (DIAS et al., 2015, p. 149).

E, em relação ao último item, sobre o corpo e as fases da vida, as narrativas apuradas sugerem “um descompasso entre a maturação subjetiva e seu envelhecimento objetivo. O ‘tempo escorre’ e as significações de corpo vão mudando” (DIAS et al., 2015, p. 151).

É possível perceber que o corpo é determinado pelo olhar do outro, da família, dos amigos e até dos desconhecidos, e que isso causa reações e leituras que, ao não serem exploradas e refletidas, podem limitar ações importantes para o desenvolvimento

do corpo. Nessa busca, apresenta-se o que é ou o que pode ser, no mínimo, aceitável pelo outro, trazendo à tona as repressões dos prazeres corporais e das identidades a eles associadas.

Ao longo da vida há um saudosismo das experiências de corpo da infância, enquanto que sua anulação no presente e na velhice estampa o quanto ele vai ficando engessado pela ausência das práticas físicas.

(RE) PROBLEMATIZANDO...

Com base nos dois últimos artigos, que discutem sobre corpo, gênero e sexualidade, pergunto: Poderia um futuro professor de Pedagogia, que ao longo dos anos foi anulando o seu corpo, ter condições para elaborar propostas corporais sem ter vivenciado essas “experiências” durante a sua formação inicial?

 Em continuidade, trago o TCC de Aline da Silva Fonseca (2019), intitulado “Pedagogia do movimento: o corpo como lugar de aprendizagem na educação infantil”, que tem o objetivo de analisar a aprendizagem da criança na EI, a partir de uma prática pedagógica que estimule o corpo em movimento. Para tanto, a autora adotou uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo com base na análise das observações de cinco crianças, que participaram do projeto “Stop Motion para a percepção de criação de movimento - atribuindo ao movimento diferentes concepções de aprendizagem”. As observações foram feitas durante o estágio viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Logo no começo do primeiro capítulo, a autora ressalta a inquietação em relação à organização escolar para a aprendizagem infantil: “o que é comum em sala de aula deste nível educacional é uma restrição dos movimentos” (FONSECA, 2019, p.13), e o motivo apresentado pelas professoras para isso é a necessidade de buscar maior concentração das crianças para o desenvolvimento das atividades, visto que o movimento corporal causa dispersão da atenção e da concentração, segundo elas.

Somente essa observação já me causa tristeza, pois é visível a falta de entendimento sobre o corpo por parte das professoras dessa instituição. Não se pode

dizer que isso ocorra em todas as instituições escolares de educação infantil, mas ressalto que em algumas pesquisas analisadas na revisão bibliográfica verificou-se essa preocupação. Assim como nos depoimentos dos licenciandos do curso onde atuo, principalmente, nas aulas de Educação, corpo e movimento, os quais seguem o mesmo caminho, sendo um dos motivos que me motivaram a investir nesta pesquisa.

*Como profissional da Educação, que se compreende como corpo e que reconhece a importância de movimentá-lo para o desenvolvimento, a aprendizagem e atuação **no** e **com** o meio, não posso deixar de estimular, propiciar e promover experiências, que atravessam (Larrosa, 2018) e tocam o corpo dos licenciandos, a fim de poderem refletir sobre elas. Entendo que somente a teoria sobre o corpo e sua importância para o desenvolvimento infantil na Educação não sejam capazes de decalcar sua relevância a ponto de conseguirem, futuramente, promover esse conhecimento com o devido respeito e atenção que merece.*

A importância do movimento como prática **do** e **com** o corpo é ainda maior na infância, entretanto, “a maioria dos pais e educadores não tem compreendido que se pode tolher a criança e travar seu desenvolvimento e seus progressos escolares se abandona este aspecto essencial do desenvolvimento” (LE BOUCH, O desenvolvimento psicomotor... apud FONSECA, 2019, p. 16). Segundo Fonseca, uma justificativa para que professores evitem o movimento dos corpos em sala de aula pode ser o reflexo de uma educação e de uma docência iniciadas de forma assistencialista, com o foco somente no cuidar. Nesse sentido, ela afirma que é comum práticas docentes que separam o corpo da mente, calando dessa maneira o corpo da criança ao inibir seus movimentos. A escola e a família acreditam estar contribuindo com o desenvolvimento da criança ao controlarem a atividade de seus corpos, mas “Quando é permitido à criança vivenciar suas relações a partir do corpo, sua percepção do mundo será mais rica e suas aprendizagens ocorrerão com maior facilidade. O prazer de estar na escola será real” (DIAS, 2011, p. 74 apud FONSECA, 2019, p. 22).

Tendo percorrido sobre a importância do corpo da criança, no segundo capítulo, a autora descreve o projeto Stop Motion, desenvolvido durante seis meses com uma turma nível I vespertino, de crianças de dois a aproximadamente três anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), com a orientação da Profa. Dra.

Soraneide Soares Dantas, coordenadora do PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como também das supervisoras desse programa na instituição.

Por último, no terceiro capítulo, descreve as etapas do projeto, retratando as intervenções analisadas e seus resultados. Partiu-se de fotografias das crianças em sala de aula, para compor um filme curta-metragem em *stop motion*, técnica simples de criação de vídeos, que pode ser realizada “sem um aparato tecnológico de alto custo, bastando apenas um microcomputador e um programa de edição de vídeos, que contou uma história criada pelos próprios discentes” (FONSECA, 2019, p. 28).

Destaco que a autora, nesse capítulo, apresenta um Quadro elaborado com o intuito de auxiliar as observações dos registros, com os seguintes itens: afetividade; linguagem oral (comunicação); autonomia; conhecimento do próprio corpo (autoconhecimento); expressão (oral, escrita, corporal); aprendizagem. Categorias que chamaram a minha atenção por ampliarem o olhar do professor, facilitando os registros das atividades. A autora afirma, ao final, que a realização desse processo foi muito importante para a sua formação, porque comprovou na prática que a educação pelo movimento faz do corpo lugar de aprendizagem. *Conhecimentos que se constituem pelas experiências que nos atravessam e nos movem, como defende Larrosa (2018), e que por isso mesmo deixam suas marcas impressas no corpo.*

 O próximo texto é o artigo “Corpo e movimento: uma experiência de ensino híbrido na graduação em Pedagogia”, de Emanuelle Justino dos Santos (2020). Trata-se de relato de experiência baseado nas percepções de corpo e movimento de estudantes de Pedagogia, antes e durante os debates realizados nas 23 aulas da disciplina Corpo e Movimento: fundamentos, metodologia e prática, que compõe o aprendizado docente, com pistas didáticas para a atuação.

Segundo a autora, as aulas ocorreram de maneira híbrida, adotando-se o método ‘sala de aula invertida’, que permitiu que a teoria fosse estudada em casa, de maneira *on-line* e, em sala de aula, em modo presencial ou remoto, acontecesse a construção da prática corporal da disciplina. Inicialmente, ressalta-se que “tematizar o corpo na educação diz respeito a elaborar práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança, do esporte, entre outras” (SANTOS, 2020, p. 6). A partir disso, a autora afirma ser fundamental, para a formação de professores, mobilizar os licenciandos para que reflitam sobre seus corpos em movimento e para que relembrem como eram essas

experiências na infância, a fim de reavivarem a liberdade de se moverem. Nesse sentido, ela reafirma meus posicionamentos em relação às práticas corporais durante a formação. Citando Nóbrega, em Qual o lugar do corpo na educação? (2005 apud SANTOS, 2020, p.5), escreve, “o corpo foi e ainda é compreendido inicialmente como acessório/ferramenta nos currículos escolares”, porém, é essencial que ele seja considerado na construção e na apropriação dos saberes da cultura escolar.

Diante do exposto, é possível perceber que o corpo precisa ser considerado e envolvido nos processos formativos, mas de que maneira isso é feito? Será que ainda ficamos nos processos teóricos-reflexivos ou estamos promovendo cada vez mais as práticas corporais durante a formação? Esse item considero relevante para a análise dos PPPs ou PPCs dos cursos de Pedagogia, como será apresentado no próximo capítulo desta dissertação.

O caminho híbrido ainda se configura como novo se imaginarmos uma educação voltada às práticas corporais, porém, o estudo mostrou que as possibilidades existem. No caso das discussões e reflexões provocadas pelas leituras de textos ou pela apresentação de imagens em vídeos, fotos ou slides, é perfeitamente possível realizar essas atividades remotamente. Porém, é importante compreender que a prática exploratória presencial é essencial, pois existem processos corporais que somente são acionados quando estamos no coletivo.

Por fim, Emanuelle finaliza o artigo afirmando que esse processo híbrido (remoto e presencial) colaborou com sua aprendizagem, visto que possibilitou o conhecimento de novas estratégias metodológicas articuladas ao exercício de estar junto de seus alunos, presencial e virtualmente, por meio das plataformas utilizadas. *Sobre essa experiência, penso que ao nos abirmos para o novo que se instaura, buscando janelas ou frestas que nos mantenham vivos, reativamos nosso corpo e cérebro para reafirmar nossas essências e liberar espaços comprimidos pela ação do tempo.*

 Dando sequência às análises, apresento o artigo de Maria Isabel da Cunha (2016), intitulado “Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência”, que tem o intuito de problematizar a educação superior, pois, segundo a autora, a situação hodierna exige reflexões e mudanças,

principalmente, no que tange às práticas pedagógicas. Para tanto, são analisadas três condições atuais da educação superior, que mesmo sem a pretensão de esgotar o tema, segundo a autora, serão suficientes para constatar e explorar alguns pressupostos e movimentos, que atingem as instituições.

A primeira se refere à mudança paradigmática da ciência moderna que foi sendo anunciada desde as décadas iniciais do século XX: “Esse paradigma, baseado na perspectiva positivista de conhecimento, foi responsável pela compreensão majoritária de ciência que sustentou os conteúdos acadêmicos” (CUNHA, 2016, p. 3). A segunda se direciona às tecnologias digitais e sua crescente presença nas formas de ensinar e de aprender nos espaços acadêmicos: “O avanço da tecnologia digital atingiu a educação escolarizada no seu âmago: não mais é preciso frequentar os bancos escolares e acadêmicos para ter acesso à informação” (CUNHA, 2016, p. 5). A terceira condição atinge, principalmente, a educação superior e a formação profissional: “Trata-se das mudanças no mundo do trabalho, da fluidez das tradicionais profissões e da imprevisibilidade dos trajetos que, nessa área, enfrentarão os atuais estudantes” (CUNHA, 2016, p. 7).

Para essa problematização, a autora dialoga com as teorias de Boaventura de Sousa Santos, Lucarellie, entre outros, e à medida que avança nas reflexões problematizadoras, revela diferentes aspectos que necessitariam de discussão mais aprofundada, entretanto, não é esse o propósito desta dissertação. Porém, é preciso destacar a perspectiva da prática pedagógica, tão relevante para meus estudos: “a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica” (CUNHA, 2016, p. 11). Por fim, a proposta de inversão entre teoria e prática, baseada nos estudos dos autores de referência, revela a compreensão da autora de que a prática não é uma aplicação ou confirmação da teoria, mas a sua fonte.

Com relação a isso, destaco as ações do grupo de pesquisa GPDEE, que também adotam esse caminho, com base nos estudos de Donald Schön (2000, o qual entende que os pensamentos surgem das ações práticas e que, após serem refletidos, retornam a elas modificados. Dessa maneira, as teorias dialogam com as experiências impressas,

assim como a criança que primeiro age e depois aprende o porquê disso e, ao estabelecer esse entendimento, avança para novos saberes.

 Seguimos, então, para o próximo artigo, “Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG”, de Heloísa Elesbão e Maria Cecília da Silva Camargo (2021), que apresenta uma análise documental com foco na elaboração do PPP para a EB e, principalmente, para a educação infantil, considerando os temas corpo e movimento. Para tanto, a autora dialoga com as referências da área, como BNCC (2018), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) de 2018, DCN (2010), RCN (1998) e LDB (1996), mostrando alguns conflitos nessas elaborações devido a ambiguidades, principalmente, na BNCC, que são reafirmadas no RCG, por exemplo.

A análise documental, de André Cellard (2012), segundo Elesbão (2021, p. 3), “é um importante mecanismo de pesquisa, pois os documentos são considerados uma fonte relevante no processo investigativo, possibilitando inúmeras perspectivas para sua realização.” De acordo com Veiga (2004 apud Elesbão, 2021, p. 4), o PPP é um documento que apresenta os planos de ensino da instituição escolar e suas ações, afirmando uma intencionalidade e um compromisso educacional, social e político da escola.

Refletindo sobre isso, entendo a relevância de um documento conhecido por toda a comunidade escolar, que não existe apenas para cumprir exigências burocráticas, que dizem respeito às instituições, como muitas alegam, não disponibilizando o documento para consulta pública. Para mim, uma provável explicação, para que essas instituições de ensino retenham o documento, é o receio de receberem cobranças da sociedade, com base em ações que eventualmente sejam desrespeitadas ou não estejam sendo cumpridas. Outra justificativa poderia ser a falta de entendimento sobre a possibilidade de flexibilização do documento, visto não ser algo fechado ou totalmente acabado. Nesse sentido, “é preciso que se entenda e considere o projeto como algo inacabado, ou seja, que está em constante construção e reformulação, em que os resultados aparecerão gradativamente e de maneira mediata” (BUSSMANN, 2004 apud ELESBÃO, 2021, p. 4).

No que se refere ao movimento para a EI, a autora destaca que o binômio corpo/movimento ganhou espaço na última versão da BNCC (2018), passando a ser entendido como a base para o trabalho que deve ser desenvolvido com as crianças. Reconhecer a importância do movimento corporal para a criança é fator importante no documento, entretanto, não se deve propor “atividades utilitaristas, focadas em desenvolvimento de habilidades consideradas relevantes para os adultos, mas pouco sensível às necessidades da criança” (ELESBÃO, 2021, p. 11).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), para o atendimento à criança, entendida como um ser de direitos, é necessário a presença de uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, tanto na creche como na pré-escola, não carecendo de confinamento para a efetividade do processo de aprendizagem e desenvolvimento e não relegando a criança, sem os devidos entendimentos, como se esses processos fossem naturais e espontâneos.

Com isso, cabe ao educador ter consciência de suas propostas na educação infantil, até quando as crianças estão em “tempo livre”, pois ele é para a criança e não para o educador, que precisa saber com clareza porque utiliza essa proposta. Essa é uma questão pertinente para ser discutida com os licenciandos do curso de Pedagogia, não apenas para que conheçam o documento, mas para que compreendam que ao desenvolverem práticas artísticas pedagógicas corporais com as crianças não devem, por exemplo, colocar uma música para que dancem pela sala, afirmando estarem desenvolvendo as propostas corporais determinadas nos documentos, mas sem a intencionalidade e a clareza de saber qual é a proposta, por que e para que ela está sendo realizada.

Há outro apontamento que se refere ao conhecimento prático desse educador, fundamental para que ele proponha atividades? Eis o elo com esta pesquisa: sem conhecimento adquirido, sem a experiência, que nos acontece e nos marca desde a formação inicial, a qual traz uma apropriação prática sustentada na teoria, a ação se torna uma ação educativa perdida da intencionalidade produtiva.

Em meio aos encaminhamentos finais, a autora afirma que as escolas encontram dificuldades para a elaboração da documentação, pois existem muitas ambiguidades na redação dos documentos oficiais de educação.

(RE) AFIRMANDO...

Os quatro artigos apresentados foram significativos para a análise documental dos projetos políticos institucionais realizada nesta pesquisa, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas, pois interessa saber não apenas se estão presentes no texto, mas de que maneira estão presentes.

 O artigo “Educação, corpo e movimento: a dança como pedagogia do sensível”, de Clécia Pereira e Érica Jacira de Araújo Silva (2021), que integra o quinto capítulo do ebook “Imaginário, estética e cultura: ensaios transdisciplinares”. Nesse texto, as autoras discutem a importância de uma pedagogia sensível para a dança, que se confronte com os ideais dominantes de corpo. Para tanto, iniciam com a seguinte questão: “Como a dança possibilita uma educação sensível?” (PEREIRA; SILVA, 2021, p. 89). A resposta ganha forma à medida que elas discorrem sobre o assunto, considerando os diálogos entre arte, dança e educação. Em meio às reflexões, ressaltam que os modelos educacionais levam o corpo para o esquecimento de suas possibilidades pedagógicas e criativas, configurando uma educação limitada às práticas mecanizadas.

Nesse momento, me encontro pensando em como a problemática em relação ao corpo se mostra endurecida e esquecida para muitos licenciandos, que ingressam na formação inicial de Pedagogia. As caretas que fazem quando instados a saírem do comum, ou do aprisionamento de seus corpos, porque eles pouco se movimentam entre as carteiras enfileiradas e carregam as marcas de quanto a educação formal no Brasil, contribuiu para essa situação.

Com base em Maffesoli (1996) e Merleau-Ponty (1999), as autoras afirmam que o corpo acessa o conhecimento pelos sentidos e, por isso, é necessário romper com a dominação que comprime essa via de aprendizagem: “pois o sensível é a condição de

possibilidade da vida e do conhecimento" (MAFFESOLI, 1996, p. 76 apud PEREIRA; SILVA, 2021, p. 90-91) e "O corpo é espaço sensível, perceptível, natural e cultural, pois nele se enraíza todo conhecimento possível" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 147 apud PEREIRA; SILVA, 2021, p. 90-91).

Ao focarem a Arte junto à Educação, afirmam que essa abordagem é capaz de romper com a invisibilidade do corpo esquecido, visto que percorre vias sensíveis e criativas: "A arte se revela como dimensão humana da criação, na linguagem corpórea explora a metáfora no movimento e assim pela sensibilidade e criatividade se relaciona, pedagogicamente, com a existência" (PEREIRA; SILVA, 2021, p. 93).

Percebo que se todos os corpos fossem respeitados em seus processos criativos durante seu desenvolvimento, o qual é ampliado a cada conquista, corpos mais maleáveis, flexíveis e dispostos à exploração e, por consequência, menos resistentes chegariam na formação inicial. Acredito que isso aconteça também por meio da arte.

Dialogando com Larrosa (2002), as autoras defendem que uma das grandes contribuições da Dança para a Educação é a possibilidade de educar corpos capazes de criar pensando. São potencialidades que, segundo elas, surgem das emoções, dos sentimentos e sensibilidades, como elos que se formam por meio das experiências que nos tocam. Para finalizar, reforçam que a pedagogia sensível revigora o que foi reduzido pela racionalidade moderna.

Traço um paralelo com o grupo de pesquisa GPDEE, citando Godoy (2013), ao dialogar com Larrosa e Wallon, autora que acredita na potencialidade da dança para evocar as emoções, a fim de alcançar o conhecimento sensível promovido pelas experiências. Essas conexões ampliam o meu processo formativo!

 O próximo trabalho é o artigo "O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira", escrito por Felipe Quintão Almeida, Ivan Gomes, Amanda Sampaio, Arielle Marinotte (2018). O objetivo do texto é investigar a produção de conhecimento sobre o corpo na educação, mas, principalmente na Educação Física, por meio de um levantamento com base em cinco periódicos especializados: Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Motus Corporis; Pensar a Prática; Motrivivência; e Revista da Educação Física.

Para tanto, os autores destacam as categorias elencadas na condução desse estudo: Corpo e Educação; Corpo e Representação; Corpo e Gênero; Corpo e

Tecnologia; e Outros. A busca possibilitou o inventário das principais problematizações discutidas nessas revistas e os referenciais teóricos e metodológicos mais empregados. Conforme discorrem sobre o tema, os autores passam por constatações e pelas problemáticas instauradas nesse campo, as quais revelam uma hegemonia no que diz respeito aos seguimentos teóricos utilizados, algo que os autores do artigo consideram como situação “aparentemente irreversível” (ALMEIDA et al., 2018, p. 142). A pluralidade ocorre em virtude das diferentes áreas do conhecimento que estudam o corpo: Biologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Pedagogia, Arte, entre tantas outras.

Sobre isso, percebo que o corpo é um objeto de estudo interessante para muitas áreas, mas, para mim, ainda é preciso considerá-lo de maneira completa e não fragmentada, pois, se somos corpos, é visível que estaremos presentes em todas as áreas do conhecimento humano.

Nos demais levantamentos, a categoria que mais apresentou discussões foi Corpo e Educação, com produções entre 1990 e 2000, seguida de Corpo e Representação, com publicações concentradas nos anos 2000 e pouca produção em anos anteriores. As demais categorias também aparecem mais nos anos 2000, sendo duas em 1990. Destacam ainda que havia artigos selecionados em mais de uma categoria, nesses casos, o diálogo estabelecido foi entre Corpo e Educação, sinalizando um deslocamento do corpo biológico para o corpo cultural e um retorno do corpo como lugar de experiência.

Entendo que existe um crescimento das discussões sobre o corpo como lugar de experiências, mas em detrimento do que aponta Larrosa (2018), no que se refere ao tempo e à quantidade de informações recebidas pelas tecnologias, que mal nos permitem sentir a experiência, pois rapidamente somos engolidos por outra informação e outra e outra... Percebo que as discussões sobre o corpo na educação enfrentam muitos desafios, exigindo flexibilidade e sensibilidade do educador para lidar com isso.

Se uma das funções da escola é preparar a pessoa para o convívio social, trabalhando o respeito pelo outro, pelo outro corpo, com suas particularidades, entre elas, as que afirmam a nossa identidade única, considero imprescindível continuar

problematizando o corpo na educação, pois a escola é também local para fomentar e legitimar conhecimentos que nos ajudem a agir no e com o mundo.

🎓 O próximo artigo analisado é “Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física”, de autoria de Wagner Wey Moreira, Aline Dessupoio Chaves, Regina Maria Rovigati Simoes (2017), cujo objetivo é refletir sobre a Educação Física como área do conhecimento científico, que prepara professores e profissionais para atuarem com corpos humanos, entendendo corpo no contexto sócio-histórico-biológico. Os autores identificam duas ações necessárias: uma para analisar a perspectiva de corpo apresentada pela ciência e pela educação física; e outra, para o entendimento da corporeidade aplicada à ação pedagógica do professor, enquanto profissional da área.

Com base nos estudos de Foucault (1977), identificam que a disciplina de educação física “continua fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis, fazendo deles uma aptidão e uma capacidade que se procura aumentar e uma energia que se procura controlar” (MOREIRA; CHAVES; SIMOES, 2017, p. 204). Outros estudos e outros corpos se destacam: corpo ajustável, perfeitamente adaptado às funções do trabalho; corpo biotecnológico, que busca a perfeição, por exemplo, por meio das cirurgias plásticas; corpo imperfeito, que se esconde em *sites* de relacionamentos; corpo máquina defeituosa, que precisa ser reformado, entre outros. Sobre isso, sublinham: “Esta é a ciência atual, privando o corpo de ser humano” (MOREIRA; CHAVES; SIMOES, 2017, p. 205).

Sobre corporeidade, os autores citam os estudos de Nóbrega (2009), que reforçam a ideia de corpo como lugar de aprendizagem, e de Merleau-Ponty (1994), que a considera como consciência encarnada, ‘existencializada’. Por fim, alertam que a área de conhecimento ainda denominada Educação Física: “necessita ultrapassar seu estágio atual, a qual é considerada na escola como conhecimento de menor valor, e na sociedade em geral como reprodutora de movimentos mecânicos.” (MOREIRA; CHAVES; SIMOES, 2017, p. 210).

Para um processo de conscientização dessas questões, é preciso inicialmente conhecer as problemáticas instaladas no corpo e em suas ações. Não é possível haver mudança sem deslocamento da base, assim, é preciso valorizar as oposições para uma transformação estrutural daquilo que ‘acredito ser a única verdade.’ Esse levantamento

me mostrou o quanto essas discussões têm se organizado em busca de mudanças.

Ações que necessitam de continuidade!

🎓 O próximo trabalho, de Miriam Furlan Brighente e Peri Mesquida (2016), intitula-se “Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”, cujo objetivo é identificar o sentido da denúncia da educação bancária, que nos alerta Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, a fim de apontar as implicações de uma educação libertadora para o corpo dos educadores. Destaca-se a profundidade da denúncia de Freire, que não apenas visa a mudança de realidade, como também a consciência da opressão, que nega e sufoca o corpo, visto que no estado de ignorância, quando não temos a devida ciência disso, nada fazemos em busca da liberdade, porque seguimos o fluxo imposto pela sociedade opressora. De acordo com Freire (2002, 2005 apud BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016), o corpo negado é aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito, sendo visto apenas como objeto.

Outro teórico de referência para os autores refletirem sobre uma educação libertadora é Foucault (2009), na obra Vigiar e Punir. Nesse fluxo de pensamentos, os autores abordam o processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica, decorrente do poder disciplinar. Com isso, reunindo os dois autores indicados, é possível dizer que “a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 159).

Afirma-se que, atualmente, as instituições escolares e, sobretudo, os educadores são os responsáveis pela negação dos corpos dos educandos. Para que isso não ocorra, é importante que o sujeito desenvolva a consciência de si e do mundo que o cerca, a fim de não estar apenas *no* mundo, mas *com* o mundo e com os outros, como Freire (2000) anunciava em relação à educação libertadora.

Entendo a educação bancária como um círculo vicioso que reproduz uma prática autoritária de depositar conhecimentos, sem escutar e sem entender o educando e a sua leitura de mundo. Esse círculo se repete por meio da reprodução desse mecanismo fora da escola e entre os que a ela retornam como profissionais habilitados, a fim de formarem outras pessoas, como um dia eles foram formados. Esse tipo de educação se distancia da proposta libertadora de Paulo Freire, que se interessa pela construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo. Isso não diminui ou exclui a importância

dos saberes docentes (Tardif, 2014), na verdade, os amplia, porque o professor reconhece o conhecimento do estudante e estabelece a comunicação necessária para estimular os processos de aprendizagem. Escutar o estudante ajuda-o a confiar no professor e, assim, criam-se oportunidades para que este compartilhe seus saberes. O novo ganha significado para o estudante, pois não lhe foi imposto, mas estimulado e compartilhado e para o professor, que compartilhou, ele é ressignificado após acolher a perspectiva do outro. Assim como um livro, que nunca é o mesmo quando o leio novamente, pois a nova leitura dialoga com quem eu sou naquele momento e não somente com quem eu fui.

Ao final, com base nos estudos freirianos, os autores afirmam que quando o corpo se torna consciente, seja o do estudante ou do professor oprimido, ele é capaz de reconhecer o opressor que nele habita. [...] a partir do momento em que o corpo do educador/educando oprimido se conscientiza, ele consegue reconhecer o opressor que nele se hospeda. [...] (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 175).

Ressalto a importância desse corpo consciente, para que se estabeleçam diálogos potentes entre professor e estudante. Evitando-se a frustração do estudante acostumado a apenas receber depósitos de conhecimentos do professor e este, que também foi habituado a recebê-los, passa a ser o depositante.

 “O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo”, de Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho (2016), é o próximo selecionado. O artigo apresenta as reflexões das autoras em torno das práticas educativas ao longo de seus processos históricos, em diálogo com diferentes teóricos que se dedicaram a refletir sobre a Educação. O objetivo é esclarecer o cenário atual das práticas educativas nas escolas, a fim de encontrar possibilidades de mudança em direção a uma educação transformada. Vale destacar que a bibliografia utilizada no artigo subsidia uma parte da tese de doutoramento de uma das autoras, que traz reflexões de autores como Rousseau, Dewey, Espinosa, Freire, Jaeger, Saviani, Cambi, Morin, entre outros.

Logo de início do texto, ressalta-se a definição de prática educativa como “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”

(MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). Então, seguem apresentando os momentos históricos que marcam a existência dessas práticas, do período clássico aos dias atuais.

No período clássico, o destaque é para a compreensão de que a educação é de fato fundamental para o desenvolvimento humano, ideia presente desde a antiguidade grega, com o legado dos filósofos Sófocles, Sócrates, Platão e Aristóteles. Já na Idade Média, há uma relação estreita com a igreja, a fé religiosa e as instituições eclesiásticas responsáveis por educar, formar e “conformar” (CAMBI, 1999 apud MARQUES; CARVALHO, 2016), nesse sentido, foi um período em que a Igreja dominou a cultura e o pensamento europeu.

Ao se voltarem para a modernidade, as autoras relevam o fato de ter sido uma época de mudanças significativas, principalmente, para a educação, com novos valores, propostas e modelos, que passam a fundamentar a formação do homem moderno. Com isso, se estruturam duas perspectivas opostas de pensamento, duas formas de ver e de explicar o mundo e, claro, os processos pedagógicos e educativos: o racionalismo e o empirismo. Na contemporaneidade, segundo Aranha (2006 apud MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 140): “Teóricos como Rousseau e Dewey conseguiram alterar a direção e centralidade dessas práticas, tirando o foco do professor e, conseqüentemente, do ensino, transferindo o foco para o aluno e suas necessidades”.

Então, as autoras chegam ao cenário atual, destacando vários pensadores: Paulo Freire ao propor a educação libertadora, que têm relação direta com o tema educação e conscientização; os estudos críticos de Edgar Morin sobre o modelo curricular, no qual predomina a fragmentação do saber; e a pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, que busca a compreensão da história partindo da materialidade da existência humana; e Baruch Espinosa, filósofo moderno, com a reflexão sobre a relação do conhecimento com os afetos.

Por fim, por se tratar da vida humana no fluxo da história, as práticas educativas se atualizam continuamente ao se articularem aos modos que produzem a sua existência e que fazem conviver as marcas do tempo: “Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 141).

A seleção desse artigo se deu pelo desdobramento histórico em torno do significado das práticas educacionais, no intuito de elucidar o momento da análise dos PPPs e PPCs dos cursos de Pedagogia investigados, buscando as intersecções do corpo e das práticas artísticas corporais. Essa visão mais substanciada auxiliou a identificação daquilo que era mais relevante para o direcionamento desta dissertação.

🎓 Apresento o artigo de Luiza Lana Gonçalves Silva, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Regina Simões e Wagner Wey Moreira (2016), intitulado “Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral”. Uma escrita que pretende compreender o corpo e o movimento na educação integral no Brasil e, mais recentemente, no Programa Mais Educação.

Inicialmente, os autores remontam ao momento em que Platão concebe o homem conectado a dois mundos: o sensível e material e o das ideias, do intelecto. Desse modo, o filósofo anuncia uma perspectiva que se desenvolverá com Descartes em que a mente/alma comanda e o corpo obedece. Não distante disso estão os processos que seguem essa mesma divisão nas escolas, separando e valorizando as disciplinas que trabalham a mente em detrimento das que trabalham o corpo, como a educação física. Assim, os autores assumem a compreensão de corpo que Merleau-Ponty (1994) apresenta na Fenomenologia da percepção: “Para esse estudioso, o corpo não pode ser visto como uma soma das partes e a alma como algo que comanda esse conjunto” (SILVA et al., 2016, p. 187).

Na sequência da exposição, os autores percorrem os movimentos de educação integral experimentados no Brasil, entre eles: a) o movimento anarquista em prol da causa dos trabalhadores, contribuía para a formação humana integral, embora fragmentasse o conhecimento sobre o corpo, relacionando-o às práticas físicas; b) o movimento integralista que pautava suas ações no assistencialismo, acreditando na integralização educacional para atingir a conformação do povo, enfatizando os aspectos conservadores do tripé Deus, família e pátria; c) o movimento escolanovista, fundamentado nas ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), entende a escola como uma microsociedade que ensina a viver em sociedade, mas devido às adaptações urgentes à recente sociedade moderna não atingiu um entendimento total da corporeidade, mesmo que observasse o seu valor para a aprendizagem.

Sobre o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, os autores evidenciam as intenções positivas com vistas à educação integral, para os currículos e as práticas pedagógicas, a fim de garantir as aprendizagens. Então, os autores filtram os aspectos do Programa que nos interessam, pois tratam da visão de corpo e, para tanto, discorrem sobre as categorias tempo e espaço, fragmentação e hierarquização de saberes e corporeidade.

Em relação à noção de tempo do Programa Mais Educação, afirmam que “não é somente o tempo cronológico (*Chrónos*), mas também o tempo vivido (*Káiros*)” (SILVA et al., 2016, p. 201). Em relação ao espaço, o programa “não vê o espaço limitado da escola, mas o espaço como território a ser ocupado, utilizado, transcendido por práticas metodológicas inovadoras” (SILVA et al., 2016, p. 201). Sobre a fragmentação e hierarquização de saberes, trata-se da “ampliação de vivências e experiências para aquisição de um saber incorporado” (NÓBREGA, 2010 apud SILVA et al., 2016, p. 202). E sobre a corporeidade escrevem: “percebemos que este intenta, mesmo que isto ainda se materialize somente como proposta, não só a ampliação do tempo, ou a diversificação das atividades, mas sim: a (res)significação desse tempo como tempo vivido” (SILVA et al., 2016, p. 203). No fechamento do artigo, os autores defendem que a educação integral, no Brasil, não deve ser apenas a unificação de atividades, pois é preciso compreender que o ser humano é corpo, que vive e aprende na escola, experienciando e significando na medida em que esses processos lhe tragam sentido e significado.

Importante refletir sobre aquilo que se movimenta em torno da Educação, os procedimentos e as ações que modificam a formação social, visto que, em geral, direciona taticamente a população mais desfavorecida de acordo com os interesses governamentais.

Os lindos programas e projetos nem sempre chegam para todos da mesma maneira, é preciso compreender que de nada adianta a escola de tempo integral se a escola ainda veste a roupa de agente opressor, que reprime os corpos, restringindo seus movimentos. E se hoje isso acontece diariamente, por até quatro horas, pior seria multiplicar o tempo de exposição das crianças à opressão e fragmentação.

É necessário discutir sobre esses assuntos junto às comunidades escolares, congressos de educação e outros eventos afins, estimulando os processos reflexivos contudo, não me posiciono contra ou a favor da educação em tempo integral; nesse momento, alerta para a necessidade de considerar o corpo oprimido e o opressor na educação.

🎓 Na sequência, relato o artigo “Educação, corpo e movimento: reflexões acerca da sensibilidade nos espaços escolares”, de Weyber Rodrigues de Souza (2019). Trata-se de pesquisa bibliográfica, que se utiliza da narrativa autobiográfica como procedimento, apresentando parte da dissertação de mestrado do referido autor. Discute-se sobre o corpo e a sensibilidade corporal na Educação, além de uma análise das próprias práticas pedagógicas utilizadas como professor de Geografia e de Teatro, em uma escola pública da região metropolitana de Goiânia, GO. Com base nos estudos de Le Breton (2012), o autor afirma “que nossa sensibilidade está condicionada a aquilo que nos é permitido, enquanto corpo, conhecer, vivenciar, experimentar, sentir e expressar” (SOUZA, 2019, p. 3).

Tendo o exposto, o autor expõe suas preocupações em torno dos sistemas escolares, nos quais, desde o início da EB, são inseridas rotinas rígidas que podem ser seguidas de punições, caso os estudantes não se adequem: “O sistema de controle e de punição escolar formam um conjunto arquitetado para dominar, adestrar e docilizar os corpos escolarizados (SOUZA, 2019, p. 4).

Esse olhar tem por base as falas, como professor, que por muitos anos dirigiu aos estudantes: “Só vai ao banheiro quem terminar a tarefa; Quem não se comportar terá que trazer um responsável na próxima aula; Se eu pegar aluno no corredor vou dar advertência; Os próximos que conversarem terão que se entender com a coordenação” (SOUZA, 2019, p. 5). O autor afirma que naquela época pensava que um bom professor mantém o estudante “imobilizado, calado e sem manifestar expressões” (SOUZA, 2016, p. 6).

A autocrítica é importante e faz parte da dinâmica ação, reflexão e retorno à ação, que tanto trabalhamos no GPDEE, como mencionado, com base nos estudos de Schön (2000). Nem sempre as primeiras ações são as melhores, às vezes é apenas “sorte de principiante!”, entretanto, à medida que agimos e interagimos, refletimos e voltamos a

agir e a interagir, nesses movimentos acontecem mudanças significativas que ampliam nossos saberes.

Assustador pensar que essa concepção de bom professor está presente no imaginário dos licenciandos, que iniciam o curso de Pedagogia, e que eles podem reproduzir as ações de seus professores. Sinalizo isso, tendo por base muitos diálogos realizados com graduandos do curso, que mostram esse posicionamento, o qual é preciso ser lapidado até que o brilho da consciência, que lhe permite ver a reprodução de algo ruim ganhando força, ilumine e transforme hábitos em novas ações. E de que forma isso é feito? Com toda certeza não é pela opressão, mas pela escuta, pelo questionamento, pela provocação, com estímulos reflexivos e, principalmente, pelas ações com o corpo e pelo corpo.

No que se refere às suas ações transformadas e direcionadas por uma outra maneira de olhar os corpos dos estudantes, Souza (2016) revela que isso aconteceu a partir do momento em que procurou uma nova formação mais voltada à linguagem das artes cênicas: “Quando me apropriei desse entendimento, coloquei em evidência a necessidade de repensar a educação do corpo promovida pela escola” (SOUZA, 2016, p. 8).

Nessa fala cheia de vida, é possível perceber as portas que se abrem quando a arte se faz presente, trazendo à tona as sensibilidades do corpo. Isso ocorre quando nos disponibilizamos para o novo, no qual, muitas vezes, parte das reflexões sobre nossas próprias ações.

O autor, por fim, evidencia que a cultura do não-movimento ainda é predominante nas práticas pedagógicas de instituições de ensino brasileiras, onde, muitas vezes, sequer existem espaços adequados para as práticas artísticas corporais. Com isso, destaco a seguinte frase do autor: “A escola ao tomar o corpo como o centro de todo o processo educacional pode dar outros sentidos e significados aos conteúdos ensinados” (SOUZA, 2016, p. 16). *Algo que, para mim, deveria ser fundante em qualquer instituição de ensino!*

(RE) INTEIRANDO...

Os últimos sete textos reforçaram a minha defesa em busca de uma formação inicial que provoque a consciência do corpo e de suas práticas artísticas pedagógicas, nesse sentido, ressalta-se a certeza do quanto esse processo e essas discussões são emergentes para a Educação.

*Não é possível ver e ignorar, saber e não falar,
Sentir e não temer, chorar, esbravejar, rir, agir ou reagir!
Pois somos corpo e tudo isso faz parte dele!*

 O próximo trabalho é “A dança inserida no eixo corpo e movimento para alunos da educação infantil”, de Bianca Magnelli Mangiavacchi (2019), que tem como objetivo mostrar a importância da dança e de seus processos criativos na EI, traçando um paralelo com a BNCC (BRASIL, 2019). Logo de início, a autora faz uma observação a respeito do olhar e do entendimento dos educadores que atuam com as crianças: “experiências relacionadas ao movimento e outras atividades corporais, como brincar e dançar, geralmente apresentam contradições e dilemas para os educadores da primeira infância” (MANGIAVACCHI, 2019, p. 111).

Sobre isso, é interessante perceber que ainda é muito comum escutarmos nas escolas, que atuam com crianças, falas de professores como: “Menino(a), fica quieto(a), não corre para não cair!” Como se correr fosse a única condição para cair e, ainda, como se cair não fosse parte do aprender, já que é caindo que se aprende a levantar! Outra fala que reproduz esse entendimento “estranho” sobre o corpo é “Vamos parar de brincar que agora é hora de estudar e aprender!” Mas no brincar também se aprende! E quem disse que não é possível estudar brincando?

Vejo duas problemáticas nessas falas: a primeira apresenta a reprodução dos modos pelos quais se deram as aprendizagens desses professores; e a segunda, diz que para toda ação existe uma intenção. Dessa maneira, é muito claro que posso utilizar brincadeiras e jogos para estimular a aprendizagem dos estudantes, como posso deixá-

los livres para aprenderem a conviver uns com os outros e em nenhuma dessas ações estou livre da responsabilidade e da intencionalidade de educar.

Direcionando o olhar para a BNCC (2019), a autora enfatiza que desde pequenas as crianças exploram o mundo, os espaços, o corpo e os objetos ao seu redor em busca do novo e, desse modo, consolidam as construções do conhecimento. Considerando as competências e habilidades relacionadas ao eixo Corpo, gestos e movimentos, é importante que o educador apresente propostas que estimulem a experimentação da criança, respeitando a liberdade dela se movimentar.

Em relação à aprendizagem, é importante distinguir o ato de aprender, do objeto do aprender: “O ato de aprender (ou seja, como as crianças aprendem) não está em uma relação simples de como as crianças experimentam ou percebem um objeto de aprendizagem (ou seja, o que as crianças aprendem)” (MANGIAVACCHI, 2019, p. 112). A autora compreende que o aprendizado requer que a criança transforme o modo *como* ela aprende, a sua ação exploratória, em *o que* ela aprende (o objeto), deslocando-se do sentir para a consciência sobre o que foi sentido. Com base nesse entendimento, defende-se a relevância do estímulo do movimento criativo das crianças por meio da linguagem da dança, pois isso as auxilia no desenvolvimento do pensamento criativo quando partirem para as descobertas por meio do desenho.

Por fim, aponta-se que o projeto pedagógico “se torna imprescindível para a tomada de decisão que contemplem (sic) situações em contextos de aprendizagem com brincadeiras, dança e dramatização” (MANGIAVACCHI, 2019, p. 116). E enfatiza que a dança auxilia na autoestima da criança, nas relações socioafetivas e na compreensão de mundo.

É interessante pensar que antes de aprender o que é uma caneta e para o que ela serve, a criança a explora sensorialmente e, depois de muito investigar, compreende o que é aquele objeto. Traçando um paralelo com o que nos indica Schön (2000) e com as discussões do grupo GPDEE, podemos reconhecer a importância de se partir da ação, para só então refletir e, em seguida, voltar para a ação, estabelecendo as relações encontradas entre um processo e outro.

 Em continuidade, analiso a dissertação “O corpo e a corporeidade na educação infantil: análise de dissertações e teses de 2010 a 2016”, de Sandra Rosa Almeida

Souza (2017), cujo objetivo foi analisar pesquisas de diversas regiões do Brasil, entre os anos citados, no intuito de conhecer os referenciais teóricos mais utilizados na abordagem do corpo e da corporeidade na EI. A dissertação foi organizada em apresentação, na qual justifica o porquê de seus estudos; introdução, traz os questionamentos que movem seus estudos; três capítulos: no primeiro, discorre-se sobre o corpo e a corporeidade na EI; no segundo, apresenta-se o caminho metodológico e no terceiro, o que foi apurado nas análises; fechando o texto com as considerações finais e referências.

Inicialmente, direciona nosso olhar para o corpo e corporeidade dialogando com diferentes pensamentos de vários autores, como Maria Augusta Gonçalves, Wallon, Izabel Galvão, Jocian Bueno, Foucault, Merleau Ponty, Le Boulch, Martha Vieira e Paulo Freire. *Diante de tantos teóricos, destaco três trechos apresentados pela autora, com as respectivas referências, que se entrelaçam com minhas preocupações e entendimentos em relação ao corpo e às práticas corporais.*

O primeiro diz: “A criança fala com o corpo, aprende na totalidade (corpo e mente) e o sucesso escolar dependerá dessa realidade” (VIEIRA, 2009, p. 17, apud SOUZA, 2017, p. 26). O segundo menciona: “Neste contexto, da perspectiva da corporeidade tem-se como objeto de estudo que situa o homem como um ser no mundo, uma totalidade, que age movida por intenções” (BUENO, 2013, p. 263 apud SOUZA, 2017, p. 30). E o terceiro, da própria autora: “Para entender corporeidade como sendo o que Freire (1996) chama de ser-estar-no-mundo com os outros, é necessário diante dessa preocupação, considerar o corpo como totalidade e o sujeito como ser dinâmico e atuante na sociedade [...]” (SOUZA, 2017, p. 35)

Nos três trechos acima, existe por parte dos teóricos, uma atenção com o corpo nos processos de aprendizagem e na construção das relações com o meio, seja para estabelecer comunicação ou para despertar intenções, visando atuar no mundo. De acordo com as DCN (BRASIL, 2006) dos cursos de graduação em Pedagogia, no que se refere ao exercício da docência, encontra-se a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, é indispensável que, na formação inicial, o licenciando conheça seu corpo movendo-o, a fim de primeiro compreendê-lo para

futuramente desenvolver com clareza, em sala de aula, as práticas artísticas pedagógicas corporais com as crianças.

Reforçando essas ideias, a autora afirma que “Para que o professor contribua com a qualidade humana das crianças, necessariamente precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo” (SOUZA, 2017, p. 63). *A citação vai ao encontro do que defendo nesta pesquisa, pois a ação só se multiplica quando é experienciada, imprimindo suas marcas, visto que é viva e por isso movimenta e nos move.*

Em meio às preocupações da autora com o corpo na EI, dialoga-se com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, documento estruturado em três volumes. Cada um deles indica as diretrizes para o ensino com crianças, não como um manual a ser seguido à risca, mas como um documento importante que ressalta as atividades com o corpo e o movimento, desde a primeira infância. A autora destaca que no terceiro volume existem sugestões de atividades sobre o corpo, para serem aplicadas em sala de aula, com foco na organização do esquema corporal, estruturação e orientação espaço temporal, além de estabelecerem as relações com o outro.

“O professor precisa ter percepção para desenvolver a prática diante deste contexto, percebendo os significados da atividade motora com as crianças pequenas” (SOUZA, 2017, p. 44), desse modo, poderá ajudar a criança a lidar positivamente com o próprio corpo e com os limites que o rodeiam. A autora também alerta que a formação inicial deve ser repensada e reorganizada para uma melhor qualidade de ensino: “pensar em melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas é pensar na qualificação dos docentes que, por sua vez, implica pensar ou repensar o seu processo formativo” (SOUZA, 2017, p. 64).

Conhecendo os percursos metodológicos realizados pela autora, percebo que passei por caminhos similares, que contaram com revisão bibliográfica e análise documental. Sobre isso, ressalto as bases de dados utilizadas pela autora: o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³ e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, que me levaram a mais

¹³ CAPES - Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 06/12/2023.

¹⁴ BDTD - Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 06/12/2023.

fontes de consulta. Conhecer novos acervos é essencial, especialmente, porque atuo no ensino superior.

Souza (2017) constrói quatro Quadros com as seguintes informações: autor/instituição; título da obra e ano; nível; e referencial teórico. Entre os dez trabalhos analisados, teses e dissertações, constatou-se que os estudos de Henri Wallon, Michel Foucault e Paulo Freire aparecem com maior frequência, no que se referem à temática do Corpo e da Corporeidade na EI. *Por fim, antes de finalizar o artigo, faz citações interessantes que considero importantes como foco deste estudo e por isso destaco abaixo:*

“[...] o corpo para Wallon tem um aspecto primordial no desenvolvimento, todas as outras dimensões se desenvolverão naturalmente se o corpo tiver espaço para se comunicar. (SOUZA, 2017, p. 83)

“[...] Os corpos dóceis e disciplinados são educados e vigiados na instituição escolar "para que não escape as normas e sempre responda com o esperado", Foucault (1987)” (FOUCAULT, 2014, p. 167 apud SOUZA, 2017, p.87).

“Paulo Freire, na maioria de suas obras, traz o conceito de “corpo consciente”, ou seja, um corpo que fala, que anda, que pensa e, portanto, não pode ser menosprezado pela escola. [...]” (SOUZA, 2017, p. 88)

Para esses teóricos, só é possível aprender se o corpo estiver presente, ou seja, se ele for considerado e não “aprisionado”!

Com isso, a autora encerra o artigo com um dado alarmante: a insuficiência de pesquisas que discutem a temática do corpo na EI. *Este levantamento também aparece nos estudos das autoras Silva e Buss-Simão (2019), conforme apresentei em textos anteriores.*



Na sequência apresento a dissertação “Que dança é essa? uma proposta para a educação infantil”, da pesquisadora Fernanda de Souza Almeida (2013) na sua versão ebook de (2016), que teve como objetivo investigar e identificar os princípios metodológicos do ensino de dança na EI. Para tanto, organizou seus estudos em seis capítulos, sendo o primeiro uma apresentação da história da EI e de documentos oficiais direcionados às instituições escolares, que atendem esse público; no segundo, ela aborda o desenvolvimento infantil por meio dos estudos de Henri Wallon, Vitor da

Fonseca, Johan Huizinga e Bárbara Haselbach; o terceiro identifica as possibilidades de uma dança que dialoga com as necessidades das crianças, com base em diversos estudos de Rudolf Laban, Jacques Dalcroze, Kathya Godoy, Isabel Marques e Lenira Rengel; o quarto capítulo ilustra o caminho metodológico da pesquisa com seus procedimentos e instrumentos de coleta de dados; o quinto descreve a aplicação do novo curso de dança na EMEI Laudo Ferreira Camargo; e no sexto, a autora encerra com suas finalizações e aprendizados.

A autora inicia explicando que escolheu a complexa teoria walloniana, porque ela lhe possibilita refletir com mais propriedade sobre a pessoa completa, principalmente, para pensar os processos de aprendizagem voltados à criança nos espaços escolares. Almeida explica que, em Wallon, uma das etapas para a construção da pessoa é o personalismo, marcado pela conquista do “eu-corporal”: “Na construção do eu-corporal, o sujeito aprende a se diferenciar fisicamente dos outros, dos objetos e do ambiente que o cerca” (ALMEIDA, 2013, p. 38). De acordo com Wallon (1979 apud ALMEIDA, 2013), para chegar ao esquema corporal é necessário conhecimento e consciência do próprio corpo e de suas partes em relação ao meio. Nesse sentido, a autora defende a dança para promover vivências corporais e estimular a exploração da imaginação e da criatividade **pelo** e **no** corpo. *Porém, vale ressaltar que as ações educacionais não devem ser trabalhadas sem objetivos claros, deixando com que as crianças apenas dancem soltas, pois,* “as ações intencionais e conscientes por parte do professor otimizam o desenvolvimento desse pressuposto e oportunizam à criança uma utilização corporal com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade” (GODOY, 2007 apud ALMEIDA, 2013, p. 40). Afinal, quando dançamos, ativamos o corpo pelo movimento. Para Godoy (2007, 2011 apud ALMEIDA, 2013, p. 53), “O corpo é uma figura tridimensional composto de ossos, músculos, ligamentos, tendões e articulações que produzem o movimento”.

Esse conhecimento é importante para o professor que irá elaborar propostas relacionadas ao corpo e ao movimento, então, é necessário que ele desenvolva esses conhecimentos durante a formação inicial. Percebo que o trabalho com o corpo nas instituições educacionais nem sempre é bem-visto e compreendido. Existem muitos julgamentos, como se o adulto não tivesse mais a chave para se mover por diferentes

posições à medida que se desloca pelo espaço. Chama a atenção uma vivência da autora que vou destacar para continuar dialogando sobre isso.

Escreve Fernanda: “Quem me viu deitando no chão, rolando por cima das crianças, imitando animais, dando risada e fazendo careta, me julgou “insana”; entretanto, essas pessoas não vivenciaram o ‘Planeta Dança’” (ALMEIDA, 2013, p. 89). “Planeta Dança”, referenciado pela autora, foi o nome criado para o curso de dança elaborado para a sua pesquisa *e que ela descreve lindamente em seu trabalho. Porém, como é necessário fazer escolhas, trago para meus estudos o que considero essencial. Assim, volto ao momento anterior, em que me referia aos estranhamentos externos, ao desenvolver propostas com o corpo em sala de aula. Passei por isso muitas vezes, não somente com crianças, mas sobretudo ao ministrar aulas para o ensino superior.*

“Nossa professora, me perdoe, nem te vi aí no chão!”

“Nossa professora, o que era aquela aula?”

“Diferente, né? Mas não é ruim ficar no chão? Qual a proposta professora?”

Foram muitas perguntas ao longo desses anos, de estudantes, funcionários e demais professores, que atuam em diferentes áreas e que por ventura se depararam comigo sentada ou deitada no chão com os licenciandos. É como se o nível universitário não permitisse certos movimentos e desprendimentos. Até escutei de um licenciando do primeiro semestre de Pedagogia: “Ai professora! Por Deus! Já estamos na universidade para ficar sentados no chão né?” Batalhas corporais que se desenvolvem à medida que os estranhamentos aparecem e, com eles, os processos do refletir, buscando o entendimento necessário para continuar sentando no chão, a partir do que se explora!

A autora descreve com detalhes o desenvolvimento de sua pesquisa, *ações que ajudam novas pesquisas e práticas educacionais nessa área.* O detalhamento não exclui seus planejamentos de aulas, com atividades, jogos, brincadeiras, estratégias, danças..., *mas como todo planejamento requer flexibilidade, replanejamentos, plano A, B, e até mesmo C,* com a autora não foi diferente, algo que ela ressalta ao sinalizar um acontecimento que reuniu aspectos climáticos e espaço físico para a atividade

planejada: “Essa experiência trouxe o aprendizado de que, por mais que tenhamos segurança do nosso espaço de aula, o contexto pode ser modificado repentinamente.” (ALMEIDA, 2013, p. 97). Portanto, “é importante que os professores estejam preparados para trabalhar em situações singulares, instáveis e incertas”, citando Godoy (ALMEIDA, 2013, p. 98).

Ao finalizar, ela faz um alerta significativo em relação à dança nas escolas: “é necessário que se efetive, que deixe de focar no calendário das festas escolares, no ensino de ‘passinhos’ ou nas apresentações ‘espetaculosas’, pois a dança na educação infantil é uma área de conhecimento” (ALMEIDA, 2016, p. 140). *É triste constatar que a arte, de maneira geral, ainda ocupa esse lugar em função das festividades do calendário escolar. Rotinas muito enraizadas que requerem posicionamentos firmes dos profissionais com essa formação.*



O próximo trabalho é o artigo de Adrienne Ogêda Guedes, Letícia Serafim, Luciana Cunha Lauria da Silva e Silvanna Vianna (2017), com o título “Arte e educação estética como movimento instituinte: perspectivas para a formação do pedagogo”, cujo objetivo é apresentar as ações de extensão e de pesquisa do projeto “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação de professores”, com os resultados parciais sustentados nos estudos de estética da educação de Duarte Jr., Luciana Haddad Ferreira e Maria Luiza Soares.

As autoras relatam que, em 2016, ofereceram um conjunto de oficinas e um curso de extensão em três polos do Ensino à Distância (EAD) do convênio UNIRIO/CEDERJ, nos municípios cariocas de Volta Redonda, Barra do Piraí e Saquarema. Tais oficinas tinham o objetivo de articular as experiências vivenciadas nas oficinas, com as referências teóricas estudadas no curso de graduação e as práticas profissionais dos participantes, visto que muitos atuavam como docentes. Inicialmente, as autoras ressaltam dois pontos essenciais que foram garantidos nos encontros propostos: a) o espaço destinado aos compartilhamentos de experiências; b) momentos de sensibilização, com alguma produção cultural que emocionasse o grupo, ocorridos na maior parte das vezes no início dos encontros, pois, segundo as autoras, “O canal da sensibilidade, ao ser tocado, abre o campo de trocas entre nós. A mobilização dos sentidos, dos afetos, fornece pistas preciosas a respeito da necessária integração razão-emoção” (GUEDES et al., 2017, p. 50). As ações realizadas

motivaram uma busca pela compreensão dos processos entre a formação inicial e as demandas do professor para a construção da docência.

As autoras corroboram a importância de garantir, na formação inicial, espaço para a fala, a experimentação, a vivência com os professores, não se restringindo às teorias. *Sobre isso, eu ainda acrescentaria a importância de qualificar a escuta, que nos conduz a uma educação mais sensibilizada:* “A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual.” (GUEDES, 2017, p. 52). Tendo o exposto, compete ao professor compreender esses processos para que possa propor experiências que realmente sensibilizem os estudantes, trazendo sentido e significado.

Ao focarem na efetivação das oficinas, as autoras contaram com 25 participantes, entre eles, estudantes de Pedagogia, tutores do curso deste curso na modalidade à distância e professores convidados do município de Saquarema, RJ, grupo composto basicamente por mulheres, para propiciarem experiências no campo das artes e do corpo. Além das oficinas presenciais, houve atividades não presenciais, para a realização do planejamento das ações referentes ao que foi estudado no curso, visando a aplicação em escolas e outros espaços educacionais, mas também aconteceram leituras dirigidas e atividades de experimentação estética registradas e compartilhadas via *internet*, por meio de uma página criada pelo grupo na rede social Facebook. As autoras descrevem as oficinas, destacando diferentes aspectos, que promoveram a ressonância entre ideias, ações e processos reflexivos.

Analiso os pontos, que dialogam com minha atuação, com os conhecimentos construídos no GPDEE e com esta pesquisa de mestrado. O primeiro se refere à “Chegança”, nome dado ao momento de recepção dos participantes, que também é adotado pelo GPDEE. Interessante que, como elas, nós também nos preocupamos não apenas em receber, mas com o “como receber”!

Outra convergência diz da resistência corporal dos participantes ao se depararem com uma proposta nova e da passividade enquanto o outro fala. Isso me faz lembrar das primeiras aulas do semestre, da disciplina Educação, Corpo e Movimento, quando

os corpos endurecidos dos licenciandos aos poucos começam a se movimentar após o estranhamento inicial.

O terceiro, é a falta de familiaridade com o corpo e com a própria capacidade de se movimentar. Nesses momentos, escuta-se: "Nossa, deixa eu ver se eu consigo fazer isso também!", ou "Eita, será que eu consigo fazer isso?", ou "fazer isso, ainda?" Neste caso, o bom desse 'ainda' é o fato de haver uma memória dos movimentos que seu corpo percorreu no passado. Mas e os outros? Que corpos são esses que procuram a Pedagogia? Corpos que se anulam ou que foram anulados um dia... E isso é exatamente o que me motiva a trabalhar com as práticas artísticas pedagógicas corporais, pois conheço a sua relevância.

Por último, e não menos importante, está o processo criativo bloqueado por julgamentos externos e internos, como se houvesse um "jeito certo" para criar e se expressar. Entendo que o olhar do outro, assim como os sistemas avaliativos, introduzidos pelas instituições escolares desde cedo, contribuem com essa situação de impedimentos.

Retornando ao artigo, em sua finalização há observações bem positivas sobre o trabalho desenvolvido pelas autoras, nos depoimentos dos participantes: o desejo de ressignificarem suas práticas profissionais, colocando mais leveza, beleza e sensibilidade no trabalho em sala de aula; a necessidade e o desejo de aproximação entre teoria e prática; o entendimento da importância do trabalho corporal no desenvolvimento da percepção do próprio corpo como canal para as relações com o mundo. Concluem que "as práticas pedagógicas precisam de novas possibilidades pois o profissional de educação necessita de experiências que integrem a dimensão sensível do aprendizado" (GUEDES, 2017, p. 62).

Esse artigo fortalece os passos trilhados por esta pesquisa, no que diz respeito à formação inicial e às práticas artísticas pedagógicas corporais.

(RE) MOTIVANDO...

Diante dos quatro últimos textos analisados, me sinto motivada a continuar não somente com a pesquisa, mas também a entrar pelas portas que foram abertas no meu

caminhar. Possibilidades para experienciar a prática junto aos licenciandos e com eles refletir e agir! Ações que só se tornam possíveis porque aprendi que escuta é fundamental para os processos educacionais, principalmente quando nos referimos às práticas pedagógicas artísticas corporais.



O próximo texto selecionado se intitula “A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física” e foi escrito por Camila Rinaldi Bisconsini e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (2018), com o objetivo de analisar a Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de formação inicial em educação física, na modalidade licenciatura.

De acordo com os autores, no Brasil, há diferentes documentos que descrevem a Prática como Componente Curricular¹⁵, para a qual, segundo a última normatização, devem ser reservadas quatrocentas horas da formação inicial de professores, para sua efetivação (BRASIL, 2015 apud BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018). Seguindo os estudos de Maffei (2014), entendem a necessidade de expandir as pesquisas sobre a formação relacionada à atuação futura dos estudantes, tendo as práticas curriculares como elo entre a formação e o ambiente de trabalho, porque “permite a comunicação entre professores universitários, licenciandos e professores que atuam junto aos escolares” (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018, p. 456).

Isso posto, os autores direcionam a atenção para o desconhecimento da proposta contida na PCC e dos meios para encaminhá-la nos cursos, tanto por parte dos docentes como dos acadêmicos; e a discussão sobre o entendimento de que esse componente já está contemplado no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), algo de que discordam. Para tanto, os autores seguiram um processo investigativo com base em um estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta a entrevista semiestruturada com 41 estudantes e 19 professores da licenciatura em Educação Física. Em relação à organização e sistematização dos resultados, utilizaram o *software* NVivo 10¹⁶.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

¹⁶ “O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises.”

(PAUSA...) Neste momento me senti desatualizada com as novas tecnologias particularmente, as utilizadas em pesquisas científicas, pois não encontrei neste texto explicação e nem referência sobre o software.

Após a pausa, percebi que esse acontecimento foi ótimo, porque além de me oferecer o esclarecimento necessário, descobri uma nova ferramenta para utilizar com os licenciandos e fiquei consciente da necessidade de me atualizar nessas tecnologias, não apenas para a pesquisa, mas também para minha atuação profissional.

Os dados são apresentados em seis Quadros que facilitam o entendimento da proposta, possibilitando o diálogo com estudos de teóricos dedicados ao assunto. De acordo com Montiel e Pereira (2011 apud Bisconsini; Oliveira, 2018, p. 460), “as atividades pedagógicas que exigem observações em escolas permitem o constante movimento dos licenciandos entre estas e a universidade, com maior preparação do acadêmico para o enfrentamento da profissão”. Os autores também questionam: “Se os estágios não promovem uma aproximação qualificada e baseada na reflexão sobre a realidade, como evitar que o egresso entre em choque?” (NEIRA, 2014, p. 68 apud BISCOSINI; OLIVEIRA, 2018, p. 460).

Ao final do artigo, afirmam haver uma lacuna no currículo, em relação à PCC, mas que apesar disso “os docentes identificam essa ação, ao contrário dos acadêmicos, que denotam desconhecê-la, pois não há compreensão deste componente como integrante da formação de professores” (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018, p. 466), dado que, para eles, revela a ausência das práticas curriculares no curso e evidencia a pouca abordagem das normativas dos cursos de licenciatura.

Com a leitura desse artigo, mudei o meu olhar para as práticas pedagógicas corporais nos PPPs ou PPCs dos cursos de Pedagogia, redobrando minha atenção para não fazer considerações precipitadas, pois nem sempre a presença do termo no texto documental garante a sua efetivação.



Dando sequência à análise dos artigos, trago o texto de Samara Moura Barreto de Abreu, Wilson Nóbrega Sabóia, Silvia Maria Nobrega-Therrien (2019), com o título “Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade

pedagógica do corpo em movimento”, cujo objetivo é discutir as fragmentações histórico-críticas na formação docente em Educação Física como caminho para uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento.

Os autores esclarecem a utilização dos seguintes termos: “corpo alienado para o agir cultural de (re)ação política de uma racionalidade contra-hegemônica e corpo emancipado como dimensão de transformação social” (ABREU; SABÓIA; THERRIEN, 2019, p. 193). Destacam a educação libertadora e se valem dos estudos freirianos que tratam da necessidade de refletir. Buscam a autoconsciência por meio de um ato de curiosidade crítica e a superação do saber ingênuo para alcançar o saber epistêmico, que se dá “na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica.” (FREIRE, 1996 p. 17 apud ABREU; SABÓIA; THERRIEN, 2019, p. 196).

No decorrer da escrita, os autores descrevem importantes marcos históricos do curso de Educação Física, destacando suas influências para a alienação do corpo e para sua emancipação. Ao final, ressaltam que “A leitura histórico-crítica da realidade indica como emergente a (re)construção de traços identitários na formação e desenvolvimento profissional docente em Educação” (ABREU; SABÓIA; THERRIEN, 2019, p. 202).

A escolha desse artigo foi importante para reafirmar o valor dos estudos de Freire (2021) sobre a Educação, evidenciar a discussão de Foucault (2003) sobre os corpos docilizados nas rotinas educacionais e alertar para aspectos críticos em torno da formação inicial, presentes nos projetos institucionais apurados das IES.



Apresento, então, a tese de doutorado em Educação Física de Veruska Pires (2016), intitulada “A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC”. A pesquisa traz conhecimentos analíticos e reflexivos sobre a formação inicial, com o objetivo de discutir temáticas sobre essa formação para professores de educação física, com um recorte de análise nos estágios obrigatórios e na constituição do profissional docente.

Posto isso, a autora apresenta estudo descritivo exploratório, com abordagem quali-quantitativa, em duas etapas, para a coleta de dados. A primeira baseada em questionário semiestruturado contendo questões fechadas e abertas, para 59 estudantes estagiários. A segunda, com base em duas sessões de grupos focais, com

sete estudantes de cada universidade investigada. Importante destacar que para a análise qualitativa, a autora utilizou o *software* NVivo, que no ano referido da tese era conhecido como QSR NVivo na (versão 9.0).

Como no texto de Bisconsini e Oliveira (2018), citado anteriormente, aqui também não encontrei esclarecimento sobre isso. Fato que, mais uma vez, confirmou a necessidade de me atualizar, no que se refere ao uso de tecnologias de pesquisa científica.

A tese foi organização em cinco capítulos, sendo o primeiro, uma introdução; o segundo, dedicado à revisão bibliográfica; o terceiro descreve o caminho metodológico; o quarto traz os resultados e discussões realizadas; e o quinto se concentra nas considerações finais. No decorrer do primeiro capítulo, discorre-se sobre a identidade profissional e a docente, apresentando as duas definições utilizadas em seus estudos. A Identidade profissional, segundo Dubar (1997, p. 105 apud PIRES, 2016, p. 25), é o resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. E a Identidade docente “é a definição feita pelos professores para o seu ‘eu’ profissional, a qual, por ser influenciada pela escola, por reformas educacionais e por contextos políticos, evolui durante a carreira docente” (MARCELO, 2009 apud PIRES, 2016, p. 25).

Pires afirma que o estudo sobre as definições é um processo complexo, que precisa ser esclarecido e discutido. Com base nos estudos de Dubar (2005) e Alarcão (2014), escreve: “a identidade docente seria como um determinado campo de trabalho impregnado por identidades individuais, evidenciadas em atos de pertença (o que o indivíduo quer ser) que se unem necessariamente num processo coletivo” (PIRES, 2016, p. 28). E segue definindo baseada em Fortes (2008 apud PIRES, 2016, p. 31) que, “No caso da docência, a identidade se vincula ao título obtido que pode ser um registro desta identidade, isto é, o diploma carrega a obrigação moral, legal, intelectual e social do ser professor”. Entende-se, de acordo com a autora, que o significado do título garante a aceitação social para a profissão.

Outro estudo que auxilia Pires (2016), a esclarecer os caminhos que entrelaçam e separam a identidade docente e profissional, é de Lopes (2003 apud Pires, 2016, p. 33): “A identidade individual é a percepção individual dos significados e das ações estruturantes da identidade coletiva”. Sobre isso ela aponta que esses estudos são

importantes para estabelecer como a identidade profissional se concretiza na carreira docente, em que a especificidade toma forma e assume princípios próprios.

Esse estudo me fez compreender os direcionamentos para a atuação em relação os objetivos que tracei sobre o que promover nos licenciandos, auxiliando-os no reconhecimento dessas identidades. Além disso, me auxiliou no estudo dos PPPs e PPCs, sobre as categorizações construídas, que serão apresentadas no próximo capítulo desta dissertação.

Além do que selecionei da pesquisa de Pires (2016), devo dizer que a autora desenvolve ricas reflexões, com levantamentos e discussões sobre temas da Educação Física, portanto, recomendo seus estudos como uma base referencial sobre esse assunto.



O TCC de Priscila Limas da Silva (2015), “Educação Física na educação infantil: a formação inicial em pedagogia e suas relações com o corpo e o movimento”, é mais uma pesquisa selecionada, a qual tem o objetivo de investigar como os currículos dos cursos presenciais de Pedagogia, de universidades públicas de Florianópolis, SC, abordam conceitos, discussões e práticas pedagógicas relacionados ao corpo e ao movimento, além de verificar a existência ou não do trabalho pedagógico com professores de educação física.

Para tanto, a autora apresenta uma análise documental com base nos PPPs de dois cursos de Pedagogia, em formato presencial, de duas universidades públicas localizados na cidade referenciada acima. Em relação às palavras-chave para a busca nos documentos, a autora elencou: Corpo e Movimento; Jogo e Brincadeira; Práticas corporais e Linguagens. Em relação à formação e qualificação docente, a autora cita Barreto (1994, p.13 apud SILVA, 2015, p. 26): “A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da EB, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil.”

A meu ver, um dos motivos que prejudicam a formação inicial é a dificuldade de compreender que o corpo precisa ser considerado integrado à mente, digo isso em relação aos docentes que ministram as disciplinas do curso, visto que muitos, como vimos, reproduzem a educação opressora recebida durante a vida, reforçando falas

como: “Pessoal, vamos parar de brincar que agora é coisa séria!” ou “Vamos ficar em silêncio para aprender”.

Quem disse que brincar não é coisa séria? Será que essa fala dialoga com o curso de Pedagogia, que prepara o licenciando para trabalhar com crianças? Quem disse que eu só aprendo quando estou em silêncio? Quer dizer que em um diálogo não há aprendizado? Como seria escutar: Pessoal, vamos para outra proposta? Ou Vamos refletir sobre o assunto X, Y, Z, agora? Vamos direcionar nossa atenção para o vídeo? Vamos nos aproximar um pouco para dialogarmos sobre isso ou sobre aquilo?

As primeiras falas revelam julgamentos e valores separatistas, do tipo mais ou menos, melhor ou pior ou, então, a ação só serve para isso e essa outra só para aquilo. No segundo exemplo, as falas convidam e não julgam de forma dicotômica, sinalizam uma mudança de atividade e instigam uma nova ação. Nas palavras da pesquisadora: “O diálogo entre corpo (que somos) e mundo – uma forma de Interação, comunicação e linguagem –, se apresenta intenso nas crianças pequenas, uma vez que estas estão em processo de aprendizagem da linguagem oral” (SILVA, 2015, p. 38).

Se temos um documento como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que alerta para a importância da criança se movimentar e que isso não deve ser contido, detido, limitado, é totalmente incoerente querer que o licenciando entenda essa orientação, apenas com a leitura e conhecimento teórico sobre o conteúdo do documento, sobretudo, se durante a sua formação ele aprendeu pela repressão, limitação e contenção.

Ao dizer ‘durante toda a sua formação’, não me refiro apenas à inicial, porque essa apenas reforça o que foi impresso e decalcado ao longo da vida. Desse modo, acredito que a formação inicial em Pedagogia pode ser o início da mudança, ao propor práticas pedagógicas corporais com reflexões oriundas da própria ação de se movimentar; e ao inserir textos educacionais, tendo por base as propostas que se movimentam e acionam processos reflexivos, enquanto as atividades nos atravessam.

Retomando ao texto a autora faz um detalhamento das disciplinas do curso, traçando os paralelos com aquilo que as diretrizes curriculares para a EI indicam. Nas

considerações finais, Silva (2015) pondera que a pesquisa limitava-se ao texto documental, portanto, não era possível compreender a realidade da formação, porém, afirma acreditar num “Corpo-Professor que faz a diferença na Ementa” (SILVA, 2015, p. 65). Considera também a necessidade de mais pesquisas nessa área, para a verificação das relações entre corpo e movimento na formação inicial de Pedagogia, principalmente, com relação à prática corporal, e a importância do diálogo entre Pedagogia e Educação Física, na formação inicial de ambas as áreas.

Ressalto que esse TCC contribuiu para a análise documental realizada nesta pesquisa, ao apresentar indicadores preciosos do tema, que vão desde o nome das disciplinas até elementos existentes nas ementas, que podem revelar a presença das práticas pedagógicas corporais no texto. E a pergunta que ficará para o futuro é: e no contexto?



Na sequência, apresento o artigo “A dança como conteúdo nas aulas de educação física” (2018), dos autores Tiane Costa Dal Ponte e Francisco José Fornari Sousa, o qual discute de que maneira a dança compõe essas aulas. Os autores iniciam explicando que ela é um dos conteúdos abordados pelo curso e que, de acordo com a BNCC (2018), a dança é uma unidade temática que precisa ser desenvolvida na escola, porém, isso não acontece na realidade.

Para eles e de acordo com a BNCC, deve-se abordar as especificidades, os tipos e a base de conhecimentos da dança, cuja função é proporcionar práticas corporais com ritmos, movimentos coreografados e, de preferência, ela deve suscitar questões sobre cultura do movimento, auxiliando na expressividade e na convivência social, visando a ação crítica do estudante em sociedade. Por isso, “É necessário que sejam apresentados estes conhecimentos a todos os alunos, cabendo ao professor o estudo e prática para poder trabalhar com eles (BRASIL, 2018 apud DAL PONTE; SOUSA, 2018, p. 3).

Um dos motivos que me levou a selecionar esse artigo foi o fato dele ressaltar que a dança na escola é uma linguagem com conteúdo próprio e que, por esse motivo, requer profissionais com formação adequada e específica na área, ou o que chamo “experiência formativa”. Outro motivo para a escolha foi a validação da “experiência formativa”, que nos acontece, ampliando as conexões da aprendizagem, pois ocorre na

prática e abre espaços aos questionamentos em tempo real e à reflexão promovida por um grupo de pessoas, que pertencem a esse processo.

Digo isso, porque o artigo apresenta a dança como um conteúdo do curso de Educação Física, entretanto, dos seis educadores físicos da rede Estadual de ensino do município de Vacaria, RS, entrevistados por meio de questionário eletrônico do Google Forms, quatro relataram haver dificuldades para trabalhar com a dança na escola.

No artigo, os autores descrevem o procedimento analítico com o intuito de compreender de que forma os professores desenvolvem a dança na escola. As respostas foram: festas juninas e outras datas comemorativas, como a Copa do Mundo; brincadeiras cantadas; e um caso diferente em que o professor de ensino médio promove um Seminário de Dança na escola, estimulando a pesquisa sobre o assunto entre os estudantes. Nas considerações finais, concluem que “nem todos os profissionais de Educação Física da amostra se sentem capazes de trabalhar com a dança, excluindo-a de suas aulas” (DAL PONTE; SOUSA, 2018, p. 13).

A justificativa apresentada pelos professores, para a exclusão da dança, me levou a refletir sobre o curso de graduação de Pedagogia, em que atuo. O que foi escrito nas respostas dos professores pesquisados, eu já escutei de profissionais formados em Pedagogia, inclusive de egressos. As propostas recaem nas datas comemorativas, criando a falsa ilusão de estarem cumprindo o MÍNIMO estabelecido na BNCC, para a EI.



O próximo trabalho, é uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional, nomeada “Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná”, de Solange Natalina Boesing Crestani (2019), a qual discute a formação inicial do pedagogo nessa região. Para tanto, inventariou os cursos de Pedagogia, da referida região, a fim de conhecer de que maneira ocorre a formação inicial desse profissional, por meio da análise dos PPPs ou PPCs e da matriz curricular dos cursos, contrapondo esses documentos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015); e compreender se existe um alinhamento entre esses documentos no que se refere à articulação entre teoria e prática.

A dissertação é dividida em seis capítulos, sendo que no primeiro a autora esclarece como organizou a pesquisa. *Os outros capítulos foram relevantes para*

compor pontos de observação em relação a minha escrita, uma vez que desenvolvi processos metodológicos similares. Algo a ser destacado no segundo capítulo, é a abrangência da formação inicial de professores, que compreende o momento de preparação e de construção da aprendizagem, por isso, diz a autora, é importante o compromisso com o profissional que se pretende formar.

Com base no exposto, cita Bernadette Gatti que afirma, em entrevista, que “os docentes das faculdades não têm a devida clareza de que estão formando um profissional da educação que irá trabalhar com crianças e adolescentes” (GATTI, 2016 apud CRESTANI, 2019, p. 26), resultando em uma formação desarticulada dos processos de ensino e aprendizagem, com os quais os futuros profissionais trabalharão.

Nesse sentido, quero deixar registrado que o comprometimento e a preocupação com a formação inicial consolidam o meu investimento na Educação e que entendo o valor do “bem formar”, que une uns aos outros. São engrenagens que ao menor descompasso se transformam em atrasos, que apenas serão visíveis quando forem grandes avalanches.

Com base em Freire (1996), a autora sinaliza a importância da formação inicial estar pautada no diálogo entre teoria e prática, para a construção e formação de sujeitos críticos e competentes. Crestani também se vale dos estudos de Libâneo e Pimenta (1999), que mostram a necessidade da prática ser a etapa principal do processo formativo e que ela é indissociável à teoria.

Como base nos nove anos de atuação na educação superior, percebo o quanto a prática é importante para a formação inicial, mas precisa ser bem articulada com a teoria e com o seu processo reflexivo, para que não se torne algo sem fundamentação, que visa apenas cumprir o que estabelecem as normativas educacionais.

No decorrer do terceiro capítulo, Crestani (2019) aborda a história dos cursos de Pedagogia, desde a origem, mostrando os fatos que concretizaram e definiram a identidade desses cursos no Brasil, com as várias reformulações (Parecer CFE n. 251/1962, Parecer CFE n. 292/1962, Lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, Parecer n. 252/69, Parecer n. 259/69 etc.), as quais buscavam organizar e repensar

estratégias (CRESTANI, 2019, p. 31) até que as propostas estivessem de acordo com os padrões federais estabelecidos.

Inicialmente, o curso de Pedagogia foi criado para preparar os docentes que atuavam especificamente em escolas secundárias, pois, para as primárias, acreditava-se que bastaria a formação oferecida pela Escolas Normal. Outro destaque se relaciona à diferença entre a licenciatura e o bacharelado: sendo a primeira destinada a habilitar o futuro professor do primeiro ciclo, do ginásio ou do segundo ciclo; e a segunda, para habilitar o futuro profissional que atuaria no ensino técnico em educação. No segundo caso, o público interessado era composto por graduandos que, em geral, atuavam como professores primários e buscavam “assumir funções de inspeção escolar, planejamento curricular, orientação e funções administrativas nas secretarias municipais, estaduais e no Ministério da Educação” (CRESTANI, 2019, p. 33). Segundo a autora, foram muitas lutas e manifestações de educadores em prol da melhoria dessa formação, entretanto, ainda há muito a ser problematizado e transformado.

Em minha compreensão, enquanto houver depoimentos de estudantes recém-formados que alegam não se sentirem aptos para assumir uma sala de aula, esse dado se configurará como indicativo da necessidade de compreender as problemáticas existentes nesse ciclo de formação.

No quarto capítulo, a autora detalha como realizou a busca pelos cursos e quais os procedimentos metodológicos utilizados para as análises, os quais partiram de mapeamento geográfico da região sudoeste do Paraná, para iniciar o levantamento, pelo Google, das IES que oferecem cursos de Pedagogia, e depois a análise dos dados, conforme os estudos de Bardin (2016). Destacou-se a carência de instituições públicas na região sudoeste do Paraná, dado que também constatei em relação a capital de São Paulo, como apresentarei no próximo capítulo.

No quinto e sexto capítulos, Crestani (2019) apresenta a análise das matrizes curriculares e dos PPPs dos cursos oferecidos na região Sudoeste do Paraná. Assim como a autora, *eu também encontrei* dificuldade de acesso aos PPPs ou PPCs e matrizes curriculares de várias instituições privadas, um dado que chama a atenção. Em meio aos fechamentos, afirma-se que esses cursos são importantes para o

desenvolvimento social e econômico da região pesquisada e ressalta-se a necessidade de valorizar e de repensar a qualidade do ensino superior em todo o país.

Processos similares ao que realizei e que deram segurança para seguir em frente.

(RE) CONHECENDO SABERES...

Os seis últimos textos acima me trouxeram conhecimentos e reconhecimentos sobre a formação docente e, particularmente, sobre a minha atuação na docência. Percebo que os fatores que configuram minha identidade profissional e docente dialogam com quem eu sou, com quem fui, com quem quero ser e com todos os conhecimentos que, ao longo da vida, ficaram registrados em mim, por meio das formações e interações que tive.

 Seguindo com os trabalhos selecionados, apresento a dissertação intitulada “O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações”, de Ricardo Alves Taveira (2015). A pesquisa trata da formação inicial de pedagogia e educação física, com foco na cultura corporal do movimento de crianças de três e cinco anos, na EI. Para tanto, o autor visa compreender a concepção dos professores dessas áreas sobre a manifestação corporal e como eles trabalham.

Antes de iniciar o detalhamento do conteúdo dessa dissertação, abrirei um parêntesis para destacar alguns pontos da trajetória de Taveira (2015), que o motivaram a realizar sua pesquisa. Primeiro, a decepção que sentiu no ensino médio, ao ver seus professores de educação física, substituto e titular, sentados enquanto os estudantes jogavam bola; a única diferença entre eles era que o titular permitia que escolhessem qual bola usariam na aula, de futebol, vôlei, basquete entre outras, porém, a ação educativa era a mesma em ambos.

Trouxe esse dado para enfatizar a necessidade de intencionalidade educativa para a realização de qualquer atividade, mesmo as mais lúdicas, como menciona Souza (2016) citando Godoy (2007). Atividades sem essa intenção iludem os estudantes e demais professores, como se fossem atividades livres, entretanto, perdem sua força por

não terem objetivos a serem alcançados e o que se aprende é: tanto faz, não tem importância! Já nas atividades livres, o professor promove a autonomia dos estudantes ao deixar que escolham o que gostariam de fazer, porém, nesse tipo de ação, o professor acompanha o que está sendo feito, pois existe um objetivo claro a ser conquistado, assim, o aprendizado tem importância e pode ser discutido, refletido, pensado e repensado! Para uma educação de qualidade, a primeira ação perde seu sentido, mas a segunda não, ressaltando que a intencionalidade educacional faz toda a diferença.

O outro fato destacado pelo autor, se deu quando, já formado educador físico, começou a ministrar aulas no ensino superior, no curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse contexto, se deparou com o conteúdo que deveria desenvolver com as estudantes, a fim de alinhar a formação inicial aos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que para sua surpresa eram conhecimentos desenvolvidos por profissionais da educação física. Sendo assim, as estudantes questionavam: “Vamos ter que dar aulas de educação física também professor?”; “Eu não vou conseguir fazer isso com as crianças, não!” Essa situação se aproxima das falas que ouvi de licenciandos do curso de Pedagogia e por esse motivo sempre diálogo com eles, uma vez que me preocupa a questão do corpo e suas práticas pedagógicas desde a formação inicial.

Retornando à dissertação, a metodologia adotada é a pesquisa empírica de natureza qualitativa, com observação e entrevistas realizadas em campo, em duas escolas da cidade de Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo. Em seus estudos, Taveira (2015) avalia que no cotidiano das escolas de EI, as aulas de educação física não são ministradas por um professor especialista da área, provocando lacunas no desenvolvimento das crianças, nessa etapa da educação.

*É necessário fazer dois esclarecimentos: o primeiro é que não havendo disciplinas na educação infantil, como diz o autor, a educação física não pode ser um componente curricular, portanto, não pode ter aulas específicas de qualquer área; o segundo é que de acordo com o Artigo 9º das DCNEI, os **eixos estruturantes das práticas***

pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, organizados em cinco campos de experiências, segundo a BNCC (2019), em que um deles é Corpo, gestos e movimento. Embora sejam conteúdos trabalhados por profissionais da educação física, eles também podem ser desenvolvidos por profissionais da arte, especificamente, da dança, visto que a formação nessa área aborda os conhecimentos sobre o corpo, os gestos e o movimento.

O autor segue descrevendo os passos de sua investigação, com base nas observações e entrevistas realizadas. Chegando aos resultados levantados, nas considerações finais, aponta-se que as pedagogas reconhecem a importância do corpo para o desenvolvimento das crianças, porém: “o que percebemos foi a dificuldade de utilização consciente de conceitos teóricos e práticos durante as aulas e as atividades que elas desenvolvem com seus alunos” (TAVEIRA, 2015, p. 92). Ressalta-se também a necessidade de estruturar um trabalho interdisciplinar entre Pedagogia e Educação Física nessa etapa escolar, com o entendimento dos significados históricos, sociais e culturais do corpo, de acordo com a teoria Histórico-cultural de Vygotsky (2000).

A pesquisa evidencia um conflito na formação inicial do pedagogo, no que se refere às práticas pedagógicas corporais, visto que a forma como está estruturada e como é conduzida não garantem a aplicação de atividades corporais para as crianças, partindo dos planejamentos dos profissionais formados nessa área. Percebo que mesmo sendo apresentado aos licenciandos, do referido curso, os conteúdos sobre o tema corpo, eles de nada servem para a prática profissional se essas experiências não estiverem no corpo de cada futuro professor (GODOY, 2020, 2021). Além disso, a experiência prática abre espaço para a teoria e suas reflexões, resultando em reorganizações que se resolvem em novos fazeres, como aponta Schön (2000).

Assim como a dissertação analisada acima, os demais artigos apresentados a seguir discorrem sobre a ausência da Educação Física na EI. Uma luta dos profissionais da área, que vem crescendo, uma vez que na legislação que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996, Artigo 26, § 3º), a Educação Física é componente curricular obrigatório na EB. Como a EI é a primeira etapa desse período, nada justifica a ausência de profissionais da educação física nas instituições de educação infantil. Para os autores, isso prejudica o desenvolvimento

inicial das crianças no que tange à motricidade, pois as atividades ficam sob a responsabilidade de profissionais da pedagogia. Para evitar redundância na apresentação dessas informações, destaco abaixo as estratégias metodológicas adotadas por esses autores, a fim de fomentar o que apontei acima, porque elas compartilham da mesma preocupação, objetivo e luta.

🎓 Sobre o artigo “Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física”, de Rodrigo Lema Del Rio Martins, Luiza Fraga Tostes, André da Silva Mello (2018), destaco a análise de ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas à EI, de cursos de formação inicial em Educação Física, no intuito de elencar pontos convergentes e divergentes entre esse material e os documentos norteadores da primeira etapa da educação.

Uma das grandes dificuldades levantadas pelos autores, que justificaria a ausência da educação física na EI, é que o ementário das disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas ainda tem a atividade como central e não a criança, como é o caso da Pedagogia, por exemplo: “A diluição da palavra ‘criança’ pode ser considerada um indício de que esses pressupostos não estão sendo considerados pelas ementas das disciplinas que discutem as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil” (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018, p. 715). Outra questão diz das “ausências de palavras como ‘experiência’ e ‘linguagens’, tendo em vista que a BNCC propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos ‘campos de experiências’” (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018, p. 716).

Nas considerações finais, os autores sinalizam a existência de “um afastamento do conteúdo das ementas e das bibliografias das 16 disciplinas analisadas com relação à produção acadêmica e com os documentos oficiais que balizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil no país” (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018, p. 716). Distanciamento que, segundo eles, pode acarretar dificuldades para essa inserção, afinal, “o trabalho pedagógico da Educação Física precisa estar lastreado na interlocução com os outros ‘saberes-fazer’” (ALVES, 2010), privilegiando o intercâmbio entre as áreas do conhecimento.

Situações com as quais me deparei nas turmas de cursos de Educação Física, para as quais ministrei aulas por fazerem parte de um núcleo pedagógico das licenciaturas. As possibilidades de atuação nesses cursos me fizeram propor diálogos e ações entre

as áreas de conhecimento, buscando ampliar o entendimento dessas interlocuções, que muitas vezes retornaram em depoimentos positivos de egressos de ambos os cursos.

🎓 No artigo “O movimento entre a Pedagogia e a Educação Física: um diálogo necessário”, Fabiana Cabrera Silva Santos e Carlos Eduardo Lopes dos Santos (2015) analisam documentos oficiais da EI, buscando enfatizar os diálogos entre Pedagogia e Educação Física, áreas do conhecimento que perpassam a formação na infância, em especial nos espaços formais de educação. Escrevem: “Nota-se que a presença da Educação Física nos espaços escolares ainda é vista como uma prática tecnicista, que valoriza os ‘habilidosos’ em detrimento dos ‘menos habilidosos’. Ou ainda, como o campo da ‘recreação’” (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 56-57). Com relação à Pedagogia, “a realidade é ainda mais preocupante, já que o tema movimento é tratado com superficialidade, diante de uma prática espontaneísta” (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 57).

Diante do que apontam, fica muito claro e necessário “pensar o pedagogo e o especialista como uma equipe articulada em torno da qualidade e importância do trabalho com o movimento com crianças de zero a cinco anos” (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 57). *Concordo e acrescento, que seria um ganho para a educação infantil a articulação entre os profissionais da pedagogia, educação física e as quatro linguagens da arte: dança, artes visuais, teatro e música. Conexão com a qual tive o prazer de atuar, mesmo fora do ensino formal, quando ministrei oficinas de expressão corporal para crianças, e adolescentes e de onde surgiram trabalhos significativos!!!*

🎓 No artigo “Saberes e Movimento - o diálogo entre Educação Física e Educação Infantil: reflexões a partir da prática pedagógica”, os autores, Jaciara Oliveira Leite, Dayse Alisson Camara Cauper e Poliana Carvalho Martins, apresentam relatos de experiências, com base nos estágios realizados em 2010 e 2011. Ressaltam que as experiências obtidas nos estágios na EI os fizeram enxergar que os sujeitos e a Organização do Trabalho Pedagógico da EI possuem desafios e provocam reflexões e redimensionamentos para a prática pedagógica da educação física.

Os autores reforçam que: “O conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2003) pode corroborar na escolha e no trato pedagógico dos saberes, pois instiga olhar para o desenvolvimento em processo” (CAUPER; MARTINS, 2016, p. 9). Entre as contribuições da Educação Física para a EI apontam: “o brincar e o

movimento como aspectos inter-relacionados; a consideração das experiências de movimento espontâneo e ‘bagagem’ das crianças; a cultura popular; entre outros levantados por Sayão (2004)” (CAUPER; MARTINS, 2016. p. 9).

Ressalto o quanto o estágio é valioso para a formação profissional (GODOY, 2013), pois é um dos meios de validação da prática e da teoria e não o único. Portanto, não podemos considerá-lo suficiente para garantir o desenvolvimento da prática junto à teoria, nos cursos de formação inicial.

🎓 O artigo “Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física” ressalta a importância da Educação Física na EI. Os autores, Ana Cristina Richter, Jaison José Bassani e Alexandre Fernandez Vaz (2015), para abordar o tema, apresentam a entrevista realizada com o Prof. Dr. Sarmento, do Departamento de Ciências Sociais da Educação, da Universidade do Minho, Portugal, mas antes ressaltam que “É fundamental compreender a criança como corpo e cultura, sendo que há aqui uma dialética, que em cada momento é historicamente construída” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 16).

Sobre a visão do entrevistado sobre o crescimento de estudos de Educação Física, que dialogam com o corpo na Educação e na Sociologia da Infância, o autor afirma entender o processo como algo positivo, mas que isso ainda não ocorre em Portugal, pois o que se tem por lá é “uma lógica de medição do corpo e, portanto, por uma ciência da normatização, assente numa Psicomotricidade quantitativista e normativa” (SARMENTO apud RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18), configurando grande distanciamento para a atuação na EI.

Sarmento também chama a atenção para o entendimento de que a criança “é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc.” (SARMENTO apud RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 19), por isso, é importante cuidar dos espaços escolares, pois neles é possível propiciar uma maior exploração em relação aos pequenos espaços das diferentes realidades. Por fim, o entrevistado sinaliza que uma pedagogia da infância baseada em seus direitos: “não é uma pedagogia do espontaneísmo, é uma pedagogia profundamente estruturada, onde tenha lugar a participação e o poder confluyente das crianças” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 36). *Posso afirmar que*

essa entrevista não auxilia somente os educadores físicos, mas também os pedagogos, visto que um dos direcionamentos da sua formação é a educação das crianças.

🎓 Para encerrar esse conjunto de textos, trago o artigo “A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física”, dos autores André da Silva Mello, Bethânia Alves Costa Zandominegue, Raquel Firmino Magalhães Barbosa, Rodrigo Lema Del Rio Martins e Wagner Santos (2016), os quais realizaram uma análise documental-bibliográfica. Para tanto, utilizaram como fontes da pesquisa a BNCC, o RCNEI, as DCNEI e produções acadêmico-científicas do campo da Educação Física, que abordam a EI.

Inicialmente, ressaltam que, pelo fato da EI não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina educação física na BNCC e nos documentos que a antecedem, como os RCNEI e DCNEI. Mencionam que a BNCC, se comparada a esses documentos que a antecederam, apresenta alguns avanços como: reconhecimento da criança como autora e protagonista; organização didática de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; noções de corpo e de movimento distantes da visão estereotipada e biologicista; e reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem.

Porém, após a segunda revisão da Base, divulgada em abril de 2016, surge um engessamento dos objetivos das aprendizagens das crianças pequenas, ultrapassando os pressupostos gerais e invadindo conhecimentos específicos. Ao proceder dessa forma, a BNCC extrapola a função de definir os pressupostos gerais da EI, avançando para questões curriculares específicas. Nesse sentido, se faz necessária a presença do educador físico nessas instituições, não para dar conta de uma disciplina, uma vez que neste documento entende-se o avanço da integralidade das áreas, mas para garantir o que se refere ao desenvolvimento das crianças.

(RE) UNINDO...

Os seis últimos textos apresentados frisam a luta pela inserção da Educação Física na EI, seguindo a determinação da Lei, a qual estabelece que a área é componente curricular da educação básica. Reunindo os aspectos destacados de cada um desses trabalhos, acredito na necessidade de diálogo entre as áreas, como forma de garantia da presença dos profissionais das respectivas especialidades nessas instituições.

Sonho? Utopia? Ou possibilidades? Se as ideias, as problematizações, soluções, reflexões não forem discutidas, de que adiantariam as pesquisas para o aprimoramento dos seres humanos?

2.3 Provocações dos textos referentes à tabela 3 A

Os próximos dezesseis trabalhos, que serão objeto de exposição, são artigos selecionados nos **Anais** da ANDA, entre os anos 2015 a 2021, em torno do eixo Práticas Corporais, com o termo relacionado “Educação, Corpo e Movimento” e as seguintes palavras-chave: “corpo”, “concepções de corpo”; “prática pedagógica e dança”. Os dados estão na Tabela 3.

Antes, porém, preciso reforçar duas informações: a primeira é que recorri aos trabalhos dessa fonte, por acreditar que a Dança potencializa a experiência educacional **no** e **pelo** corpo; e a segunda é que de um conjunto de textos, cinco deles provocaram reflexões especificamente sobre corpo, experiência, educação e práticas pedagógicas corporais, na formação inicial de professores. Entrelaçamentos que desaguaram nas preocupações com o ensino formal de crianças e jovens, visto que nessas etapas da educação o professor exerce influência direta, independente das responsabilidades, conhecimentos e habilidades que o profissional possua. Esse é um dos motivos de meu comprometimento com a formação inicial!

 Dito isso, o artigo que abre a seleção se intitula “Visões e perspectivas de uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil”, das autoras Carolina Romano de Andrade e Kathya Maria Ayres de Godoy (2015). Trata-se de pesquisa empírica de natureza qualitativa, com estudo de caso, que apresenta discussões, reflexões e diálogos fundamentados em diferentes teóricos, dos quais destacam Donald Schön (1992), com seu olhar para o professor reflexivo, e Larrosa (2002), que as inspirou em relação aos saberes da experiência.

De forma sucinta, discorrem sobre as etapas do doutoramento de Andrade (2015), sob orientação de Godoy, no qual intencionam identificar os saberes necessários ao professor de dança para atuar com crianças pequenas; e apresentam uma proposta para o ensino de dança direcionada à professores da EI. Entre as etapas referenciadas estão: uma que se destinou à pesquisa documental do estado atual das

pesquisas em torno do movimento e da dança nessa etapa da educação, em cidades do Estado de São Paulo, que possuíam diretrizes/propostas/orientações curriculares para a EI; outra que revela o estudo de caso realizado no projeto Poéticas da Dança na Educação Básica; e a última que se dedica à elaboração da proposta de ensino de dança para crianças.

O percurso levou as autoras à publicação do livro “Dança com crianças” (2018), que tive o prazer de conhecer. Fonte inspiradora para ações práticas em minha atuação profissional. Sobre o artigo, destaco que gerou reflexões sobre meus estudos em relação à experiência que atravessa o corpo. Nesse sentido, acredito que as práticas artísticas e pedagógicas corporais, durante a formação inicial dos licenciandos de Pedagogia, trazem conhecimentos que ficam “decalcados”, como aponta GODOY (2013, p. 73 apud ANDRADE; GODOY, 2015, p. 3), promovendo aprendizado.

Sublinho ainda uma provocação das autoras em relação ao professor: “assim, proponho um olhar que auxilie o professor na articulação dos conhecimentos de corpo com os elementos da Dança para a infância” (ANDRADE; GODOY, 2015, p. 6).

As problemáticas possivelmente originadas na formação inicial do professor e que recaem sobre sua atuação profissional são preocupações de meu interesse, sobretudo, quando o professor precisa desenvolver propostas corporais com as crianças. Dessa maneira, percebo um elo infinito, sem origem, entre formador e formação e vice-versa. Transbordamentos que me inspiram a continuar pesquisando! Porém, no mestrado, foi preciso focar na formação inicial e olhar os PPPs ou PPCs dos cursos de Pedagogia (licenciatura), com o propósito de identificar a presença do corpo nas práticas corporais, para só então, em futuros estudos, me aprofundar e refletir sobre o exposto. Estudos que reforçam a escolha de atuar com formação inicial e a responsabilidade como profissional da educação.

 O próximo artigo se intitula “Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito”, de Alexandre José Molina (2017), é parte de seu doutorado, “cujo objetivo foi identificar parâmetros ou caminhos metodológicos que pudessem, configurados na forma de pensamentos curriculares, apresentar alternativas às tradicionais dicotomias em

processos de formação em dança” (MOLINA, 2017, p. 2), refletindo sobre a divisão entre teoria e prática, especialmente, em torno do par corpo e educação.

Para tanto, inicia o artigo com algumas compreensões acerca do corpo, tomando por referência os estudos de dois neurocientistas, António Damásio, que faz uso do pensamento de René Descartes (1596-1650) e Baruch Espinosa (1632-1677), e Steven Pinker, que se fundamenta em outros dois filósofos, Jonh Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Molina (2017, p. 9) entende que “O corpo – e logo a mente – estão, portanto, em necessária relação com o ambiente em que vive; sem tal relação não há corpo.”

Constata que no Brasil corpo e mente permanecem separados na educação e discorre sobre quatro posicionamentos relevantes, que justificam o fato do corpo estar em segundo plano nos processos pedagógicos: o primeiro diz da maneira como os estudantes são organizados no cotidiano; o segundo, da fragmentação do tempo para aprender; o terceiro traz a visão de que o corpo em movimento se relaciona à desordem; e o quarto, que a aprendizagem é apenas um esforço da mente. Outro aspecto relevante é que, para Molina (2017), as propostas dos cursos de licenciatura em Pedagogia não preparam o futuro profissional da educação para lidar com o movimento corporal na escola.

Com base nisso, minha preocupação em torno da temática desta dissertação só aumenta, pois é preciso que, na formação inicial do curso de Pedagogia, os licenciandos compreendam que somos corpo e como tal aprendemos de maneira integrada, por isso, a importância das práticas pedagógicas corporais nesse momento, para que os caminhos até essa compreensão realmente possam ser construídos.

Uma tomada de consciência sobre o corpo que enquanto professora de graduação do curso de Pedagogia, com o conhecimento que adquiri ao longo dos estudos corporais e de outros a eles ligados, tanto pela dança como por demais linguagens artísticas, não posso deixar de provocar, estimular, sensibilizar, refletir junto aos licenciandos deste curso.

Molina (2017) busca inspiração nos estudos de Isabelle Launay e Ciane Fernandes, para pensar os rumos da educação escolar e da prevalência de uma bidimensionalidade, que entende o corpo em movimento como desordem ou moeda de

troca, no caso de quem segue os esquemas padronizados para chegar à aprendizagem. Ao final, direciona nosso olhar para as problemáticas curriculares da formação, que esbarram em fatores como “políticas públicas descontinuadas, desvalorização profissional e esfacelamento das instituições” (MOLINA, 2017, p. 19).

Entendo que os rumos educacionais sinalizados pelo autor são mecanismos voltados a atender o mercado de trabalho, que não necessariamente precisa de profissionais reflexivos e engajados, mas daqueles que sabem cumprir o que lhe foi designado.

💡 Na sequência, apresento o artigo de Giovana Consorte (2017), “Lições para entender o corpo”, que aborda o desdobramento de uma proposta híbrida de construção de conhecimento, que envolve a formação em dança. Diante disso, a autora pergunta: “Como agir/pensar formas de construir relações de aprendizagem significativas - a partir da dança – que transitem entre a aula, a palestra e o espetáculo?” (CONSORTE, 2017, p. 93).

Buscando esse entendimento, Giovana relata que, ouvindo seus estudantes de Licenciatura em Dança, “descobri que suas maiores queixas sobre essas disciplinas versavam a respeito do modo como os conteúdos eram conduzidos em sala de aula, através de um pensamento que prescinde a ação corporal, excluindo-se a experiência do processo” (CONSORTE, 2017, p. 94). Movida pelos estudos de Larrosa Bondía (2002) sobre a experiência, a autora discorre sobre a importância de descobrir caminhos que nos levem a um “saber em movimento” (CONSORTE, 2017, p. 94), com conteúdos conectados à ação proposta em sala de aula, para que seja significativo para quem está em formação.

Para tanto, sustentada pelos estudos de Fortin e Gosselin (2001), que propõem um tipo de “bricolagem metodológica” para pesquisas em arte, a autora explica que a investigação recebe provisoriamente o nome de Lição, porém, ao longo de seu desenvolvimento e diante das proposições e experiências levadas para a sala de aula, isso pode ser alterado. A autora apresenta um passo a passo da proposta de ensino de dança, reforçando que a aprendizagem vai além de uma relação de causa e efeito e que, ao refletir sobre algo que seja significativo, repensa uma metodologia de ensino que “coloque o corpo no centro de seu pensar/agir” (CONSORTE, 2017, p. 96).

O processo, inicialmente, ocorre da seguinte maneira: primeiro há a escuta dos licenciandos em torno de um assunto como anatomia, por exemplo, então, voltam-se para a dança filtrando o conteúdo para o que realmente é relevante para a prática do professor; depois, investigam os materiais artísticos que possibilitam aos licenciandos a construção da Lição. Com isso, verifica-se que a experimentação do que foi filtrado e separado pode seguir caminhos diferenciados, não havendo um padrão a ser seguido ou metodologia fechada e inflexível. A ideia é que o corpo ganhe forma viva e dançante entre mediações e proposições das aulas.

Para mim, a escuta dos estudantes fortalece as relações que se estabelecem em sala de aula, aproximando a linguagem das palavras, para acessar a linguagem corporal, como se a primeira fosse aos poucos se diluindo na segunda até chegar em uma comunicação efetiva proposta pelos corpos, que se relacionam.

Outra preocupação constatada pela autora é que o corpo também pode encontrar caminhos para bailar, entrar em cena e ressignificar o que aprendeu, em busca da visualidade, além de apenas formar um corpo versátil. Tal proposta teria a performatividade como aliada, trazendo uma relação direta entre o que é dito e o que é realizado pelo corpo que dança. Nesse compasso, Consorte (2017) finaliza esclarecendo que não há considerações finais ou conclusão, pois a dança que propõe não tem final, apenas continuidade. Assim como os questionamentos da pesquisa não oferecem respostas, mas pensamentos sobre as práticas de dança, com “margens mais permeáveis, buscando desafiar os fazeres do corpo para que se reinventem.” (CONSORTE, 2017, p. 101).

 O próximo artigo intitulado de “O corpo criança: reflexões sobre a dança e seus impactos na primeira infância”, de Marina Fernanda Elias Volpe (2019), tem o propósito de compartilhar reflexões consideradas relevantes para o contexto da dança-educação. Com base em sua experiência de dez anos como professora de dança para adolescentes e, recentemente, como mãe, a autora inicia seu texto, apontando para suas percepções sobre como a infância é experimentada pelo corpo.

Relata que percebeu a existência de uma infância reprimida, seguida de uma adolescência em que foi forçada a percorrer caminhos determinados, até chegar à vida adulta, quando busca se libertar. Tal percepção se acentuou a partir do momento em que se tornou mãe e se viu no impasse do propiciar aos filhos “uma experimentação

de infância com liberdade corporal.” (VOLPE, 2019, p. 254). Nesse sentido, pôde sentir e entender a pressão das famílias que tolhem os filhos, castrando suas habilidades e espontaneidade por não deixarem que os movimentos corporais da criança aconteçam, para criarem asas e experimentarem a vida: “É preciso ‘devolver’ o movimento, devolver a alegria ao corpo da criança. Por mais contraditório que isso soe; é necessário e urgente” (VOLPE, 2019, p. 254).

A autora chama a atenção dos educadores para o potencial de desenvolvimento das práticas corporais para a criança, levando em conta os aspectos motores, emocionais, sociais e afetivos. *Ao que gostaria de acrescentar: e cognitivos.*

*Com relação ao apelo feito pela autora, penso no quanto se faz necessário provocar reflexões nos futuros pedagogos, não apenas por meio de um processo teórico que inicia em leituras, diálogos e escuta, mas também que parta das experiências propostas pelas práticas pedagógicas corporais, desaguando nas leituras, discussões e escuta. Processos profundos e sensibilizadores para o licenciando que atuará com a criança em sala de aula e que não deve reproduzir metodologias que aprisionam os gestos e não valorizam a aprendizagem **no e pelo** corpo, que se movimenta enquanto aprende e que aprende enquanto se movimenta.*

Focando nas práticas pedagógicas corporais, Volpe (2019) afirma que não cabe ao educador dizer se a criança deve ou não sentir esse ou aquele sentimento; é preciso respeitar o que ela sente, deixando-a experimentar os sentimentos para então compreender e escolher, pelo reconhecimento daquilo que lhe faz bem ou não. Finaliza o artigo, expressando outra preocupação: “Me assusta perceber que a ‘boa criança’ de hoje é o ‘mau adulto’ de amanhã. Porque quando não favorecemos as práticas corporais adequadas, estamos amputando a criança” (VOLPE, 2019, p. 265).

Entendo que a preocupação da autora só poderá diminuir se a formação do futuro professor fomentar comprometimento e consciência dos saberes que perpassam o corpo.



O texto a seguir, “Acordos compartilhados: por uma dança que rompe com a disciplina”, foi escrito por Mabile Borsatto e Daniella Nery (2015). O foco dessa escrita foi a investigação de como o corpo se relaciona com o mundo e se torna o lugar para a experiência artística, estabelecendo diálogos entre a teoria e a prática no ensino de

dança, durante aulas no Colégio Medianeira, na cidade de Curitiba, PR. Segundo as autoras, a instituição e as aulas de dança, que promove, favorecem “o pensar sobre o pensar, aprendendo a aprender nas dimensões do pensar, do ser e do agir, o entendimento do conhecimento em permanente tessitura colaborando para uma aprendizagem significativa” (BORSATTO; NERY, 2015, p. 2).

Inspiradas em Larrosa (2014), as autoras ressaltam que a intenção das aulas é romper com o ensino fragmentado, no que se refere aos conhecimentos, e promover experiências que façam sentido nos processos construtivos, durante o ensino de dança. Na sequência, embasadas pelo pensamento de Foucault (1996), afirmam a relevância de uma educação investigativa e problematizadora, voltada para a dança, que precisa cada vez mais de propostas de discussão dos modos de sensibilizar o corpo pela experiência artística.

Nesse sentido, mais uma vez reforça-se que a experiência corporal amplia o conhecimento e domínio dos conteúdos que são compartilhados em sala de aula entre professores e estudantes, estimulando a sensibilidade. Como indica Godoy (2013, 2016, 2021), é preciso estimular o conhecimento sensível que vai se construindo a partir das estésias vivenciadas pelos elementos de uma linguagem, o que não se restringe à dança, mas “perpassa pela compreensão de pessoa completa imersa em um mundo, no qual as dimensões são adensadas conforme vivenciamos esse estar presente integralmente em tudo o que fazemos” (GODOY, 2021, p. 18).

Ao final, Borsatto e Nery (2015) abordam os estudos freirianos em torno da autonomia do sujeito, que luta pela libertação de estruturas opressoras da educação, indo ao encontro de mudanças e complexidades geradas por uma dança em sala de aula feita de acordos compartilhados: “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p. 32 apud BORSATTO; NERY, 2015, p. 7).

Percebo que os engessamentos dos sistemas educacionais, de forma geral, também me incomodam e foi isso que me afastou da educação no início de minha trajetória. Ressaltar a importância de uma metodologia que se vale de processos dialógicos e reflexivos, que aproximam professor e estudante, prática e teoria, como

bem instigam as autoras, é indispensável para o caminho rumo à uma educação libertadora.

(RE) ESTRUTURANDO O PENSAMENTO

Os últimos cinco textos apresentados movimentaram meus pensamentos no sentido do entendimento da potência das disciplinas, que envolvem o corpo e suas práticas artísticas pedagógicas, para os diálogos entre o sujeito da experiência e suas futuras ações no meio em que está inserido, o que precisa de escuta atenta. Diante da responsabilidade do futuro pedagogo, no que se refere ao cerne da Educação, fica cada vez mais evidente o quanto a experiência precisa ser efetivamente sentida e refletida.

É interessante perceber como esses artigos se entrelaçaram, auxiliando os meus passos neste mestrado, até mesmo para projeções futuras, pois compreendo a necessidade de sua continuidade. São movimentos instigantes que recarregam minhas esperanças junto à Educação!

Em continuidade aos artigos selecionados, sigo analisando onze textos que provocaram reflexões sobre a formação acadêmica e o problema de uma sistematização pouco flexível, seja em licenciaturas de Arte, de Dança ou de Pedagogia; e sobre as práticas pedagógicas conduzidas e aplicadas no caminho acadêmico.

 Posto isso, trago outro artigo de Alexandre Molina (2016), parte também de seu doutorado, cujo título é “Arte e universidade: por uma praxiteórica na formação em dança”. No desenrolar da escrita, Molina (2016) discute a problematização da expressão artista-docente, palavra-chave que fez parte da revisão bibliográfica de seu doutorado, para buscas entre 2014 e 2018, nos sites da ANDA, resultando cinco trabalhos, e no da ABRACE, quinze.

Para maior precisão do que foi descoberto, inicialmente, houve a necessidade de leitura minuciosa do material e de uma apresentação individualizada, assim como faço com os artigos que selecionei. O reconhecimento das semelhanças entre nossos procedimentos metodológicos, me possibilitou maior segurança em meu percurso.

Uma questão importante abordada pelo autor é a dicotomia entre Arte e Educação, que ainda hoje possuem domínios distintos, a qual o faz questionar se seria possível uma formação em dança na universidade, tendo em vista essa separação: “Certamente, o uso do hífen nas expressões artista-docente, teórico-prático, arte-ciência e suas correlatas busca aproximar dimensões que são [ou estão], portanto, separadas.” (MOLINA, 2016, p. 55).

Infelizmente, verifico com esse estudo e com outros que levantei, que para quem sobrevoa em busca de caminhos que tragam uma ação formativa potente, na qual a prática docente e a prática artística façam parte de uma construção curricular pensada de forma única e não separada está longe de ser efetivada, entretanto, além de Molina (2016), esse movimento agrega outros autores que compartilham das mesmas preocupações, intensificando o debate.

Outra descoberta que o autor destaca em seu artigo foi a presença da pesquisadora Isabel Marques em sete textos, com busca do termo artista-docente. Segundo ele, Marques (1999) afirma que esse profissional não abandona as possibilidades para criar, interpretar e dirigir, menos ainda deixa de ir em busca da educação. Então, o autor expõe uma preocupação relevante sobre a formação docente do curso de licenciatura em Dança, que teria o propósito de “dar conta de formar um profissional capaz de atuar com o ensino de arte, neste caso de dança. Mas de que outra forma fazer isso senão conhecendo e vivenciando a dança?” (MOLINA, 2016, p. 60). *Esse é exatamente o ponto que quero enfatizar e (RE) DIRECIONAR para meus estudos.*

(RE) DIRECIONANDO UM QUESTIONAMENTO

*Diante do exposto, pergunto: um curso de licenciatura em Pedagogia teria como propósito formar um profissional capaz de atuar com crianças da EI, etapa que nas Orientações Curriculares e na BNCC possui conteúdo voltado para a linguagem da dança? E como se daria essa formação sem que os licenciandos tenham a experiência efetiva dessa linguagem artística **no e pelo** corpo?*

O autor finaliza indicando o seu propósito de continuar estudando a referida problematização e, para contribuir com essas reflexões, reunirá novos diálogos com outros teóricos, além dos estudados.

 O próximo artigo é de Flavia Pilla do Valle (2016) e se intitula “A dança e a trama dos discursos: a noção de autonomia em debate”. O intuito foi problematizar a noção de autonomia em relação à dança. A escrita retrata a experiência profissional da autora em dezesseis anos como professora universitária, dos quais quatorze foram na graduação de Dança, e de suas participações na produção de projetos pedagógicos de cursos superiores, experiência que lhe possibilitou observar uma grande recorrência da figura do graduando autônomo, que entre outras qualidades, é crítico e criativo.

Para auxiliar a problematização, refletiu-se a partir das teorizações de Foucault via Veiga-Neto e Larrosa e por ele próprio. Nesse contexto, a autora alerta para a responsabilidade da formação de sujeitos autônomos, destacando as possíveis armadilhas nesse processo e as suas reflexões sobre isso. Como o foco de seu trabalho são as formações universitárias, ela investiga os projetos pedagógicos de dança do Rio Grande do Sul, organizando os dados encontrados. Desse modo, verificou-se a recorrência da palavra autonomia nos sete projetos de graduação em Dança do estado, resultado que obteve após levantamento *on-line* nos *sites* oficiais dessas instituições de ensino.

A partir do levantamento constatou-se que dos sete cursos, dois apresentavam seus projetos pedagógicos na íntegra, com a presença da referida palavra; e os outros cinco tinham apenas uma breve apresentação com recortes do objetivo do curso, atuação e campo de trabalho. A palavra autonomia aparece somente em três deles. Entretanto, para a autora, autonomia parece ser uma meta importante para a dança. Nesse sentido, lança algumas questões, com o intuito de estimular reflexões sobre o inventário realizado: “Mas qual o entendimento que temos dessa palavra? Estaria ela se tornando um clichê nas concepções dos Projetos Políticos de Curso? O quanto temos refletido sobre isso? Que práticas remetem a ela?” (VALLE, 2016, p. 108).

A palavra autonomia no verbete do Dicionário Aurélio é definida como “Liberdade ou independência moral ou intelectual”, indicando que “devemos entender a liberdade aqui como o rompimento dos hábitos e automatismos da conduta para promover novas formas de subjetividade” (VALLE, 2016, p. 109). Ao final do artigo, destaca que a palavra autonomia está presente nos projetos políticos dos cursos de

graduação em Dança estudados e que, futuramente, pretende investigar a palavra emancipação. Porém, além de verificar o posicionamento dos sujeitos envolvidos, ela poderia ter apontado as estratégias utilizadas nessa promoção.

Mais uma vez, um artigo que apresenta um procedimento metodológico importante, utilizado nesta dissertação. Observações que fortalecem a continuidade deste caminho.

 Em continuidade, apresento o texto: “Matriz curricular e BNCC no ensino superior de Pedagogia: a formação do pedagogo para o ensino de arte/dança na educação infantil”, de Carlos Alexandre Borges de Lima (2021). O estudo está focado na formação do professor de EI no curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, localizada na cidade de Manaus.

No início da escrita, o autor revela suas preocupações em relação ao fato das disciplinas de arte dos cursos de Pedagogia não corresponderem às “necessidades dessa área de conhecimento na ação dos professores na educação infantil” (LIMA, 2021, p. 1115). Com base nisso, ressalta que de acordo com a LDB, Lei n. 9394/1996, “O pedagogo é o único profissional habilitado para atuar como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental” (LIMA, 2021, p. 1115). Segundo as DCN, para o curso de Pedagogia, o egresso deve estar apto a “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens” (BRASIL, 2006), porém, na realidade, isso não se realiza, ficando apenas nos ementários dos cursos de formação superior.

No decorrer do texto, o autor explicita a metodologia aplicada, que contou com análise da PPC de Pedagogia investigado e de sua Matriz Curricular, bem como a análise da DCN para o curso de pedagogia, da BNCC e do Referencial Curricular Amazonense. Sobre isso, reforçou: “Lemos cada um dos documentos curriculares, buscando congruências e diferenças entre elas” (LIMA, 2021, p. 1117).

Em meio aos resultados das análises, conclui que a formação no curso de Pedagogia da UEA oferece suporte por meio da disciplina Arte e Educação, embora com grandes limitações em relação às linguagens abordadas para a docência na EI, principalmente, no que se refere à dança. Enfatiza que essa negligência é histórica, porque a construção do currículo tem sido realizada por pessoas que não são da área, dificultando muito esse entendimento, “Principalmente quando as pessoas responsáveis pela construção desses documentos curriculares de Ensino Superior não

possuem competências teóricas para entender a Dança como área de conhecimento” (LIMA, 2021, p. 1118).

A preocupação apresentada pelo autor compõe o conjunto de observações e reflexões verificadas ao longo de minha atuação na formação de licenciados de Pedagogia. Com isso, questiono: essa formação contempla as necessidades da atuação do professor da educação infantil? A matriz curricular desse curso se alinha ao indicado na LDB (1996), DCN (2006), PCN (1998) e BNCC (2020)?

Porém, neste mestrado não seria possível contemplar esses anseios, visto que dois anos é pouco tempo para o aprofundamento do assunto. Assim, escolhi começar apresentando a revisão bibliográfica sobre o tema do corpo e suas práticas artísticas pedagógicas, no intuito de validar o que a princípio era somente um olhar pessoal, a partir das minhas impressões. Aos poucos compreendi o quanto o investimento bibliográfico ampliou minha pesquisa, revelando que, assim como eu, existem outros pesquisadores, professores e profissionais, que lutam por uma formação inicial mais efetiva, no que diz respeito às exigências que a atuação prática solicita, em relação aos conhecimentos necessários para a rotina desse profissional.

 O artigo que apresento na sequência é de Kathya Godoy (2016), que novamente se faz presente entre os textos selecionados, porém, dessa vez, como autora de um artigo singular, cujo título é “Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para formação profissional emancipadora”. O artigo aborda a atuação do grupo de pesquisa GPDEE, liderado pela autora junto à vice-líder, Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes. Certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista - PPG/ARTES do IA/UNESP, o referido grupo propicia de maneira colaborativa o desenvolvimento de projetos de arte, educação e formação profissional, especialmente, referentes à dança.

Logo no começo da exposição, a seguinte pergunta é proposta: “Como construir um olhar investigativo e curioso sobre dança?” (GODOY, 2016, p. 180). Essa é a questão que norteou a criação do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), em 2006, o qual investiga a relação da Dança, com “a Estética (e Poética) e a Educação (e Ensino)” (GODOY, 2016, p. 180). As três sublinhas de pesquisa do

grupo são interligadas, permitindo que os pesquisadores se desloquem entre: a) Formação, ensino e aprendizado em dança; b) Mediações em dança: memória e políticas públicas; c) Procedimentos e processos de criação em dança.

Entre as metodologias mais utilizadas está a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009 apud GODOY, 2016 p. 182), por ser adequada ao movimento das sublinhas de pesquisa. Da movimentação dos procedimentos adotados surgem os projetos coletivos e deles os individuais. As ações realizadas ampliam as reflexões, gerando diálogos interessantes e os conhecimentos do grupo. Para tanto, alguns teóricos, como Schön, Wallon, Larrosa, Maturana, Gil, Souza Santos, merecem destaque dentro nas discussões do grupo, visto que foram fonte inspiradora para nomear saberes e erguer a nomenclatura utilizada pelo grupo como: “saberes em dança e construção de um conhecimento sensível” (GODOY, 2013 apud 2016, p. 179).

Sobre os pesquisadores do GPDEE, Godoy afirma serem profissionais de diferentes áreas, como a Pedagogia, Arte, Filosofia, Psicologia, Educação Física, Antropologia, Dança, entre outras. Algo a ser destacado sobre o grupo é sua atuação em rede, propagando ações ou, como escreve a autora, “irradi(a)ções” (GODOY, 2016, p. 181), que perpassam ensino, pesquisa e extensão.

Em meio às conquistas do GPDEE, alguns princípios foram relevantes para galgar esse caminho: o entrelaçamento de prática e teoria, como propõe Schön (2000); a formação humana como fator permanente no campo de visão do grupo; o compartilhamento de ideias, com o devido reconhecimento das autorias; e a materialização de objetivos, como ponto central do trabalho. Posto isso, a autora segue apresentando projetos coletivos do grupo ativos à época e que atualmente deram lugar a outros e projetos individuais derivados desses coletivos.

No fechamento do texto, a autora afirma que: “[...] os saberes em dança estão presentes na construção do corpo que dança, porque só esse corpo que (in)corpora (vive pelo e no corpo essas experiências) sente e percebe tais ações. [...]” (GODOY, 2016, p. 188).

Trata-se de princípio indispensável aos licenciandos de Pedagogia, em relação ao corpo nas práticas artísticas pedagógicas, visto que somente o corpo que experimenta consegue transpor o vivido.

(RE) AFIRMANDO...

Como integrante do GPDEE, afirmo e defendo que é a ação colaborativa que dança e que nos faz dançar enquanto se movimenta pelas lideranças e construções de saberes do grupo. Por essa razão, trago esses textos para compor a base referencial de minha escrita e que me faz traçar caminhos, metas e ações diante da pesquisa.!

 Em continuidade apresento o artigo de Diogo Lins de Lima e Letícia Damasceno (2015), “Formação em dança: desafios e métodos”, em que discutem as aulas de dança oferecidas como oficinas pela Escola Municipal de Arte João Pernambuco, na cidade de Recife, PE.

Logo de início, os autores apresentaram dois pontos relevantes sobre o perfil dos estudantes que procuravam essas aulas: o primeiro foi a existência de um público diversificado, como adolescentes, jovens, adultos, travestis, evangélicos e candomblecistas; e o segundo, que muitas vezes a procura pela aula era motivada pela possibilidade de fazerem uma atividade física e não pela formação oferecida. Nesse sentido, Lima e Damasceno (2015) viram a necessidade de desenvolverem práticas pedagógicas que potencializassem, nos corpos dos estudantes, a expressividade, a criatividade e a reflexão crítica acerca da dança, respeitando cada especificidade, para que esses aspectos se constituíssem em novos saberes para eles.

Tendo isso em vista, optaram por utilizar técnicas de improvisação como metodologia de ensino, a partir da experiência acumulada, baseada em avaliações anteriores. Considerando os estudos de Vianna (2008), os autores afirmam que “A improvisação permite ao corpo um estado de porosidade e potencialidade criativo que torna visível em sala de aula as questões que permeiam cada corpo” (LIMA; DAMASCENO, 2015, p. 2). No decorrer do artigo, destacam os aspectos positivos dessas técnicas tanto para os estudantes com experiência em dança, como para os que a experimentavam pela primeira vez, visto que a metodologia abriu caminhos para a construção de uma autonomia corporal e criativa.

Entrelaçado a isso, citam Paulo Freire (2015), sobre a importância da verdadeira aprendizagem, para que as pessoas tenham condições de se transformarem em sujeitos reais da construção e da reconstrução do saber junto ao educador, também ele sujeito desse processo. Em relação à diversidade das turmas, consideram a

necessidade de desenvolver diferentes estratégias de aula, evitando repetição de conteúdo, desmotivação dos veteranos e constrangimento de discentes religiosos, que discordam das propostas que utilizam músicas de religiões afro-brasileiras. Nesses casos, é preciso refletir com os estudantes sobre o caráter artístico dessas manifestações, que independe da religiosidade; que elas fazem parte da cultura afro-brasileira; além de que, no Brasil, de acordo com a Lei n. 10.639/2003, a História e Cultura Afro-Brasileiras se constituem como ensino obrigatório.

Nesse sentido, para fortalecer as discussões em aula, os autores se apoiam nos estudos de Marques (2010) sobre a importância de assistirem às manifestações artísticas e aos espetáculos de dança, com o intuito de sensibilizá-los para essa arte. Com esse pensamento, os autores encaminham o fechamento do artigo, reforçando que acreditam nas experiências trabalhadas em sala de aula, para a construção de novos saberes nos corpos que participam da turma.

Diante do que foi abordado nesse texto, fica claro que as aulas se tornam mais orgânicas, reais e significativas, quando as propostas partem dos recursos humanos que se apresentam, ou melhor, do perfil da turma e não de algo programado e previamente bem estruturado, como é o planejamento de aulas. Uma flexibilidade que adoto e defendo, pois tem a potência de evitar os enquadramentos engessados e a repetição dos modos de fazer que, em dado momento, geram desânimo até no professor, que ministra a disciplina.

 O próximo artigo é “Danças brasileiras no ensino superior: discussões a partir de práticas pedagógicas”, de autora de Márcia Gonzalez Feijó (2015). Um estudo direcionado à discussão das práticas pedagógicas no desenvolvimento das aulas de Danças Brasileiras, no curso de Bacharelado em Dança, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Segundo Feijó (2015), no decorrer das aulas, durante a preparação dos acadêmicos (bailarinos), constatou-se a existência de algumas dificuldades em relação às práticas corporais, que envolviam organização corporal e coordenação de movimentos mais complexos, gerando uma perda da potencialidade gestual. Segundo a autora, as aulas estimulavam os bailarinos no desenvolvimento de práxis artísticas, que utilizassem diferentes recursos didáticos para dinamizar seus processos criativos, como documentários (vídeos), repertórios musicais e representações corporais.

Para a autora, a provável justificativa para essas dificuldades seria um suposto imaginário, de que as danças populares não precisam de um corpo apoiado na técnica. Essa imagem distorcida ocorria devido a muitos dos ingressantes dançarem em manifestações culturais sem nunca terem pensado em prepararem o corpo para isso. Nesse sentido, para discorrer sobre a importância da técnica para essa formação, a autora cita os estudos de Vianna (2005) sobre a concepção de técnica e o conceito de “consciência corporal”, para quem é importante “educar-se pela técnica, incorporando-a inteiramente, pois só assim o movimento fluirá com naturalidade e o bailarino dançará como respira” (VIANNA, 2005, p. 81 apud FEIJÓ, 2015, p. 4).

Desde o primeiro contato com os estudos de Vianna, nas aulas de dança contemporânea, e com o seu esforço de trazer à tona a consciência do movimento e do corpo, mergulhei cada vez mais na linguagem da dança, estabelecendo diálogos com essa maneira de olhar o corpo, que já estavam em mim desde a graduação.

E assim meu corpo foi se intensificando, pois enquanto dançava e atuava, criava e refletia, estudava e dançava, atuava e criava, refletia e estudava... Ações que se moviam de forma mais lúcida, porque a consciência corporal não me levou apenas à consciência do meu corpo, ela me tornou consciente de quem eu sou e de minhas ações de maneira geral.

O mais interessante é chegar nessas ideias entendendo as ligações e diálogos que estabeleci ao longo do percurso de minha atuação como profissional da educação.

Posso dizer que essa consciência, impressa em mim pelas experiências que tive, está presente nas minhas ações e, por isso, a seleção desse artigo foi importante.

Além de Vianna (2005), Feijó (2015) fortalece sua base de referência ao agregar os estudos de Miller (2007), dos quais destaca que: “O corpo seria então um estar presente em suas sensações, enquanto executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, um espectador do próprio corpo.” (MILLER, 2007, p. 22 apud FEIJÓ, 2015, p. 5).

A autora apresenta a organização dos procedimentos didáticos utilizados nas aulas que ministrou, que passam pelas seguintes propostas: reconhecimento pelo corpo das formas de representações; improvisações individuais partindo do que foi experimentado; seguindo com investigações corporais em busca de possibilidades

para recriar e reelaborar os movimentos realizados, levando em conta diferentes planos, direções e espaço; construção de pequenas células que se tornam processos de criação representativos.

Em suas conclusões defende que o cuidado em desmistificar as habilidades e potencializar a individualidade durante a prática pedagógica, estimula positivamente o encontro com a própria organização corporal. E finaliza destacando a aproximação entre Método Pilates e o corpo nas Danças Brasileiras como um possível caminho de autoconhecimento corporal para os acadêmicos, em relação à técnica e ao corpo.

🎓 O próximo artigo é de Bárbara Conceição S. da Silva (2017) e tem como título “Tarefas investigativas, um caminho metodológico”. O intuito é apresentar os questionamentos da autora, docente no curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. Ela expõe brevemente as suas indagações, partindo da improvisação em torno das práticas corporais para compreender o quanto eram eficientes para o desenvolvimento da autonomia e potencial criativo dos licenciandos do curso citado.

Para tanto, chama a atenção às abordagens metodológicas existentes, afirmando que o ensino de dança ainda faz uso contínuo da tradicional abordagem metodológica: demonstração do movimento pelo professor e repetição do movimento demonstrado pelo aluno. Nesse procedimento, há corpos que se adéquam, reconhecendo os códigos preestabelecidos entre professor e aluno. Muitas vezes, quando a prática pedagógica utilizada não segue o procedimento padrão tradicional esperado pela maioria dos amantes da dança, isso causa estranhamento para parte da turma, que inicia na licenciatura da UFPB.

Então, a autora justifica a origem do interesse para investigar a metodologia de ensino das aulas de dança oferecidas no curso, na proposta de fomentar experimentações pautadas em tarefas investigativas e de improvisação, para estimular o processo educacional do estudante. A pesquisa revelou que no PPC há ênfase na Dança Criativa, sem o objetivo de formar o estudante em um estilo específico, mas de prover o professor tecnicamente e criativamente, para trabalhar a dança como atividade lúdica e artística. Além disso, pelo que está posto no documento, sustenta-se a importância da improvisação como prática pedagógica do curso de licenciatura, que gradativamente aprimora, **no** e **pelo** corpo do estudante, os processos de observação de mudanças externas e internas do próprio fazer.

Mesmo que a pergunta tenha sido “Como ver potência no terreno escorregadio, instável, inconstante, imprevisível, aberto, desconhecido e complexo do fazer improvisacional?”, a resposta dada é “pela simples ação de insistir!” (SILVA, 2017, p. 111). Ao final do artigo, a autora expôs suas percepções sobre o investimento na improvisação, em que reconhece o próprio amadurecimento de seu fazer pedagógico; e os diferentes graus de interesse dos grupos atendidos, pois, à época da escrita do artigo, ela atuava na quarta turma de licenciatura em Dança.

Focando meus estudos, defendo que o PPC ou PPP é um documento revelador para a construção de posicionamentos e para os direcionamentos das ações do professor dentro da instituição. Observação relevante para o momento em que me deparei com esses documentos, o qual será apresentado no terceiro capítulo.

 O próximo artigo intitulado “Dança, formação artística e o conceito de experiência” segue o compromisso assumido pelo autor, Alexandre Molina (2018), de trazer novas reflexões e diálogos em torno das tradicionais dicotomias encontradas em processos de formação de profissionais, sobretudo, da dança.

Para tanto, como referenciais teóricos, dialogou com Jorge Larrosa, John Dewey, Walter Benjamin e Hans-Georg Gadamer, a respeito da noção de experiência.

A abordagem do cenário de expansão dos cursos de formação superior em dança no Brasil, com mais de quarenta ofertas, é um ponto relevante para as questões levantadas em seus estudos. Ressalta-se, porém, que o ensino da dança em nosso país, conforme os dados do IBGE, está longe de fazer parte efetiva da agenda das escolas: “Exceto pela realização de programas como o Mais Educação ou o Mais Cultura, que preveem algumas oficinas de dança, o ensino de arte se resume às Artes Visuais ou à Música” (MOLINA, 2018, p. 4). Fator que dificulta a realização de estágios de dança nas escolas de ensino formal.

Molina (2018) expôs a importância de observar o modo como proposições curriculares se encaminham nessa etapa da formação, tendo como pauta a experiência artística e a atuação profissional (professor) em dança. Sinaliza que, mesmo que a licenciatura tenha o objetivo de formar professores, corre-se o risco de ignorar a experiência artística, algo pouco valorizado em cursos da licenciatura citada. Desse modo, o intuito não é pensar as desproporções no currículo ou nas propostas pedagógicas, muito menos a ampliação da carga horária, mas desenvolver uma relação dialógica e equilibrada entre esses elementos.

Então, segue percorrendo sobre as definições de experiência, baseado nos estudos de diferentes teóricos. O primeiro, Walter Benjamin (1892-1940), segundo o autor, dedicou parte de sua obra aos estudos sobre a experiência, inventariando diferentes entendimentos sobre o significado dessa palavra. De acordo com Molina (2018), Benjamin entende que “A experiência, por sua vez, tem relação com a memória involuntária e está no domínio do inconsciente, necessitando de maior tempo para que o acontecimento se converta em experiência” (MOLINA, 2018, p. 7). Outro entendimento de experiência citado, tem como base os estudos do filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002), que, segundo o autor, entende o caráter singular da experiência, considerando uma das mais obscuras palavras: “Assim, aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 1997, p. 52 apud MOLINA, 2018, p. 7).

Na sequência, o autor traz os estudos de Jorge Larrosa (2015) sobre a experiência, revelando que: “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta.” (LARROSA, 2015, p. 10 apud MOLINA, 2018, p. 8).

Nesse sentido, para Molina, o teórico deixa o caminho aberto ao encontro e à possibilidade de nomear o que vemos e o que sentimos, ou aberto para o que nos acontece, denominando o sujeito da experiência como um território de passagem. Molina acredita que a experiência, nesses sentidos, é importante para combater o problema da dicotomia instaurada na formação de dança nas universidades brasileiras, então, o autor passa a percorrer sobre a experiência com foco na educação e nos processos artísticos em dança.

Assim como o autor dialoga com Larrosa, para frisar a importância da experiência, trago comigo, a partir das discussões sobre o pensamento desse teórico, realizadas no grupo de pesquisa GPDEE, um olhar para a experiência com sentido e significado.

Por fim, afirma-se: “sinto-me bastante provocado em pensar as implicações entre esses dois ambientes (acadêmico e de atuação artística) com o objetivo de

tensionar esses espaços” (MOLINA, 2018, p. 18). *Engajamento que fica evidente em seus estudos!*

 O próximo artigo é de Isabela Buarque e Lara Seidler (2019) e tem o título “Ensino superior, licenciatura em dança e o conceito de experiência: alguns apontamentos acerca de práticas pedagógicas”. As autoras refletem sobre as próprias vivências e experiências docentes, com foco na relação entre a prática docente e o currículo dos cursos de licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De início, apresentam um breve histórico sobre o curso de licenciatura citado, inaugurado em 2010 para atender demandas sociais e a exigência de um aprofundamento do ensino da dança. Para a organização do currículo dessa licenciatura, relataram que a elaboração dialogou com o curso de bacharelado em dança, criado em 1994, seguindo por uma linha de pensamento dialética. Destaca-se que um dos objetivos da estrutura curricular da licenciatura em dança é “proporcionar e estimular a prática reflexiva e crítica do ensino da dança, desdobrando, integrando e aprofundando aspectos que versam sobre a criação, reflexão, atuação artística e docente” (BUARQUE; SEIDLER, 2019, p. 542).

Ambas se preocupam em legitimar a formação superior do professor de dança e a sua atuação profissional na escola, pois, atualmente, a arte na maior parte das escolas está associada ao protagonismo histórico das artes plásticas.

Dessa maneira, as demais linguagens artísticas obrigatórias ficam a cargo das atividades extracurriculares. Essa situação não garante que todas as escolas propiciem vivências para seus estudantes em todas as linguagens artísticas, ou seja, para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Para elas, é necessário pensar nas pedagogias da dança, quais delas utilizar e por quê? Seguindo pelos ensinamentos de Freire (2017) em torno da autonomia, fica claro que, para ambas, a pedagogia da dança precisa estimular a autonomia do estudante. Outra questão relevante diz da importância de incentivar o discente a se ver no papel de docente, desde o início de sua formação, fortalecendo as experiências, como proposto pelos estudos de Larrosa (2002).

Elencam alguns questionamentos que emergiram nas seguintes disciplinas ministradas: Introdução à Prática da Dança Educação A, de conteúdo introdutório aos conceitos e princípios básicos da dança-educação e sua distinção da formação de

bailarino; e Introdução à Técnica da Dança A, também introdutória, inicia com o conceito de técnica: “Em primeiro lugar o discurso sobre a técnica significa que há na arte alguma coisa que se aprende” (PAREYSON, 2001, p. 169 apud BUARQUE; SEIDLER, 2019, p. 11). Descreveram os direcionamentos realizados no ano de 2018, cuja primeira ação realizada por elas foi a busca das semelhanças e especificidades de cada disciplina, para depois estabelecer o diálogo, visando compartilhar informações do planejamento dessas aulas. Esse processo fomentou discussões e o encontro de palavras e expressões comuns às disciplinas, que elas utilizaram nos processos formativos com os estudantes.

Essa metodologia foi ao encontro do perfil dos discentes em seu cotidiano e dos conteúdos desenvolvidos, possibilitando que os próprios licenciandos percebessem as relações entre as disciplinas. Finalizaram o artigo enfatizando que para a experiência ser realmente significativa para o discente, se faz necessário refletir sobre as práticas educativas utilizadas pelos professores.

Ao ler esse texto, constatei que a preocupação com a experiência nas práticas educativas, visando o aprendizado, mais uma vez, é foco de atenção de pesquisadores sob a luz dos estudos de Larrosa; assim como a preocupação em estimular e provocar o estudante para a autonomia e a construção do senso crítico desde a formação inicial são reflexões que se inspiram em Paulo Freire. Escolhas teóricas que reforçam a minha base referencial.

🎓 O último artigo desse bloco é de Emanuelle Dias Rocha (2021) e tem o título “Relações pedagógicas em dança na Educação Infantil: diálogos no Estágio Docente – PPGDan”. A autora trata dos diálogos com sua orientadora e demais colegas, partindo das experiências obtidas em seu estágio na EI, estágio de docência e na disciplina Prática de Dança Educação A. Os diálogos ocorreram no período da pandemia da COVID-19, durante a formação da autora, e se concentraram na Escola e na Universidade, que naquele momento deixaram de ser espaços físicos para se tornarem virtuais.

Como parte inerente ao processo formativo do docente, evidencia-se a importância do diálogo acadêmico sobre o espaço de ensino em que a dança é ofertada, nas instituições acadêmicas e escolas de EI.

Para a autora, quando dialogamos e trocamos outros saberes se constroem e passamos a entender os novos formatos das salas de aulas. Se havia problemas em relação ao formato presencial, ficou claro que na virtualidade tudo é ainda mais complicado por ser novidade, não somente para a autora, que relatou suas dificuldades e descobertas, mas para todos da área de Educação, visto que enfrentaram juntos a mesma situação.

A autora, para elaborar sobre os espaços, se inspirou nos estudos de Alcina Garrido: “A ideia de sala de aula deve transcender o espaço físico, que obviamente tem sua relevância também, e abarcar a importância das relações humanas que acontecem nesse âmbito.” (GARRIDO, 2006, p. 21, ROCHA, 2021, p. 785).

E para dialogar com o pensamento de Garrido (2006), Emanuelle recorre aos estudos de Freire (1996), que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47 apud ROCHA, 2021, p. 786).

Embora o artigo retrate o ensino remoto durante a pandemia, defendi sua seleção porque ir ao encontro do que tenho aprendido no GPDEE, em relação aos processos reflexivos sobre a prática, ações que precisam ser ampliadas na formação inicial e que foram bem discutidas pela autora.

Os diálogos com os estudantes, estabelecidos durante a pandemia, foram importantes pela reflexão sobre a prática enquanto ela acontece, pois, na educação, estamos em movimento contínuo. Dar voz aos conhecimentos por meio de conversas que surgem a partir daquilo que se constitui como saber nos estudantes, facilita a compreensão de suas problemáticas, medos e anseios.

(RE) CONSTRUINDO...

A formação inicial da licenciatura em Pedagogia percorre um caminho bem parecido ao da formação em Arte, visto que, ao ingressar na atuação escolar da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, o futuro pedagogo precisa conhecer as diferentes linguagens e desenvolver propostas que as incluam nas práticas artísticas pedagógicas.

Com isso, ao pensar no foco de meus estudos, percebo que, de maneira geral, em todo processo de revisão bibliográfica existe uma forte preocupação com a formação inicial das licenciaturas. Esse fator indica que a problemática é recorrente, mas também o quanto é notória a presença de um movimento dos cursos desse segmento no país, que lutam por uma formação inicial que responda qualitativamente ao que é proposto pelo currículo da EB. Ou seja, para exigir, é preciso oferecer boas oportunidades formativas, tendo em vista o início da atuação profissional. Dessa maneira, não precisaríamos controlar o desmoronamento educacional e seguiríamos construindo uma Educação consistente e arejada pelo frescor das diversas possibilidades de refletir, investir e melhorar o desenvolvimento social e tecnológico, que nunca param de avançar.



Para encerrar a sequência de análises de artigos, seleciono “Saber de corpo”, de Jessica Gonçalves Lima (2021), por ser um relato de experiência com o corpo em aulas de dança, para alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Manginhos, RJ. A autora pretende firmar “a construção de epistemologia com o corpo dentro de sala de aula, em dança” (LIMA, 2021, p. 844) , sendo ele o protagonista do processo educacional construído.

Em meio a muitas perguntas, as quais destaco abaixo, a autora iniciou sua escrita, dirigindo o olhar para o corpo: “O que seu corpo tem a dizer? O que seu corpo disse pra você? Você escuta seu corpo? Ele recupera sua presença ou amassa suas potencialidades? A gente sabe o que sabe o nosso corpo?” (LIMA, 2021, p. 844).

Ao ler as perguntas, refleti sobre o cotidiano do ensinar, em que por diversas vezes estamos mergulhados em um mar de burocracias e responsabilidades e ligamos o ‘piloto automático’, deixando de perceber o que sentimos. Nesse sentido, a ação reflexiva sobre a prática diária se perde por tempo indeterminado, entretanto, é essencial recobrar as escolhas, as tomadas de decisão e o sentido que move o caminhar, ativando o corpo para assumir seu lugar de passagem das experiências, como em Jorge Larrosa , ao elucidar o “sujeito da experiência” (LARROSA, 2018, p. 25).

Essas questões reverberaram em mim, me levando a tomar ciência, mais uma vez, de que, “NÃO”, meu corpo não recupera e nem comprime minhas potencialidades, ele é presença e é também ausência porque “fica no piloto automático” e não registra, tão pouco ativa meu sentido, como tantas informações que nos chegam sem nos afetarem. Isso é diferente de ser presença, pois ela imprime, marca, afeta, decalca e se instala na memória.

A autora segue sua escrita emaranhada em questionamentos e reflexões sobre o corpo na educação, convocando o docente para as inúmeras possibilidades que ele tem de despertar nos estudantes posturas atuantes, críticas e participativas, por meio das práticas corporais, em sala de aula: “Para poder mexer com gente, é preciso da confiança de quem se mexe, e muitas formas de diálogo para transformar aquele espaço, em um lugar de aulas de escuta, e entrega” (LIMA, 2021, p. 850).

Novamente, não me foi possível ignorar o exposto pela autora, ao citar aulas de escuta e de entrega, uma vez que compartilho desses princípios e os levo comigo em minha atuação. Momentos de escuta são essenciais para alcançar a disposição para se entregar do licenciando.

A autora, ao narrar os processos metodológicos das aulas de dança, destaca a provocação de uma licencianda, para quem as aulas de dança eram demasiadamente difíceis, porque obrigavam os estudantes a se movimentarem, sendo que nas aulas de outros professores, eles só se manifestavam pela fala, se soubessem o que responder. Esses relatos a fizeram repensar sua prática e a necessidade de que ela deslocasse os corpos que ali estavam. Ação que todo professor precisa se ater.

*Isso me faz refletir sobre a importância de, nas aulas de dança e corpo em movimento, estimular os saberes em dança (Godoy, 2013, 2016, 2021), que, segundo Godoy são saberes constituídos pela apropriação de elementos, que configuram a dança como linguagem. Partindo desse entendimento, estimulado **no e pelo** corpo, as experiências nessas aulas se tornam mais prazerosas.*

Outra questão se refere aos sistemas opressores firmados no chão da escola, que nos obrigam a resistir para não sermos arrastados, contidos ou mesmo domesticados. Olhar para esse fator auxiliou a autora na construção de acordos com os licenciandos, dos quais um deles foi: “o que acontece na aula, fica na aula e quem

passa pelos corredores não pode ter acesso ao nosso encontro” (LIMA, 2021, p. 852-853). Combinado que traz encorajamento para as atividades realizadas em sala de aula.

Aos poucos, se encaminha para as linhas finais, antes, porém, deixa claro que seu percurso não deve ser tomado como um manual prático de como ensinar dança. Para tanto, finaliza ressaltando que a dança potencializa ponderações em relação às manifestações com e no meio em que estamos, pois propicia espaço para o corpo se movimentar, dizendo aquilo que pela fala talvez não fosse dito, seja por timidez ou pelas opressões do sistema: “enquanto há políticas de morte, tem a política de corpo, que é a de vida, e por isso, pode rasgar-se quando estuda, festeja, brinca, come e dança” (LIMA, 2021, p. 858). *Assim como a autora, também sigo acreditando neste movimento que pulsa, e nos impulsiona a continuar buscando o que acreditamos na educação!*

(RE) AGRUPANDO...

Diante de todo esse processo, além de grata surpresa por tudo que em mim provocou, levantou, resgatou e balançou, nas relações que estabeleci com a minha atuação e, principalmente, com os estudos para essa escrita, quero destacar o que dentro desses quatro agrupamentos me auxiliou no desenvolvimento dos dois últimos movimentos desta dissertação.

Sobre o agrupamento com o marcador de pezinhos, 11 se referiu aos textos elencados sobre o percurso metodológico adotado pelos autores, que trouxeram pistas para organizar minhas escolhas metodológicas. Caminhos que serviram de inspiração e que dialogaram com o trabalho de pesquisa realizado, tornando-o um processo mais orgânico. Essa é a importância desse agrupamento, que atende a pesquisadora e a professora, além de sinalizar passos valiosos para outros estudiosos, que buscam entender as metodologias da pesquisa acadêmica.

Para o agrupamento que recebeu o baú como seu marcador, ressalto que 7 se destinou a muitos conceitos recolhidos, dos quais escolhi aqueles que mais dialogavam com o foco pesquisado. Nesse sentido, entendo a necessidade de privilegiar nos

projetos institucionais (PPP ou PPC) a verificação da presença ou ausência do tema corpo nos currículos, mormente na instituição onde atuo.

O conceito de práticateórica, que Molina (2016) defende, reúne as duas palavras e sentidos, visto que corpo e mente formam uma unidade. Para Molina, enquanto separarmos a prática da teoria, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas artísticas corporais, encontraremos mais dificuldades para modificar essas ações. E o conceito de experiência, de Larrosa (2002, 2018), utilizado por Godoy (2013, 2016) e por Molina (2018), pois ambos compartilham do entendimento de experiência como aquilo que nos atravessa, nos traz sentidos e significados.

Andrade e Godoy (2018) que reforçam a relevância de trabalhar o corpo com o pedagogo e nas práticas educativas, que envolvem a linguagem da dança e o corpo, garantindo de certa forma que a criança se beneficie da boa formação do corpo docente. Buss-Simão e Silva (2019), enfatizam a importância de discutir o corpo nos currículos de formação de pedagogos, para diminuir a ausência desse tema nos currículos. Todos esses conceitos e ideias trazem recursos importantes para futuros trabalhos, como um doutoramento.

Em continuidade, no agrupamento de textos com o capelo como seu marcador 24 estimularam reflexões e diálogos com os processos da formação inicial de professores, encontrando nos estudos de Tardif (2000 2014), Freire (2021), Schön (2000) e Foucault (2003), reflexões que se conectam à formação inicial e fortalecem minhas escolhas, tanto para a pesquisa quanto para a atuação com os licenciandos, no que dizem respeito a ser professor e às apropriações estabelecidas desde a o início da formação.

No que tange os saberes sociais constituídos nas salas de aula entre professor(a) e estudantes, que Tardif (2014) nomeia Saberes Docentes, aos poucos eles se entrelaçam à noção de consciência do inacabamento, de Paulo Freire (2020), visto que sua inconclusão é própria da experiência vital, ou seja, do que se estabelece na educação e nos saberes na relação com o outro e o mundo.

Em Foucault (2003) temos o pensamento sobre os corpos dóceis e disciplinados, visíveis na disciplina escolar desde a EI. Schön (2000) é relevante pelos estudos sobre a prática reflexiva relacionada à prática profissional, algo que integra meu trabalho como professora, no momento em que cogito sobre a prática a fim de estimular os licenciandos para esse precioso movimento. Todos os teóricos citados se inserem na Educação, provocando discussões necessárias à formação inicial do pedagogo.

Para encerrar, o agrupamento que tratou da escuta necessária, 15 textos receberam uma orelha como marcador, pois trouxeram à tona as minhas memórias de estudantes que perguntaram, reclamaram, compartilharam, desde o primeiro dia que entrei em uma sala de aula, movida pelos estágios obrigatórios. Processos que trouxeram para a escrita aquilo que em mim estava impresso. Vale ressaltar que os autores reforçaram a importância de escutar os estudantes, coordenadores, professores e gestores de forma geral, sublinhando essa certeza para os meus estudos. Entretanto, nesse momento, foi preciso compreender que a ação se restringiria às memórias de escutas, que se entrelaçaram aos textos selecionados.

Nesse seguimento, apresentei ainda os teóricos que se aproximam dos estudos que venho realizando desde que comecei a focar na realização do mestrado: Paulo Freire (2021) porque nos movimenta em direção à uma formação humana, consciente, atuante, responsável e compromissada; Godoy (2013, 2016, 2020, 2021) por toda trajetória até o momento com e pela dança, que envolve Educação e formação profissional, inter-relacionando diferentes áreas e encontrando as mais diversas possibilidades para as práticas dançantes; e Larrosa (2002, 2018) pelas provocações em torno do conceito de experiência na Educação e as reverberações presentes na escrita dessas experiências. Foucault (2003) e Schön (2000) pelo motivo indicado acima.

Os teóricos citados integram minha escrita, uma vez que refletem e questionam sobre a abordagem escolhida. Ao final desse primeiro movimento, a revisão bibliográfica, cheguei a um conjunto de diretrizes relevantes, que me respaldam para o estudo dos PPPs ou PPCs do curso de Pedagogia, em que atuo. Outra contribuição diz

respeito à definição do aporte teórico e dos conhecimentos sobre a temática deste estudo. Por fim, saliento que as considerações sobre as escolhas metodológicas mostram com clareza as intenções do pesquisador diante da problemática abordada. No capítulo a seguir, desenho uma escrita sobre o corpo na formação inicial em Pedagogia e como ele se insere nas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizo o que foi extraído dos textos selecionados e as contribuições de teóricos que discutem o assunto.

(RE) ENERGIZANDO...

UMA PAUSA...

UM ALONGAR...

UM RESPIRAR PROFUNDAMENTE...

E AOS POUCOS VOLTAR!

3. O CORPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS CORPORAIS EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Como pode o corpo ser considerado, compreendido e respeitado na Educação Básica, se na formação inicial de Pedagogia ele não for sentido, discutido ou mesmo observado?

De acordo com o levantamento realizado no primeiro movimento desta dissertação, é comum encontrarmos nos espaços de ensino formal a valorização do aprendizado e desenvolvimento intelectual em detrimento do corporal, como se esse fosse desprovido do outro.

A imagem do corpo separado da mente, infelizmente, como constatado nos diferentes textos analisados, ainda está muito presente nas metodologias de ensino aplicadas na educação de crianças, jovens e adultos.

São ações reproduzidas em cadeia, que dificultam a compreensão de que o corpo silenciado nem sempre é resultado de aprendizagem eficiente, uma vez que aprende-se com o corpo em movimento, no momento em que o compreendemos “como possibilidade de aprendizagem e não como sinônimo de bagunça ou desorganização, cai por terra certo paradigma que delega ao corpo a prisão da carteira escolar ou da quietude como caminho exclusivo para aprender” (MOLINA, 2017, p. 13).

Nesse sentido, afirmou-se aqui a necessidade de aprender com e pelo corpo desde a formação inicial do futuro pedagogo, visto que as relações com “o outro” e com o mundo se estabelecem por meio dele e que a aprendizagem ocorre enquanto o estudante se movimenta.

Assim, por acreditar na importância de olhar para os documentos institucionais, isto é, para o Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico de Curso, conforme as escolhas de cada IES, sigo para o segundo movimento com o intuito de complementar a revisão bibliográfica apresentada, entrelaçando-a ao que destaquei, refleti e dialoguei neste seguimento.

Abaixo, da mesma forma como fiz no primeiro movimento, descrevi os passos que segui neste novo movimento da pesquisa.

3.1 Segundo Movimento: os Projetos Institucionais (PPP ou PPC)

Os passos que coreografam o segundo movimento desta pesquisa foram dados em busca da dimensão corporal nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Para tanto, primeiramente, acessei o *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), portal E-MEC¹⁷, e elenquei quantos cursos ativos e credenciados de Pedagogia existem na cidade de São Paulo; e quantas e quais são as respectivas instituições.

No referido portal, as primeiras opções de escolha para iniciar a busca foram: Instituição de Ensino Superior (IES); Curso de Graduação (CG); ou Curso de Especialização (CE).

Com a intenção de acessar os documentos mencionados, escolhi a opção Curso de Graduação. Logo abaixo, a página solicitava outras informações, conforme específico na sequência:

Curso: Pedagogia.

UF: São Paulo.

Município: São Paulo.

Gratuidade: não indiquei, por não ser critério desta pesquisa a separação de IES públicas e privadas.

Modalidade: Presencial.

Grau: Licenciatura.

Índice: não coloquei, pois, a princípio, todos os índices (CC: Conceito de Curso; CPC: Conceito Preliminar de Curso; ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados) compõem a organização deste levantamento, no que se referem à quantidade de cursos existentes.

Situação: Em Atividade.

Terminado o devido preenchimento dos itens, a busca apresentou 120 cursos de Pedagogia (licenciatura) ativos na cidade de São Paulo. Para facilitar a leitura e acompanhamento desses dados, criei uma planilha em Excel (Apêndice J – Tabela 4 - IES e cursos de Pedagogia ativos e credenciados pelo MEC em São Paulo/SP, p. 322), a qual apresento abaixo.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288> Acesso em 28/06/2022.

Tabela 4 - IES e cursos de Pedagogia ativos e credenciados pelo MEC em São Paulo/SP – Apêndice J.

De início é relevante destacar que embora tenha obtido um resultado de 120 cursos nesse levantamento, o total de IES não é equivalente, pois, na relação extraída do portal E-MEC existe mais de um curso presencial de Pedagogia/Licenciatura credenciado em uma mesma instituição, como pode ser verificado no Apêndice J, p.

Assim, o total de fato de IES era 68. Durante esse processo surgiram seis cursos localizados fora da cidade de São Paulo, dessa maneira, foi necessário reorganizar o total, respeitando o critério estabelecido, sendo assim, de 120 fomos para 114 cursos de Pedagogia e das 68 IES, restaram 65.

Depois de realizada a verificação inicial, passei para outro critério de busca, a nota ENADE de três a cinco, porém, visando a qualidade dos cursos ofertados. Como justificativa, esclareço que escolhi a nota cinco por indicar instituições com melhor desempenho de seus estudantes e a nota três, por se equiparar à última nota recebida pelo curso em que atuo, pois esse movimento inclui o referido PPC. Constatei, então, que dezoito cursos apresentaram notas abaixo de três, dessa forma, dos 114 restaram 96 cursos.

Outro fator que se tornou critério de seleção foi a existência de vinte cursos não iniciados, ou seja, sem a data oficial de abertura, motivo que inviabilizou uma futura análise. Por esse motivo, passamos para 76 cursos.

Em uma última verificação de dados, outro elemento saltou aos olhos completando os critérios de seleção: os quatorze cursos com datas de início entre 2016 e 2020 e sem nota nos índices apontados no levantamento. Talvez a justificativa para isso tenha sido a pandemia de COVID-19 iniciada no final de 2019, que confinou as pessoas em seus lares, paralisando muitas ações, como por exemplo as avaliações dos cursos universitários de todas as áreas.

Com isso, dos 76 cursos, mantiveram-se 62 e, em relação ao número de IES, passei de 65 para 41 instituições, cujos *sites* oficiais foram verificados em busca das seguintes informações: PPP ou PPC do curso de licenciatura em Pedagogia; modalidade presencial; com Matriz Curricular; Carga horária total do curso; Quantidades de semestres para sua conclusão; Nome do (a) responsável pela Coordenação do Curso com seu respectivo contato; Telefone ou e-mail institucional.

Os dados acima foram acrescentados à Tabela 4, de acordo com suas respectivas instituições e cursos, para uma melhor visualização desses itens, o que me auxiliou a decidir os passos seguintes, pois, na ausência de informações claras e precisas sobre os cursos, procurei respostas por e-mail ou telefone.

Dentro disso, foram contatadas 38 instituições pelo envio de e-mails ou por contato telefônico; em duas, as informações foram obtidas no próprio *site* da universidade; e na IES em que atuo, o contato foi direto.

O período estabelecido para o inventário via *e-mail* ou telefone foi de 04 de julho a 03 de setembro de 2022. Foram três tentativas de contato por *e-mail*, nas seguintes datas: 04/07/2022; 10/08/2022; e 03/09/2022, contabilizando um período de dois meses, visto que no mês de julho as instituições estavam de férias ou em recesso.

Ao final do percurso inicial referente ao segundo movimento da pesquisa, obtive retorno positivo apenas de três instituições, totalizando um número de seis documentos: dois encontrados nos respectivos *sites*; um na instituição em que atuo; e os outros três foram enviados por *e-mail*.

Na sequência, procedi à leitura flutuante de cada documento selecionado. Lembrando que, segundo Franco (2020), nessa leitura o pesquisador realiza o primeiro contato com os documentos, com o objetivo de identificar as informações preliminares de uma análise de conteúdo.

Esclareço que optei por não apresentar, neste movimento, as análises do conteúdo documental, pois faltaria tempo para fazê-las com a qualidade necessária. Contudo, seria injusto com a pesquisa, frustrante para a pesquisadora e, talvez, para o(a) leitor(a) não apresentar o que extraí da leitura inicial.

Por esse motivo, reorganizei os passos do segundo movimento da seguinte maneira: com base em alguns Quadros, tive um olhar mais aberto às informações encontradas nos documentos estudados; e, em seguida, como em uma síntese, às informações individualizadas, que de alguma forma sobressaíram diante das particularidades de cada Instituição de ensino superior.

Para tanto, neste seguimento, trago partes do texto escritas com a cor “marrom barro” e fonte Ebrima, em itálico, a fim de demonstrar o traço das minhas observações inquietações e reflexões que surgiram nesse percurso junto às experiências que me tem como sujeito; acredito, com isso, tornar a leitura mais prazerosa. Tratarei dos entrelaçamentos com o primeiro movimento da pesquisa, quando apresentar as

particularidades institucionais. desta experiência que me tem como sujeito. Além de oferecer dados relevantes para se localizar o objeto deste estudo em meio que corresponde às principais IES do país e América Latina, em contraponto com as de menor alcance.

(RE) ENQUADRANDO...

Quadro 1: Tipo e ano dos documentos

IES	IES (Sigla)	TIPO DE DOC	ANO DO DOC
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	PPP	2022
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC-SP	PPC	2018
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	MACKENZIE	PPC	2014
UNIVERSIDADE BRASIL	UB	PPC	2018
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO	UNIFAI	PPC	2020
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	UNASP	PPC	2018

Do Quadro 1 destaco a USP, a única instituição que nomeia o documento como Projeto Político Pedagógico, enquanto as demais escolhem Projeto Pedagógico de Curso. Esse dado me leva a pensar nos posicionamentos políticos que a instituição defende, por ser uma IES pública, com altos índices de qualidade na formação de seus estudantes e compromisso com a formação humana democratizada e emancipadora, palavras que encontramos no texto de alguns PPCs, mas que no caso dessa instituição paulista, essas questões estão claramente colocadas dentro da proposta defendida.

Quadro 2: Bases legais

IES (Sigla)	ANO DOC	BASES LEGAIS
USP	2022	LDB n. 9394/1996; Parecer CNE/CP n. 5/2005; Resolução CNE/CP n. 1/ 2006 – 15/05/2006 (DCN - Pedagogia)

PUC-SP	2018	LDB n. 9394/1996; Parecer CNE/CP n. 2/2015; Resolução CNE/CP n. 1/ 2015 – 01/07/2015 (DCN - Formação Inicial em Nível Superior)
MACKENZIE	2014	LDB n. 9394/1996; Parecer CNE/CP n. 5/2005; Resolução CNE/CP n. 1/2006 – 15/05/2006 (DCN - Pedagogia)
UB	2018	LDB n. 9394/1996; Parecer CNE/CP n. 5/2005; Parecer CNE/CP n. 3/2006; Resolução CNE/CP n. 1/2006 - 15/05/2006 (DCN - Pedagogia)
UNIFAI	2020	LDB n. 9394/1996; Parecer CES/CNE n. 146/2002 de 03/04/2002; Resolução CNE/CP n. 2 de 20/12/2019 (BNC -Formação)
UNASP	2018	LDB n. 9394/1996; Parecer CNE/CP n. 2/2015; Resolução CNE/CP n. 1 de 2015 – 01/07/2015 (DCN - Formação Inicial em Nível Superior)

No Quadro 2 vê-se que as IES estão em conformidade com as bases legais para o devido funcionamento, porém, destaco que a USP e a UNIFAI possuem documentos reformulados enquanto as demais IES, segundo informação obtida pelos coordenadores dos cursos, estão reformulando sua documentação. Esses dados incentivam pesquisadores que, assim como eu, precisam desse apoio no seguimento de seus estudos científicos.

Quadro 3: Formas de ingresso

IES (Sigla)	INGRESSO NO CURSO
USP	Vestibular FUVEST; Sistema de Seleção Unificado (Sisu); Transferência Interna e Externa
PUC-SP	Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Transferência Interna e Externa; Vagas Remanescentes para ingresso de portadores de diploma de nível superior obtido em cursos de graduação, devidamente reconhecidos
MACKENZIE	Vestibular; Transferência Interna e Externa

UB	Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Retorno ao Curso; Transferência Interna e Externa; Segunda Graduação (conforme edital de ingresso, disponível no site da IES)
UNIFAI	Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Transferência Interna e Externa; Vagas Remanescentes para ingresso de portadores de diploma de nível superior, obtido em cursos de graduação, devidamente reconhecidos
UNASP	Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Transferência Interna e Externa; seleção de contemplados pelo Programa Universidade para todos (ProUni); (conforme Regimento Interno da IES)

Este quadro tem o mesmo valor informativo que o anterior, pois demonstra dados sobre o ingresso do estudante que intenciona estudar Pedagogia em alguma dessas IES. Contudo, me salta aos olhos a IES MACKENZIE não possuir, em seu processo seletivo, a admissão pelo ENEM, provavelmente, por ser um documento que se refere ao ano de 2014 e que está em reformulação, como mencionado anteriormente.

Quadro 4: Carga horária e sua organização

IES (Sigla)	CARGA HORÁRIA (CH)	ORGANIZAÇÃO DE CH
USP	3.240h	2.220h destinadas às disciplinas obrigatórias e optativas eletivas; 420h de estágios curriculares obrigatórios; 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) e 200h de estudos independentes - atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATPA)
PUC - SP	3.210h	2.210h destinadas às atividades formativas (núcleos I e II); 400h de Prática como Componente Curricular (PCC); 400h de estágio supervisionado; 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATPA) (núcleo III)
MACKENZIE	3.209h15	2.538h15 mínimo destinado à disciplina obrigatória; 180h mínimo destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 340h mínimo destinado ao estágio obrigatório; 100h no mínimo para atividade complementar; 51h no mínimo para disciplinas optativas
UB	3.840h	2.800h destinadas aos componentes curriculares teóricos; 320h de Prática como Componente Curricular (PCC); 400h de

		estágio supervisionado; 120h de projeto interdisciplinar; 200h de atividades complementares
UNIFAI	3.474h	2.515h destinadas aos eixos formativos; 400h de práticas pedagógicas; 400h estágio curricular supervisionado; 200h de atividades complementares
UNASP	3.502h	2.466h destinadas aos eixos formativos; 400h de práticas pedagógicas; 400h estágio curricular supervisionado; 200h de atividades complementares; 36h de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Segundo o disposto no Quadro 4, as IES seguem o disposto pelo Artigo 7º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, referente à carga horária mínima de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico. Em relação às DCN-Pedagogia, é possível perceber que USP e PUC/SP apresentam um texto mais atualizado em relação à referida Resolução. Em contrapartida, novamente se destaca o documento da instituição MACKENZIE, pela formalidade das palavras “mínimo” e “obrigatório”, ao se referirem à carga horária, me levando a pensar sobre essa escrita antiga e formal, com base na data apresentada pelo documento.

Quadro 5: Área de atuação

IES (Sigla)	ÁREA DE ATUAÇÃO
USP	Docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou no apoio educacional em outras modalidades e em outras formas de atendimento adotadas em instituições escolares, públicas e particulares; Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada
PUC - SP	Docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou no apoio educacional em outras modalidades e em outras formas de atendimento adotadas em instituições escolares, públicas e particulares; Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada
MACKENZIE	Docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional na área de serviços de apoio escolar; Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada

UB	Docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional na área de serviços e apoio escolar; Gestão Educacional Democrática: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada
UNIFAI	Docência na educação infantil; Docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou no apoio educacional em outras modalidades e em outras formas de atendimento adotadas em instituições escolares, públicas e particulares; Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada
UNASP	Docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional na área de serviços e apoio escolar; Gestão Educacional: Direção, Coordenação, Supervisão, com atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares; Assessoria e Atividade Especializada

Sobre o quadro acima cabem dois esclarecimentos importantes: o primeiro é a busca de padronização textual entre as IES, nos mesmos campos de atuação; e o segundo é que diante da padronização dos textos para os itens comuns, no que se refere à Gestão Educacional da IES UB, optei por deixar a palavra "democrática" em Gestão Educacional Democrática, pois entendo que a instituição entende que este ao pensar nos cargos de Gestão, este seja um aspecto importante sobretudo, nas escolas, com espaço de fala e escuta para a comunidade escolar, sejam professores, funcionários, estudantes, familiares, líderes comunitários e demais pessoas de seu entorno.

Diante do exposto, foi possível verificar que as IES estão em conformidade com o Artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que trata da formação do licenciando do curso de Pedagogia.

Quadro 6: Perfil do egresso

IES (Sigla)	PERFIL DO EGRESSO
USP	“A formação do(a) pedagogo(a) deve contemplar a investigação e compreensão dos problemas gerais envolvidos nos processos educativos desenvolvidos em instituições escolares e não-escolares, bem como das perspectivas e práticas de seus vários agentes.” (USP, PPP, 2022, p. 10).
PUC	“Fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social e sensibilidade ética e afetivo-estética, o(a) egresso(a) da formação inicial do Curso de Pedagogia deverá ter se apropriado de um repertório de informações e habilidades que se originam da pluralidade e articulação de conhecimentos teóricos e práticos provenientes do Projeto Pedagógico e de seu percurso formativo.” (PUC/SP, PPC, 2019, p. 34 – grifo documento original).
MACKENZIE	“O Projeto Pedagógico do Curso contempla a formação de um profissional com domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para perfis profissionais específicos, porém interligados; evidencia a compreensão de temas que transcendem ao ambiente próprio de formação e que são importantes para a realidade contemporânea. Compreensão essa que está vinculada às perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas, que oferecerá ao estudante oportunidades de projetar ações de intervenção, de propor soluções para situações-problema, bem como de administrar” (MACKENZIE, PPC, 2014, p. 20).
UB	“O perfil dos egressos dos cursos em funcionamento da UNIVERSIDADE BRASIL é definido em consonância com a missão da instituição e com a proposta curricular. A definição do currículo leva em consideração o perfil desejado para cada curso, observando a seleção de conteúdos necessários, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas para a obtenção do referido perfil. Considera, também, a necessidade de preparação dos alunos para o mundo do trabalho; a formação para a cidadania; a preparação para a participação social; a formação para o alcance de objetivos comprometidos com o desenvolvimento harmônico e a preparação para entender o ensino como prioridade fundamentada em princípios éticos, filosóficos, culturais e pedagógicos que priorizem efetivamente a formação de pessoas.” (UB, PPC, 2018, p.45).
UNIFAI	“[...] o perfil desejado para o graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica e diversidade de conhecimentos e práticas, que se articulam ao longo do curso, definindo um profissional em três dimensões: humana, dotado de atitudes que revelem sensibilidade e capacidade de compreender e relacionar-se com pessoas; técnica, dotado de conhecimentos e habilidades próprios de sua área de atuação, exigidos para o seu fazer; político-social, integrado ao seu tempo e ao seu lugar.” (UNIFAI, PPC, 2020, p. 25-26).
UNASP	“A partir do instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (Resolução n. 01/2006 e Resolução n. 2/2015, do Conselho

	Nacional de Educação) foi organizado o perfil do egresso, bem como a sistematização das Competências e Habilidades necessárias para alcançar o perfil do egresso. Essas diretrizes do processo formativo são articuladas com os princípios filosóficos do UNASP.” E apresenta um quadro com 15 itens sobre o perfil do egresso, dos quais destaco: “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; e XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.” (UNASP, PPC, 2018, p. 47-48).
--	--

No último Quadro, cito os textos institucionais na íntegra, pois alterá-los exigiria um processo analítico cuidadoso. Considerei importante apresentar o Quadro visualmente: a) na USP há incentivo à investigação e compreensão dos problemas gerais inseridos nos processos educacionais, sendo coerente com o desenvolvimento do documento; b) na PUC/SP, a pluralidade e articulação de conhecimentos teóricos e práticos confirmam-se na matriz curricular da instituição, que será abordada após os quadros; c) na MACKENZIE, vinculam-se perspectivas críticas e integradoras para oportunizar projeções de ações reais da atuação profissional, como no programa “Para Sempre Mackenzista”, apresentado no PPC, tratando-se de política de acompanhamento de egressos; d) na UB a formação que entende o ensino como prioridade fundamentada em princípios éticos, filosóficos, culturais e pedagógicos, que priorizam efetivamente a formação de pessoas, algo visível em sua matriz curricular - item destacado abaixo; e) na UNIFAI o profissional é entendido em três dimensões: humana, técnica e político-social, sendo essa uma projeção para o egresso, que o aproxima de uma pessoa integral, em relação à amplitude de saberes. Igualmente às IES referidas acima, essas dimensões estão presentes na Matriz Curricular; f) na UNASP os itens “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”; e “XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério”, algumas vezes se afastam de partes do texto de seu PPC, como apontarei a seguir.

(RE) SINTETIZANDO...

Universidade de São Paulo (USP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) disponível na página da instituição na internet tem um modelo inovador, embora existam elementos que compõem o documento que são citados de maneira resumida, em apenas dois ou três parágrafos. Entretanto, há *link* de acesso que direciona para outra página, na qual encontra-se o texto completo.

Embora inovador, importa dizer que há dificuldades para realizar as buscas das informações. A obrigatoriedade de acessar os demais itens do PPP por meio de links disponibilizados no documento, por vezes, me fez refém do tempo demandado para cada conexão, mesmo com o PDF do arquivo em mãos. Por esse motivo, não considerei esse sistema prático para o pesquisador.

Outro ponto que considero importante ressaltar é a escolha do PPP, que mostra o compromisso institucional com a formação coerente e autônoma do estudante, que ingressa nessa IES. Isso nos remete a Paulo Freire (2020) ao defender que a educação é política: “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e de qual se tornou consciente” (FREIRE, 2020, p. 108).

Ao focar no corpo e nas práticas pedagógicas artísticas corporais, presentes nos títulos e/ou ementas da matriz curricular da USP, não encontrei entre as disciplinas obrigatórias títulos com as palavras corpo, corporeidade ou cultura corporal, práticas pedagógicas corporais ou práticas pedagógicas. Entretanto, isso não significa que a corporeidade tenha sido negligenciada no trabalho em sala de aula, visto que, por outro lado, ao me direcionar às disciplinas optativas eletivas, o Quadro tenha na matriz, os seguintes títulos: 1. Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências; 2. Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro; 3. Formação, Projetos e Práticas Pedagógicas: a didática e a gestão do trabalho docente na vida escolar; 4. Brinquedos e Brincadeiras

na Educação Infantil; 5. Arte/Educação: suas histórias e práticas artísticas. Tal fato pode indicar uma preocupação efetiva com as práticas pedagógicas corporais.

Não se constrói um currículo apenas com disciplinas cursadas durante o ensino formal, diante disso, sabemos que não é fácil pensar na construção curricular, entretanto, ela é mais que necessária, afinal: “o currículo é a expressão de inúmeras determinações políticas para a prática educacional, é um campo de interações e intercâmbios entre os saberes de professores e docentes” (SILVA; BUSS-SIMÃO, 2015, p. 33). *Com isso, é importante compreender o quanto as determinações políticas são responsáveis pela elaboração dos currículos das IES.*

Uma inquietação, que não é foco deste estudo, se refere ao número de vagas da USP, uma vez que das 65 instituições ativas e credenciadas na cidade de São Paulo, apenas a USP é pública. O que explicaria tal diferença? O acesso? A qualidade de ensino? O número de vagas?

Se pensarmos nas 180 vagas oferecidas pela USP, que nem sempre são preenchidas, fica ainda mais difícil uma justificativa que não seja alarmante. Esse dado traz inquietações que atravessam os processos formativos da educação brasileira, porém, não são objeto de análise desta dissertação.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Ao me voltar para a matriz atualizada da PUC-SP, não encontrei as palavras corpo, corporeidade ou cultura corporal nos títulos das disciplinas. Porém, a disciplina obrigatória Metodologias específicas: arte e educação física possui temas relacionados ao corpo e movimento nas diferentes linguagens artísticas.

No que tange às práticas pedagógicas destaco as seguintes disciplinas: 1. Didática e a prática pedagógica na educação infantil; 2. Pedagogia da infância - orientação para a prática pedagógica na creche; 3. Tecnologia digital da informação e da comunicação (TDIC) na prática pedagógica; 4. Diferentes linguagens para a infância; 5. Pedagogia da infância: orientação para prática pedagógica na pré-escola; 6. Educação como práxis político-pedagógica; 7. Fundamentos da ludicidade e o papel de ludo-educador; 8. Prática de ensino nos anos iniciais: orientação para a prática

pedagógica dos anos iniciais; 9. Prática de ensino: o saber fazer; 10. Práticas de ensino nos anos iniciais: leitura e escrita; 11. Práticas pedagógicas nos anos iniciais; 12. Fundamentos da aprendizagem: implicações teóricas e práticas; 13. Organização das práticas pedagógicas; 14. Projetos interdisciplinares nos anos iniciais: Orientação para a prática pedagógica.

Diante das abordagens dessas disciplinas, verifica-se *que a instituição se preocupa com a efetiva aproximação entre teoria e prática. O fato das práticas pedagógicas estarem tão presentes quanto as teorias evidencia as relações que se firmam nesse caminho de aprendizagem, no qual mente e corpo não estão separados:* “O corpo – e logo a mente – estão, portanto, em necessária relação com o ambiente em que vive; sem tal relação não há corpo” (MOLINA, 2017, p. 9). Seguindo a mesma linha de pensamento, BUSS-SIMÃO e SILVA (2019, p. 3) destacam que: “a constituição e a construção do corpo se dão numa contínua interação entre homem e mundo, por meio de práticas socioculturais que serão marcadas nesse corpo por meio das diferentes experiências vivenciadas”. *Assim, é possível afirmar que as práticas pedagógicas colocam o corpo em ação e isso precisa ser compreendido!*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)

Essa instituição possui cinco disciplinas em sua matriz curricular, que se relacionam direta e indiretamente à corporeidade e às práticas pedagógicas artísticas corporais, são elas: 1. Leitura e Produção de Textos Visuais, Sonoros e Corporais; 2. Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas; 3. Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte; 4. Práticas Docentes em Educação Especial Inclusiva; 5. Oficina de Práticas Pedagógicas. *Os nomes sinalizam um olhar para abordagens comprometidas com a formação inicial de futuros professores e professoras.*

De acordo com Tardif (2014), os saberes ensinados evoluem com o tempo: “No campo da pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’ e ‘bom’ ontem já não o é mais hoje” (TARDIF, 2014, p. 13). *Por isso, as reformulações cumprem sua função por um determinado tempo, pois a sociedade se modifica e não apenas as leis, mas todos os documentos, que auxiliam o cumprimento dessas leis, precisam ser renovados.*

Universidade Brasil (UB)

De acordo com a missão institucional, a UB está comprometida com a formação de “sujeitos éticos, socialmente responsáveis e profissionais qualificados para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania que contribuam para melhoria da qualidade de vida” (UNIVERSIDADE BRASIL, 2018, p. 16). *Afirmo que esse direcionamento para o mundo do trabalho sugere uma educação generalista, embora o trecho citado a seguir nos remeta a um direcionamento mais consciente:* “O curso de Pedagogia busca incentivar uma formação acadêmica que permita aos educandos uma inserção profissional e social produtiva, consciente, crítica e comprometida com a emancipação humana” (UB, PPC, 2018, p. 36).

Para dialogar com essa ideia, trago uma citação de FREIRE, (2021, p. 53): “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Ao indicar a posição de sujeito da história, o autor chama nossa atenção para um ser consciente de suas ações, aquele que escreve suas histórias e, ao intencional uma inserção profissional consciente de seus estudantes, a instituição estimula a ação de quem se prepara para reescrever a própria história.

No que se refere às disciplinas, destaco: 1. Educação, Corpo e Movimento; 2. Introdução à Linguagem; 3. Arte, Cultura e Educação; 4. Didática Aplicada à Educação; 5. Didática, Estratégia e Recursos Educacionais para Pessoas c/ Deficiência; 6. Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes; 7. Arte e Musicalização; e 8. Jogos e Brincadeiras. *Essas disciplinas demonstram que tanto o corpo como as práticas corporais estão presentes na instituição; preocupação que perpassa o corpo docente e a coordenação de curso, reafirmando o que está disposto no PPC.*

Nas reuniões formativas, tenho a oportunidade de compartilhar ponderações sobre minha atuação nas aulas de Educação, Corpo e Movimento, visto ser possível refletir e ressignificar as ações enquanto elas acontecem, como sinaliza Schön (2000) sobre o profissional reflexivo, visto que age em diálogo com a situação que vivencia.

Nessas aulas, é possível abrir espaço para que as experiências dos licenciandos realmente atravessem seus corpos, assim como destaca Larrosa (2002) sobre as experiências. E por se tratar da instituição em que atuo, posso dizer que a

reformulação, que vem sendo realizada, amplia o currículo por meio de conexões interdisciplinares.

Centro Universitário Assunção (UNIFAI)

Essa instituição tem como missão a excelência acadêmica e o compromisso social baseado na ética e no humanismo, oferecendo propostas curriculares que habilitem os educandos para novas qualificações profissionais. A missão somada às disciplinas evidencia que essa IES tem um olhar sensível e preciso para a formação do futuro pedagogo.

Entre as disciplinas da matriz curricular da UNIFAI estão: 1. Práticas Pedagógicas Orientadas: atividade-científico cultural e caracterização do campo educacional; 2. Oficina de Didática: Trajetória Histórica e Formação do Professor; 3. Práticas Pedagógicas Orientadas para Educação Infantil e Ensino Fundamental; 4. Técnicas de Linguagem e Comunicação para docentes; 5. Fundamentos, Métodos e Práticas na Educação Infantil; 6. Práticas e Técnicas Assistidas à Inclusão; 7. Alfabetização e Letramento: práticas pedagógicas e jogos de linguagem; 8. Fundamentos e Métodos na Educação Infantil: práticas pedagógicas e perspectivas atuais; 9. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas da Matemática na Educação Infantil; 10. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Arte; 11. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Ciências na Educação Infantil; 12. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de História e Geografia na Educação Infantil; 13. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Língua Portuguesa na Educação Infantil; 14. Gestão Escolar: práticas pedagógicas e formação de professores; 15. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas da Geografia no Ensino Fundamental; 16. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas da História no Ensino Fundamental; 17. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; 18. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Ciências no Ensino Fundamental; 19. Fundamentos e Práticas Pedagógicas Orientadas de Movimento Corporal.

As dezenove disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas revelam a preocupação dessa IES com a preparação do licenciando, para a conquista de saberes

docentes, como aponta Tardif (2014). Por meio dos temas das disciplinas vê-se um currículo variado, no que se refere ao contexto, e também é possível afirmar que, se a graduação de Pedagogia possui “currículos multicontextualizados, o conhecimento sobre a dimensão corporal também deve fazer parte das suas disciplinas, já que o corpo está diretamente inserido nas tradições, valores e crenças.” (SILVA; BUSS-SIMÃO, 2019, p. 33). Assim, podemos ressaltar que o corpo, provavelmente, é contemplado no currículo desta IES.

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

Destaco o seguinte trecho da missão dessa IES: “com base na premissa de que o preparo acadêmico dos discentes deve ser de excelência e voltado para a formação de cidadãos éticos, úteis à sociedade por meio de sua atuação profissional responsável, orientada para servir” (UNASP, PPC, 2018, p. 9).

Esse texto me faz pensar em Foucault ao esclarecer que “existe um poder que surge em forma de rituais de obediência com a manipulação articulada dos corpos, com a função de adestrar os indivíduos, tornando-os instrumentos de exercícios do poder”. (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Em outro trecho do documento está escrito: “o educador exerce a tarefa de inspirar, provocar e mediar o desenvolvimento das potencialidades do educando na busca da ampliação e do aprofundamento da formação pessoal, social e profissional do ser humano” (PPC- UNASP, 2018, p. 30). Esse pensamento se contrapõe ao que foi dito acima, pois inspira e propõe uma formação mais ampla do ser humano.

No que se refere às disciplinas, encontrei três relacionadas a corpo, corporeidade, cultura corporal e práticas pedagógicas artísticas: 1. Estudos da Linguagem e Prática Pedagógica; 2. Arte e Corporeidade; e 3. Metodologia do Ensino da Linguagem. Percebe-se haver uma inter-relação dessas disciplinas, entretanto, entendo ser importante ampliar a relevância do corpo e de suas práticas pedagógicas artísticas corporais, indo ao encontro da contemporaneidade desse tipo de abordagem. Vale destacar que essa IES está em processo de reformulação desse documento e, por isso, não posso afirmar que a ampliação não estará presente no novo documento e matriz curricular.

(RE) (IN)CORPORANDO...

Você é a metodologia que usa. Cássio Hissa (2021) elabora sobre os caminhos de pesquisa, dizendo que o sujeito deve ser esse caminho, de fazer fazendo, de sonhos, de criatividade libertadora na pesquisa. Provocações importantes que acolhi e ressalto, para que se façam presentes nesta escrita, como memória da pesquisa, como propõe o autor. Então, pergunto, qual a metodologia que eu sou?

O procedimento metodológico que foi se desenhando ao longo da pesquisa me faz refletir sobre minhas escolhas desde o momento em que decidi trilhar o mestrado. Essa metodologia que fui e que sou, que muito me auxiliou a conhecer outros caminhos e escolhas. Além disso, ela me leva em direção ao próximo movimento desta dissertação, que aos poucos (in)corporei.

(RE) PROPONDO....

UM RESPIRO PROFUNDO....

UM MOVIMENTAR...

AOS POUCOS RETORNAR

4. REVERBERAÇÕES (IN)CORPORADAS

O que em mim reverbera se inspira nas estesias em que mergulhei que, para Godoy (2016, 2021), se referem ao conhecimento sensível. Não somente pelo tempo dedicado ao mestrado, mas durante a minha formação, que aos poucos foi refletida, revivenciada e entrelaçada nessa escrita.

Dizer que não existem pesquisas sobre o corpo e suas práticas na educação seria o mesmo que negar os avanços com relação a essa abordagem. Entretanto, a pouca quantidade delas em suas localidades estaduais ou regionais, faz com que percam seu brilho e sua força, reforçando em mim a necessidade de continuar ampliando essa ação. Falar de corpo e de suas práticas pedagógicas artísticas corporais é mais que necessário, visto que encontrei no material pesquisado vários relatos de professoras(es) que se queixavam da ausência dessas práticas nas disciplinas voltadas à EI ou ao ensino fundamental, tanto para eles quanto para o outro.

Então, como *(in)corporar* algo que nem sequer perpassa o próprio corpo? De acordo com Godoy (2013), ao *(in)corporarmos* damos forma corpórea ao que propomos, ou seja, tornamos vivo **no** e **pelo** corpo os conhecimentos que trazem sentido e significado. Diante disso, chego ao terceiro movimento desta pesquisa, compartilhando as projeções latentes e futuras.

4.1 Terceiro Movimento: Projeções Futuras

Para minha surpresa, vejo que o final que se apresenta nesse movimento já mostra um outro início. Novos passos e movimentos se desdobram e me chamam a dançar o prosseguimento desses estudos. Entre as latências da pesquisa, misturam-se anseios de uma continuidade futura.

Diante de minha atuação profissional e como pesquisadora, ou seja, como sujeito dessa experiência ensino buscar novos horizontes, com outras perspectivas, e gerar vivacidade ao percurso iniciado no mestrado, anunciando a maturidade como professora pesquisadora, que aos poucos sinto em mim.

Algumas perguntas ficam para o doutorado:

Qual a intuição que o licenciando tem do corpo e de suas práticas pedagógicas artísticas corporais ao iniciar a formação?;

Qual o seu entendimento desse corpo ao se formar?;

Como os egressos se sentem em suas atuações na área?;

Nelas, o corpo é compreendido e respeitado ou nem sequer lembrado e apenas disciplinado?

Nesses passos, importa estabelecer diálogos com os “saberes em dança” (Godoy, 2013, 2016), pois acredito no poder dessa linguagem de ampliar o entendimento do corpo nos licenciandos.

Outro movimento necessário para um novo caminhar são as escutas, porque os levantamentos não devem se restringir aos questionários, uma vez que é preciso escutar os licenciandos da Pedagogia!

Não apenas eles, mas também os gestores do curso, para verificar a compreensão que possuem das práticas pedagógicas corporais no currículo e de como elas podem contribuir nos processos formativos. Há também a intenção de chegar a uma proposta de extensão para a instituição em que atuo, podendo utilizar esse inventário como justificativa.

Ao olhar as arestas da pesquisa, encontro muitos convites para investigar outras inquietações. Será que essas reverberações, provocações e inspirações, que borbulham, podem integrar a próxima escrita? O que cabe e o que não cabe?

Seleções que se aprendem a fazer, sempre em diálogo com a pesquisa e com aqueles que estão conosco no processo; afinal, os encontros compartilhados durante os estudos revigoram. Admito que, às vezes, eles até confundem, porém, de alguma forma essa confusão nos ajuda, não imediatamente, mas a longo prazo, enquanto a pesquisa ganha forma, sentido e significado, perpassando as estesias do conhecimento sensível e, aos poucos, sendo (in)corporada. Com isso, a confusão se organiza, trazendo as compreensões almejadas.

Dentro disso, finalizo com um exercício de escrita poética realizado em aula do Seminário da Pesquisa, ministrado pela Profa. Carmina Mendes André, o qual ao dialogar com o presente momento, me lança nessa projeção futura!

Em um tempo distante, alguém pensou em produzir um objeto. Talvez inseparável no caminho de um professor. E... assim foi feito!

Sim, e assim foi, por algum tempo...

Atualmente, porém, quase nem se vê o tal objeto, quase nem se usa este objeto do professor, visto que a pandemia bagunçou a rotina das pessoas, remexeu antigas ações, trazendo muitas reinvenções!

O fato agora, é que estou aqui contemplando meu objeto inspirador, até que...

_RHUM, RHUM..., PERDÃO.!

_OLÁ BELA PROFESSORA! QUANTO TEMPO!

_DESCULPE INTERROMPER TAL CONTEMPLAÇÃO, MAS POSSO SABER POR QUE ESTÁ ASSIM POR TANTO TEMPO A ME OLHAR?

_JÁ ESTOU FICANDO SEM JEITO... LOGO DEIXO ATÉ DE SER AZUL E FICO ROSADO, AVERMELHADO, COMO POR VEZES JÁ VI VOCÊ TAMBÉM FICAR!

_Nossa, que susto você me deu!

_Hã!!! Será mesmo possível? Estamos falando?

_MAS É CLARO MINHA CARA!

_TODO ARTISTA É CAPAZ DE CONSERVAR TAL SENSIBILIDADE, É CAPAZ DE ATRAVESSAR BARREIRAS INTOCADAS NO CAMPO DO PENSAR, E VOCÊ, EMBORA PROFESSORA, É TAMBÉM UMA ARTISTA, NÃO SE ESQUEÇA!!!

_MAS... E ENTÃO???

_ Então???

_ SIM, SIM...

_VAI ME CONTAR POR QUE FICOU AÍ A ME OLHAR?

_SERÁ QUE ESTÁ PENSANDO EM SE DESPRENDER DE MIM? SERÁ QUE ESTÁ TOMANDO CORAGEM DE ME ABANDONAR? JÁ QUE QUASE NEM ME USA COMO ANTES USAVA?

_SE BEM QUE AGORA, ESTOU SEMPRE LIMPINHO E LONGE DE ESPIRROS E TOSSES, EMBORA AMASSE TE OUVIR ALÍ FALANDO, EXPLANANDO, EXPLICANDO, PROVOCANDO OU DANÇANDO PARA E COM TANTAS PESSOAS NAQUELA CAIXA QUADRADA CHAMADA SALA DE AULA.

_SEMPRE COM TODO AMOR, CARINHO E ATENÇÃO!

_ME ABRINDO E FECHANDO PARA UM ITEM PEGAR, TODA VEZ QUE QUERIA REGISTRAR, INDICAR OU MESMO REFORÇAR.

_Eu? _Ah meu amigo...

_Não! Claro que não... nesse momento estou te contemplando para ver se eu me encontro dentro de um labirinto científico que resolvi me meter.

_ LABIRINTO?

_COMO ASSIM LABIRINTO CIENTÍFICO?

_ Você nem imagina!

_Um labirinto que vai me levar ao encontro de novas descobertas em minha atuação como professora. Um labirinto mágico! Um labirinto de muitos saberes, de muitos encontros e muitos desencontros, mas... diga-me...

_Por que achou que vou querer me desprender de você, se eu já poderia ter feito isso e não o fiz?

_AH MINHA CARA... SEI QUE O QUE FICA GUARDADO, POR TEMPO ESQUECIDO, LOGO ACABA ABANDONADO, LARGADO, DEIXADO... É SEMPRE ASSIM...

_Hum... É... Infelizmente, de certa forma você tem mesmo razão, mas... no seu caso, ainda vai demorar até que isso aconteça!

_ Saiba que quando não mais for meu, você já tem paradeiro certo.!

_Hoje você não é mais o que era antes, não me acompanha mais em todas as minhas aulas, e nem guarda mais as mesmas coisas que antes guardava, porém, ainda guarda coisas importantes para mim, coisas preciosas que só utilizo... vez ou outra ... quando necessário!

_É VERDADE! E AGRADEÇO POR TER REINVENTADO MINHA UTILIDADE, MAS AGORA ME CONTE, QUAL É ESTE MEU PARADEIRO CERTO? HEIM? HEIM?

_ Você já conheceu o seu futuro meu amigo, por muitas vezes ao meu lado.

_Ele se chama Lúcia, minha pequena, que já gosta muito de você!

_ LÚCIA! SIM, SIM... OBRIGADO!

_EU TAMBÉM JÁ GOSTO MUITO DELA, ELA É CRIATIVA, ENGRAÇADA, ADORA HISTÓRIAS E CANTAROLA PELA CASA... LÁ, LÁ, LÁ... LÁ, LÁ, LÁ... LÁ, LÁ, LÁ...

_AH QUE ALEGRIA!!!

_ Você meu amigo é para mim uma grande certeza, a certeza de uma escolha certa, a certeza de ser professora, a certeza de acreditar na educação, a certeza de fazer o que eu amo fazer, e é exatamente por isso que estou onde estou, no labirinto científico chamado MESTRADO. Tudo pela escolha desta grande certeza!

_Ah... e obrigada!

_OBRIGADA? COMO ASSIM OBRIGADA?

_Sim, obrigada por você também me ajudar a chegar até aqui!

_Até breve meu estojo do saber...

_ ATÉ SEMPRE!

_BOM TE VER NOVAMENTE, PROFESSORA REGINA!

Regina Dinamar do Nascimento Silva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; THERRIEN, Silvia Maria Nobrega. Formação docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 191–206, 2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan; MARINOTTE, Arielle; SAMPAIO, Amanda; ROSSINI, Sérgio. O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 133–146, 2018.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?: uma proposta para a educação infantil**, 2013. 254 f. Dissertação (mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86843>. Acesso em: 06/12/2021.

ALMEIDA, F. S. Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil. (versão ebook) São Paulo: Summus, 2016. Disponível em: Que dança é essa?: Uma proposta para a educação infantil - Fernanda de Souza Almeida - Google Books. Acesso em 23/03/2022.

ALVES, Dáfni; FIGUEIREDO FILHO; HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**. 2. ed. v. 24, p. 119-134, 2015.

ANDRADE, Carollina. Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ANDRADE, Carollina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Visões e perspectivas de uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. In. Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 4, 2016, Goiânia, GO, In: **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Galoá, 2015, p. 1-10. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2015/trabalhos/visoes-e-perspectivas-de-uma-proposta-para-o-ensino-de-danca-voltada-para-a-educ?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2021.

ANTUNES, R. C. F. S. Saber do corpo, saber mundo: as relações humanas e de conteúdos de ensino no cotidiano da sala de aula. *Ciência Contemporânea e Ensino Novos Aspectos*, Unesp-Bauru, v. 2, n.II, p. 26-38, 1996.

ANTUNES, R. C. F. S. Formação Humana. In: GODOY, K.M.A.. (Org.). Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino. 1ed.Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 13-172.

BARRETO, Magna Sales. **A Constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE**. 2016. 266 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

BENJAMIN, Walter. "Experiência". In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Vinicius Mazzari, São Paulo: E. 34, 2002. p. 21-25.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 455–470, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76705>. Acesso em: 29/03/2022.

BORSATTO, Mabile; NERY, Daniella. Acordos compartilhados: por uma dança que rompe com a disciplina. Santa Maria, Encontro Científico da ANDA, 4, Santa Maria In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, p. 01-08, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2015/trabalhos/acordos-compartilhados-por-uma-danca-que-rompe-com-a-disciplina?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 04/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portal E-MEC. Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288> Acesso em 28/06/2022.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 155–177, 2016.

BUARQUE, Isabela; SEIDLER, Lara. Ensino superior, licenciatura em dança e o conceito de experiência: alguns apontamentos acerca de práticas pedagógicas. In: Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 6, Salvador, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2019. p. 541-553. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/ensino-superior->

licenciatura-em-danca-e-o-conceito-de-experiencia-alguns-apontam?lang=pt-br.
Acesso em: 20/03/2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo e Infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do NUPEIN. **Zero a 6**, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, 2021.

CARDOSO, Helma de Melo. **“O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro”**: uma abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas. São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 2017.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Souza Alencar. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, n. 35, p. 112-142, jul./dez. 2016.

CASTRO, Maria Eduarda Santos Moreira de. **O pedagogo e o Projeto Rondon**: relações, interações e contradições na formação inicial. 2017. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. São Paulo, 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. São Paulo, 2018

CONSORTE, Giovana. Lições para entender o corpo. In: Encontro científico da ANDA, 5, 2017, Natal. **Anais eletrônicos [...]** Campinas, Galoá, p. 92-103, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/trabalhos/licoes-para-entender-o-corpo>. Acesso em: 26/03/2022.

CRESTANI, Solange Natalina Boesing. **Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná**. 2018. 140 f. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

CRUZ, Tânia Mara; BUSS-SIMÃO, Márcia. Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina. **HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 01-29, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DAL PONTE, Tiane Costa; SOUSA, Francisco José Fornari. **A dança como conteúdo nas aulas de educação física**. 2018, p. 01-15. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/aff76-dalpon~1.pdf>
Acesso em: 26/03/2022.

DE LA TAILLE, Ives; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 22ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da; LUNA, Maria Stella Nunes de. Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de pós-graduação em educação. Revista **Cocar**, Belém, PA, v. 9, n. 17, p. 143-153, jan./jul. 2015.

ELESBÃO, Heloisa; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-21, jul./dez. 2021.

FARIA, Ítalo Rodrigues. Por uma metodologia em Dança. In. GODOY, Kathya Maria Ayres de (org.). **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino: Dança, Arte e Educação**. 1. ed. v. 1, Curitiba: Appris, 2020, p.125-143.

FEIJÓ, Márcia Gonzalez. Danças Brasileiras no Ensino Superior: discussões a partir de práticas pedagógicas. In. Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 4, Santa Maria, RS, In: **Anais eletrônicos** [...], Santa Maria: ANDA, jun. 2015, p. 01-09. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2015/trabalhos/dancas-brasileiras-no-ensino-superior-discussoes-a-partir-de-praticas-pedagogica?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

FERREIRA, Lúcia Grácia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **REED** - Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez. 2020.

FONSECA, Aline Da Silva. **Pedagogia do movimento: o corpo como lugar de aprendizagem na educação infantil**. 2016. 58 p. Monografia (graduação de Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, Izabel, **Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon** / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. — Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me4686.pdf> Acesso em 27/01/2023.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O desafio de formar plateia para a dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de (org.). **Experiências compartilhadas em dança**: formação de plateia. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. v. 1, p. 73-76.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para uma formação profissional emancipadora. Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 4, 2016, Goiânia, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2016, p. 179-189. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/saberes-em-danca-possibilidades-de-rasgar-espacos-para-formacao-profissional-ema?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

GODOY, Kathya Maria Ayres de (org.). **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino**: Dança, Arte e Educação. 1ª ed. v. 1, Curitiba: Appris, 2020.

GODOY, Kathya Maria Ayres de (org.) **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino**: Dança, Arte e Educação. 1ª ed. v. 2, Curitiba: Appris, 2021.

GUEDES, Adrienne Ogêda; SERAFIM, Letícia; SILVA, Luciana Cunha Lauria da; VIANNA, Silvana. Arte e educação estética como movimento instituinte: perspectivas para a formação do pedagogo. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2017.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensão de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Rio de Janeiro, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Carlos Alexandre Borges de. Matriz curricular e BNCC no ensino superior de Pedagogia: a formação do pedagogo para o ensino de Arte/Dança na educação infantil. Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, 2. ed. virtual, Salvador, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2021. p. 1114-1119. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/matriz-curricular-e-bncc-no-ensino-superior-de-pedagogia-a-formacao-do-pedagogo?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

LIMA, Diogo Lins de; DAMASCENO, Letícia. Formação em dança: desafios e métodos. Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 5, Natal, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2015, p. 1-4. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2015/trabalhos/formacao-em-danca-desafios-e-metodos?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

LIMA, Jessica Gonçalves. Saber de corpo. Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, 2. ed. virtual, Salvador, In: **Anais eletrônicos** [...], Salvador: ANDA, 2021, p. 844-859. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/saber-de-corpo?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022

MANGIAVACCHI Bianca Magnelli. A dança inserida no eixo corpo e movimento para alunos da educação infantil. In. EXPOCIENCIA, 5, 2020, Bom Jesus do Itabapoana, RJ, In: **Anais eletrônicos** [...], Bom Jesus do Itabapoana: Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/vexpofamesc2020/trabalho/166110>. Acesso em: 26/03/2022.

MARTINS, Poliana Carvalho; LEITE, Jaciara Oliveira; CAUPER, Dayse Alisson Camara. Saberes e Movimento – O diálogo entre Educação Física e Educação Infantil: reflexões a partir da prática pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, p. 09-19, mar. 2016.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento** – Rev. da Educação-Física da UFRGS, [S.L.], 24, n. 3, p. 705–720, jul./set. 2018.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. **Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba**: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador. 2015. 158 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MILLER, Jussara. A escuta do corpo. Sistematização da técnica Klauss Vianna. 3ªed. São Paulo: Summus, 2016.

MOLINA, Alexandre José. Arte e universidade: por uma prático-teórica na formação em dança. Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 4, 2016, Goiânia, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2016, p. 51-63. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/arte-e-universidade-por-uma-praticateorica-na-formacao-em-danca?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

MOLINA, Alexandre José. Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito. Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, Natal, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2017, p. 2-19. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/trabalhos/corpo-danca-e-educacao-paradigmas-em-transito?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

MOLINA, Alexandre José. Dança, formação artística e o conceito de experiência. Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 5, 2018, Manaus, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2018, p. 02-20. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2018/trabalhos/danca-formacao-artistica-e-o-conceito-de-experiencia?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMOES, Regina M. Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física, **Motrivivência**, [S.L.], v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017.

PEREIRA, Clécia; SILVA, Érica Jacira de Araújo. Educação, corpo e movimento: A dança como pedagogia do sensível. In. CARVALHO, Mário de Faria; PEREIRA, Clécia; ANDRADE, Graciele (orgs). **Imaginário, estética e cultura**: ensaios transdisciplinares. *ebook* São Paulo: Pimenta Cultura, 2021, p. 88-100.

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em educação física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2016. 276p. Tese (doutorado em Educação Física) - Programa de Pós Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Paulo, 2019.

REIS, Fabio; ZORKOT, Laila; SILVA, Bruno A. R.; CARNEIRO, Kleber T. Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação. **Arquivos em Movimento – EEFD/UFRJ**, v. 15, n. 1, p. 06-24, jan./jul. 2019.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação. **Cadernos de Formação RBCE**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 11-37, set. 2015

ROCHA, Emanuelle D. Relações pedagógicas em dança na Educação Infantil: diálogos no Estágio Docente - PPGDan. Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, 2021, 2. ed. virtual, Salvador, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2021, p. 777-790. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/relacoes-pedagogicas-em-danca-na-educacao-infantil-dialogos-no-estagio-docente-p?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

RODRIGUES, Adriège Matias. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores**: análise do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. 2020. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2020.

ROMERO, José. **Dança, Artes Visuais e Cibercultura: entrelugares do Corpo**. São Paulo, 2019. 149f. Dissertação (mestrado em Arte e Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

SANTOS, Fabiana Cabrera Silva; SANTOS, Carlos Eduardo Lopes dos. O movimento entre a Pedagogia e a Educação Física: um diálogo necessário. **Revista de Educação do COGEIME**, [S.L.], ano 24, n. 47, p. 49-57, jul./dez. 2015.

SANTOS, Emanuelle Justino dos. Corpo e movimento: uma experiência de ensino híbrido na graduação em pedagogia. In. Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Diamantina, In: **Anais eletrônicos** [...], Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 01-12.

SANTOS, Poliana A.; CARVALHO, Antônia Dalva F. Saberes docentes na formação inicial do pedagogo: um olhar sobre o PPP do Curso de Pedagogia da UFPI. In. Congresso Nacional de Educação, 6, 2019, Fortaleza, CE, In: **Anais** [...], Fortaleza: CONEDU, 2020, p. 01-12.

SANTOS, Leandro dos; SUDBRACK, Edite Maria; SOUSA, Carlos Erick Brito de. Formação inicial em pedagogia e educação ambiental: uma abordagem histórico-crítica do currículo. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 121-135, jul. 2019.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Priscila Limas da. **Educação Física na educação infantil**: a formação inicial em Pedagogia e suas relações com o corpo e o movimento. 2015. 74 p. TCC (licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, Carolina Barbosa da. **A dimensão corporal formação inicial de Pedagogia**: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil. 2015. 137 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SILVA, Carolina Barbosa da; BUSS-SIMÃO, Márcia. O corpo na formação inicial em Pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 01-12, 2019.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner Wey. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 185-207, jan./mar. 2016.

SILVA, Bárbara Conceição S. da. Tarefas investigativas, um caminho metodológico. Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 5, Natal, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2017, p. 104-113. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/trabalhos/tarefas-investigativas-um-caminho-metodologico>. Acesso em: 29/03/2022.

SOUZA, Sandra Rosa Almeida. **O corpo e a corporeidade na educação infantil**: análise de dissertações e teses de 2010 a 2016. 2017. 104 f. Dissertação (mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SOUZA, Weyber Rodrigues de. Educação, corpo e movimento: reflexões acerca da sensibilidade nos espaços escolares. **Revista Científica de Educação**, v. 4, n. 1, 2019.

(on-line). Disponível em: file:///C:/Users/Raquel/Downloads/59-Article+Text-261-1-10-20210406.pdf. Acesso em: 26/03/2022.

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**, n.13, p. 5-13, jan./fev./mar./abr, 2000.

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

TAVEIRA, Ricardo Alves. **O movimento na educação infantil**: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. 2015. 102p. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/graduacao/projeto-politico-pedagogica> Acesso em: 03/07/2022

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. São Paulo, 2018.

VALLE, Flavia Pilla do. A dança e a trama dos discursos: a noção de autonomia em debate. Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 4, Goiânia, In: **Anais eletrônicos** [...], Goiânia: ANDA, 2016, p. 103-110. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/a-danca-e-a-trama-dos-discursos-a-nocao-de-autonomia-em-debate?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

VIANNA, Klauss. A dança. (em colaboração com Marco Antonio de Carvalho). 3ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

VILELA, Lilian. Memórias e inscrições no corpo que dança. In: V Congresso da ABRACE-Associação Brasileira de pós-graduação e pesquisa em artes cênicas, 2008, Belo Horizonte. Anais do V Congresso da ABRACE. Belo Horizonte: UFMG, 2008. v. 1.

VILELA, Lilian F. Histórias de vida em dança. In: Marta Cesar, Jussara Xavier. (Org.). **Múltipla Dança: festival internacional de dança contemporânea: 10 anos em encontros**. 1ed. Florianópolis: 2020, v. 1, p. 146-161.

VOLPE, Marina Fernanda Elias. O corpo criança: reflexões sobre a dança e seus impactos na primeira infância. Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, Salvador, In: **Anais eletrônicos** [...], Campinas: Galoá, 2019, p. 252-267. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/o-corpo-crianca-reflexoes-sobre-a-danca-e-seus-impactos-na-primeira-infancia?lang=pt-br>. Acesso em: 29/03/2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela 1A Formação inicial de pedagogia (somente com o termo relacionado)

Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia						
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação Inicial	Formação Continuada
Pedagogia	2020	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPA a partir do ciclo de políticas de ...	Adriège Matias Rodrigues	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Pedagogia	2021	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina	Tânia Mara Cruz e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	Saberes docentes na formação inicial do pedagogo: Um olhar sobre o PPP do Curso de Pedagogia da UFPI	Poliana Alves dos Santos, Antônia Dalva França Carvalho	Artigo em ebook	Sim	Não
Pedagogia	2019	FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DO CURRÍCULO	Leandro dos Santos; Edite Maria Sudbrack e Carlos Erick Brito de Sousa	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2016	A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE	Magna Sales Barreto	Trabalho completo doutorado	Sim	Não
Pedagogia	2017	O pedagogo eo Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial	Maria Eduarda Santos Moreira de Castro	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2015	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção ...	Silmara Cássia Barbosa Mélo	Trabalho completo mestrado	Sim	Sim

Palavras-chave do texto	Assunto
Currículo. Formação de professores. Base Nacional Comum Curricular.	Políticas em torno da BNCC com uma linha pós-estruturalista
Gênero e sexualidade. Formação inicial. Pedagogia. IES comunitárias	Preocupações em torno de Gênero e Sexualidade na formação.
Formação inicial do pedagogo. Saberes docentes. Projeto político-pedagógico	Sobre o Curso de Pedagogia da Federal do Piauí
Educação Ambiental; Licenciatura; Pedagogia Histórico-crítica; Currículo	Currículo e Educação Ambiental, focado na discussão de educação ambiental.
Profissionalidade docente. Formação inicial. Identidade profissional. Pedagogia	Crítica estruturalista em relação a profissionalidade docente
Formação Inicial. Projeto Rondon. Pedagogia.	O Projeto Rondon e sua relação com a formação de Pedagogia
Políticas educacionais. Formação docente. Professor alfabetizador.	Processos de alfabetização, formação inicial e continuada

Destques do texto
Um levantamento de documentos oficiais da educação dentro da formação inicial de pedagogia; como a influência da implantação da BNCC neste percurso e o caminho metodológico bem estruturado.
Discussões sobre o corpo e o curso de pedagogia, focado com a discussão das relações de gêneros, sexismo. Os quadros que apresentam com as ementas dos cursos de pedagogia estudados apresentam muito bem a problemática em questão.
Saberes da formação inicial de professores e sua importância e contexto histórico da formação de professores. Articulação teórico-prática de maneira mais orgânica e não recortada.
Contexto histórico sobre o curso de pedagogia e a formação em pedagogia. Professores polivalentes na formação inicial de pedagogia, quais implicações e o que isso significa? Como refletir e entender a importância das áreas específicas e a importância de conhecimentos específicos para esta formação inicial?
Contexto que foi criada; A profissão do pedagogo; Pra que ela existe; Como os estudantes entendem a formação, e suas leis e como entendem a prática efetiva a partir da própria formação.
Contexto que foi criada a pedagogia; Vivências práticas sobre a própria formação de pedagogia e as contribuições do Projeto Rondon para a formação de licenciandos do curso de pedagogia estudado.
Contexto político da educação: Como o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica implica na formação inicial de professores? Por que isso é importante entender? O que isso quer dizer para a formação?

Metodologia	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa ancorada no Ciclo de políticas de Ball, com análise documental extraídos de uma Revisão bibliográfica sobre a BNCC	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental extraídos de uma Revisão bibliográfica sobre a presença e ausências de conteúdos de gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial de Pedagogia na IES vinculadas ao Sistema ACADE no estado de Santa Catarina.	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental sobre os saberes docentes na formação inicial em Pedagogia tendo como base a investigação do PPP do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI)	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental (Revisão bibliográfica) sobre a Educação ambiental na formação inicial em Pedagogia tendo como base a Pedagogia Histórico Crítica	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de questionário e entrevistas no intuito de compreender o processo de constituição da profissionalidade docente entre os estudantes do curso de pedagogia, Estudo de caso	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de questionário sobre as contribuições de conteúdos e práticas do Projeto Rondon para a formação em Pedagogia. Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2001)	
Pesquisa empírica com abordagem qualitativa com estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso numa perspectiva foucaultiana, tendo como principais fontes os Projetos Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba UFPB e os documentos que regulam e oferecem instruções sobre o PNAIC.	

Aporte Teórico utilizado no artigo	
	Aguiar (2006, 2017, 2018), Pereira (2012, 2016), Akkari (2011), Ball (1987, 1992), Saviani (2002,2003,2007,2018 e 2019); Nóvoa (1995); Marcelo (2009); Libâneo (2012); Freire (2005); Zabala (1998)
	André, M; Gatti, B; Barreto, S. (2011); Carvalhaes, F (2019); Frigotto (2001); Gatti (2009,2011)
	Pimenta (2008), Gauthier (1998), Perrenoud (2000), Nóvoa (2002), Tardif (2008); Carvalho (2007)
	Gadotti, M. (2000), Libâneo (2013), Saviani (2003, 2007, 1997;1995), Tardiff (2008), Schön (2000); Gasparin (2018); Ferreira (2010)
	Imbernón (2006); Tardiff (2002, 2005, 2008, 2011) Saviani (2001, 2004, 2008); Veiga, I (2008, 1991); Sacristán (1995), Ramalho, Nunes, Morgado (2005) e Contreras (2002); Aguiar (2005); André (2001); Barreto (2011); Carvalho (1998); Cunha (1996, 1999, 2005); Gatti (2010); Nóvoa (1995, 1991); Libâneo (1998,2001,2002,2006,2007); Pimenta (2004, 1999); Perrenoud (2000, 2002); Zabala (2004); Freire (2007); Freitas (1999, 2007); Silva (2006)
	Aguiar (2005,2006); Freire (2017); Grillo (2000); Libâneo (2010, 2017); Nóvoa (1999); Tardif(2002)
	Mainarde (2006); Foucault (2008); Ball (2002); Aguiar (2006); André (2001); Barreto (2011); Freire (2014, 1987); Freitas (2013, 2012, 2003); Gatti (2011); Libâneo (1999); Tardiff (2000); Silva (2006)

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar					
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia					
Período de Pesquisa – 2015 a 2021					
Pedagogia	2020	Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças	Lúcia Gracia Ferreira	Artigo	Sim
Química e Matemática	2016	" O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro"; a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus ...	Helma de Melo Cardoso	Trabalho completo mestrado	Sim
Pedagogia e Ed. Física	2019	O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil.	Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim
Pedagogia	2017	Concepções sobre a natureza da ciência de alunos concluintes do curso de Pedagogia	SEM PERMISSÃO DE ACESSO	SEM PERMISSÃO DE ACESSO	SEM PERMISSÃO DE ACESSO
Pedagogia. TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	2020	CURRICULAR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA (RE) THINKING INCLUSIVE EDUCATION: CURRICULAR ANALYSIS OF A PEDAGOGY COURSE (RE) ... TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	Tatiany Michelle Gonçalves da Silva; Dirceu Manoel de Almeida Junior e Rodrigo Francisco Dias. TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	Artigo	TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA
Educação	2016	A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita	Elizabeth Orofino Lucio	Trabalho completo doutorado	Não
					Sim

Contemporaneidade. Docente.	Ludicidade. Formação	Ludicidade na formação inicial, ou para ter uma formação lúdica
Corpo. Formação Docente. Gênero. Sexualidades		Sexualidade e questões de gênero. Existe um corpo normal? Que corpo é esse? Quem disse isso? De onde vem esta ideia? Por que isso se insere até hoje? Quais seus desdobramentos e implicações sociais?
Pedagogia. Currículo. Corpo		Corpo na formação inicial. Curso de pedagogia deve pensar no Corpo para além das aprendizagens cognitivas ou esportes de rendimento.
SEM PERMISSÃO DE ACESSO		SEM PERMISSÃO DE ACESSO
TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	
Políticas educacionais. Formação continuada docente. Universidade. Perspectiva Bakhtiniana; Estratégias didáticas; Dissemetria e Formação.	Formação continuada e leitura e escrita	

Discussão sobre a formação inicial de professores junto a ludicidade. (Onde consigo fazer até uma analogia com o processo proposto na minha pesquisa)
Relações de corpo, junto a formação inicial de professores. Existe um corpo normal? Que corpo é esse? Quem disse isso? De onde vem esta ideia? Por que isso se insere até hoje? Quais seus desdobramentos e implicações sociais?
Relações com o corpo na formação inicial. Curso de pedagogia deve pensar no Corpo para além das aprendizagens cognitivas ou esportes de rendimento.
SEM PERMISSÃO DE ACESSO
TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA
Foco na formação continuada e relações com a alfabetização, a leitura e a escrita

Pesquisa teórica com abordagem qualitativa e análise contextual sobre a ludicidade na formação de professores
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental sobre as temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação docente. (Revisão Bibliográfica, entrevista e grupo focal)
Pesquisa e abordagem qualitativa, de natureza descritiva com análise documental de Cellard (2014) sobre o lugar do corpo na formação inicial tendo como referência as bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil
SEM PERMISSÃO DE ACESSO
TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de revisão bibliográfica; estudo de caso, utilizando a arquitetura de Bakhtin (2003) sobre os conflitos internos aos processos formativos que se constituem das relações dialógicas entre professores de escola básica e professores universitários.

Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) e Lopes (2004, 2014); Freire (1996, 1999, 2003,2007); Gatti(2009); Barreto (2009); André (2011, 2019); Imbernón (2005, 2011, 2009, 2000); Libâneo (2018); Marcelo (1999); Nóvoa (1997, 2002, 2017); Pimenta (2017)
(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)
Albuquerque (2013; 2018); Barbosa (2015), Foucault (20120), Le Breton (2006), Nóbrega, T.P. (2005), Vaz, A. F. (2002), Soares, C.L. e Fraga, A.B (2003), Soares, L.C (2003) Santos (1999), Sayão, D. T (2002)
SEM PERMISSÃO DE ACESSO
TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA
Nóvoa (1992, 1998); Evangelista e Shiroma (2007); Freitas (2002)

Sim	Sim	Sim							
Sim	Sim	Sim							
Sim	Sim	Sim							
SEM PERMISSÃO DE ACESSO	SEM PERMISSÃO DE ACESSO	SEM PERMISSÃO DE ACESSO							
TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	TEXTO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA	TEXTO REPETIDO AO REPETIDO AO DA ÚLTIMA LINHA DESTA TABELA							
Sim	Sim	Não							

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia						
Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Pedagogia	2016	Formação continuada e a prática docente na educação infantil	Giovana Savegnago Binotto	Trabalho completo especialização	Não	Sim
Ciência	2019	Formação continuada e práticas pedagógicas de professoras de ciências dos anos finais do ensino fundamental para uma educação inclusiva	Alan Bronzeri Dias e Luciana Maria Lunardi Campos	Artigo	Não	Sim
Pedagogia	2016	FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007–2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ...	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Trabalho completo mestrado	Não	Não
Educação	2016	Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares	Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Licenc. em Computação	2017	Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação	Juliani Natalia dos Santos	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Pedagogia	2017	Concepções de formação do coordenador pedagógico de escolas públicas do Distrito Federal	Blenda Rayssa Bertoldo Medeiros	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2018	Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais	Susana Soares Tozetto e Priscila Gabriele da Luz Kailer	Artigo	Sim	Não

Educação infantil. Formação continuada. Prática docente	Formação continuada e a educação infantil
Formação continuada... Educação Inclusiva. Ensino Fundamental	Formação continuada e Anos finais; Prof. De Ciências
Formação inicial. Saberes do Coordenador pedagógico. Coordenador pedagógico	Formação inicial do Coord. Pedag. (Egresso)
Professores. Classe hospitalar. Pesquisa-ação-formação. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem ao longo da vida.	Classes hospitalares
Trajeto formativo. Saberes docentes. Educação Profissional e Tecnológica.	Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica.
Coordenador pedagógico. Formação docente. Identidade profissional. Escolas Públicas. Distrito Federal	Coord. Pedag.
Formação inicial; Saberes; Coordenador pedagógico.	Formação inicial do Coord. Pedag.

Foca nos assuntos que abrangem a formação continuada.
Foca nos assuntos que abrangem a formação continuada e o professor de ciências
Muito entrelaçado e focado na formação do coordenador pedagógico
Foco do artigo é a educação hospitalar
Foco na formação continuada com relações a formação técnica e tecnológica
Muito entrelaçado e focado na formação inicial do coordenador pedagógico
Muito entrelaçado e focado na formação inicial do coordenador pedagógico

Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com base nos princípios da pesquisa-ação, sendo as técnicas de coleta e produção de dados da observação, elaboração e realização de questionário às docentes de uma EMEI, localizada no Município de Faxinal de Soturno/RS.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de questionário sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas do professor de ciências
Pesquisa de abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise documental sobre os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) que estão presentes na prática do coordenador pedagógico
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de narrativa autobiográfica escrita para refletir sobre a formação de 3 professores que atuam no hospital. (Pesquisa-ação participante)
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com caráter explicativo, sendo realizada através de narrativas de vida e de formação de seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, por meio de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, estudo de caso - (entrevista de 5 coordenadores pedagógicos de escolas públicas do DF) e análise de conteúdos sobre as concepções formativas dos coordenadores.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise documental do PPP do curso de Pedagogia e análise de conteúdo com base em Bardin (1997) das entrevistas semi estruturadas sobre os saberes da formação inicial em Pedagogia para a atuação como coordenador pedagógico.

Freire (2005) Oliveira, Z (2012)
(FREITAS et al, 2006 e MANTOAN, 2003, XI
Tardif (2002) e Saviani (1999, 2002, 2007, 2008)
FERRAROTTI (2014); DELORY-MOMBERGER (2008, 2012, 2014); SCHÜTZ (2010); ALHEIT (2012); DAUSIEN (2006); PASSEGGI (2011a, 2011b, 2014a, 2014b, 2015); SOUZA (2012)
Cunha e Isaia (2006
Saviani (1985); Venâncio (2010)
Tardif (2002), Gauthier (1998), André e Vieira (2007) e Gimeno Sacristán (1999).

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar Termo Relacionado - Formação Inicial de Pedagogia Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Pedagogia	2020	O trabalho com gêneros textuais em um curso de Pedagogia: uma proposta de produção editorial para o letramento profissional	Claudia de Jesus Abreu Feitoza e Milena Moretto	Artigo	Sim	Não
Pedagogia e Geografia	2021	O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES, OS LIMITES E OS DESAFIOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE	Israel David de Oliveira Fróis	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2021	A graduação em pedagogia como base de ensino sobre relações de gênero a partir da concepção das discentes.	Clea Gomes De Abreu Dos Santos e Janaina de Oliveira de Alcantara	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2021	Formação de pedagogos para atuar com estudantes público-alvo da educação especial no contexto do ensino regular	Herta Camila da Silva Cabral	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2015	Compreensão dos Acadêmicos de Pedagogia Acerca dos Conceitos de Inclusão Total e Inclusão Responsável	Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Flávio Rodrigo Furlanetto	Artigo	Sim	Não
Educação	2021	Abordagem freireana na educação escolar e não-escolar: uma mediação educativa/pedagógica que conscientiza	Luciane Rocha Ferreira Pielke	Artigo	Não	Não
Matemática	2019	SISTEMA MONETÁRIO COMO PROPOSTA DE INVERSÃO CURRICULAR DO ENSINO DO NÚMERO RACIONAL POSITIVO NA FORMA DECIMAL	Lady Sakay e Cristiano Alberto Muniz	Artigo em ebook	Sim	Não

Gêneros textuais; Letramento Profissional; Formação inicial.	Gêneros textuais e Letramento Profissional na formação inicial
Alfabetização Geográfica; Geografia Crítica; Pedagogia Histórico-Crítica.	Ensino da Geografia Crítica
Pedagogia; Relações de Gênero; Patriarcado; Feminista; Educação.	Relações de gênero
Formação inicial. Educação Especial. Educação Inclusiva. Percepções.	Educação Especial
Formação de Professores. Educação Inclusiva. Inclusão Total. Inclusão Responsável.	Educação Inclusiva
Educação não-escolar. Educação escolar. Abordagem freireana.	Educação não formal
Não consta	Letramento Matemático e sistema monetário

As estratégias do ensino de Língua Portuguesa na formação inicial de pedagogia
Muito entrelaçado e focado nos limites e os desafios do processo de alfabetização geográfica na formação inicial de pedagogia.
Muito entrelaçado e focado nas relações do gênero (a presença do feminino)
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial.
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.
Foco do artigo fica muito voltada para a educação não-formal.
As estratégias do ensino de Língua Portuguesa na formação inicial de pedagogia

Pesquisa de abordagem qualitativa com base em relatos de experiência prática de formação inicial a respeito da aprendizagem de leitura e escrita de gêneros textuais que embora não sejam da esfera acadêmica, serão objeto de estudo dos pedagogos em atuação.
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de revisão bibliográfica e questionário semiestruturado para os discentes do curso de Pedagogia matriculados na disciplina de Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Geografia, ministrado entre 2018 a 2020 em uma IES privada no município de Serra-ES
Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica sobre as relações de gênero a partir das concepções levantadas por meio de questionário para os discentes do curso de Pedagogia no início, meio e fim na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de conteúdo segundo Bardin para questionários, currículo do curso de Pedagogia com intuito de entender as percepções dos discentes concluintes do referido curso da UFRN, acerca das aprendizagens construídas no âmbito da educação especial.
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de documentos oficiais, questionários e trabalhos dos discentes em formação inicial sobre o tema de inclusão.
Ensaio fenomenológico Merleau-pontyano que compartilha dimensões fundamentais do legado de Paulo Freire para a educação escolar e não escolar e problematização histórico-epistemológica vindo de leituras, estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Mediação Pedagógica e Cidadania da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), liderado por Prof. Dr. Danilo Streck
Pesquisa ativa de intervenção e de abordagem qualitativa respeito do número decimal para analisar as implicações didáticas e pedagógicas decorrentes da inversão curricular e implementação de uma proposta curricular.

Somente autores relacionados com letramento e gêneros textuais
(FERREIRA; TARTAGLIA, 2020); (SAVIANI, 2008b, p. 218).
Hooks (2013-2017-2019), Auad (2016), Priore (2004), Suhr (2011) e Guacira Lopes (2000)
Martins (2011) e Mendes (2006; 2018); Arantes (2015); Freire (2020); Libâneo (2007); Ribeiro (1993)
Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004)
Paulo Freire (1921-2021); Gohn (2006 PASSOS, I. (2010);
Miguel e Miorim (1986); Pérez (1988); Zunino (1995);

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
NÃO CONSTA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia
Período de Pesquisa – 2015 a 2021

Pedagogia	2017	A formação e a construção da identidade dos profissionais da educação infantil.	Lucielma Abrantes Ribeiro Freitas	Trabalho completo licenciatura	Sim	Sim
Pedagogia	2021	Formação de Pedagogos e Base Curricular para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência	Thais Moura Rodrigues	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2020	Investigação dos conhecimentos prévios sobre animais peçonhentos de futuros pedagogos	Leonan Guerra; Michele de Souza Fanfa e Maria Rosa Chitolina Shetinger	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	(Re) pensando a educação inclusiva: análise curricular de um curso de pedagogia	Tatiany Michelle Gonçalves da silva, Dirceu Manoel de Almeida Junior, Rodrigo Francisco Dias	Artigo	Sim	Não

Formação de Professores. Identidade Docente. Educação Infantil.	Identidade do profissional de educação infantil
Educação Inclusiva. Saberes docentes. Educação Inclusiva. Aluno com deficiência	Educação Inclusiva
Educação; Estudante; Professor; Animais	Formação de pedagogos e animais venenosos (peçonhentos)
Formação inicial; Inclusão; Currículo de pedagogia	Educação Inclusiva

Muito entrelaçado e focado na formação inicial e continuada para o profissional da educação infantil.
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.
Dificuldades na formação inicial do professor de ciências naturais e seus conhecimentos sobre animais peçonhentos e sua cadeia biológica.
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.

Pesquisa de campo do tipo exploratória numa abordagem qualitativa para compreender a importância da Educação Infantil por formação inicial e continuada para a construção da identidade docente dos profissionais da Educação Infantil por entrevista semiestruturada destinada a seis (6) docentes desta etapa da educação básica.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise documental de grades curriculares do curso de Pedagogia e questionário sobre a formação de pedagogos no que diz respeito à educação inclusiva de alunos com deficiência.
Pesquisa com abordagem qualitativa e análise de dados quantitativa obtidos por um questionário aplicado aos sujeitos participantes para compreender os conhecimentos prévios sobre os animais peçonhentos
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise do currículo ofertado pelo curso de Pedagogia do Campus da Universidade do estado de Goiás no município Formosa com o intuito de identificar como essa formação tem preparado seus pedagogos para atuação na área de educ. inclusiva.

Kremer (2002); Nóvoa; Libâneo (1994; 2013; 2015 e 2017)
SOARES e CARVALHO, 2012
(Armond, Temporini e Alves, 2001) autores específicos de saúde (Armond, Temporini e Alves, 2001) educação
Martins (2011) e Mendes (2006; 2018); Arantes (2015); Freire (2020); Libâneo (2007); Ribeiro (1993)

APÊNDICE B – Tabela 1B Formação inicial de pedagogia (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave)

Período de Pesquisa – 2015 a 2021									
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e concepções de corpo									
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar									
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação Inicial	Formação Continuada	Palavras-chave do texto	Assunto	
Pedagogia	2015	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia	Carolina Barbosa da Silva	Dissertação	Sim	Não	Educação. Corpo. Pedagogia. Formação inicial. Currículos.	Corpo na formação de pedagogia	
Pedagogia	2021	Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein	Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Sim	Corpo. Infância. Pesquisas. Educação Infantil	Corpo na educação infantil	
Pedagogia e Ed. Física	2019	O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil.	Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Não	Pedagogia. Currículo. Corpo	Corpo na formação inicial. Curso de pedagogia deve pensar no Corpo para além das aprendizagens cognitivas ou esportes de rendimento.	

Destques do texto	Metodologia
Abordagem do corpo na formação inicial de pedagogia e categorização da cultura corporal no Brasil.	Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com análise de dados tanto caráter quantitativo como qualitativo. Em relação as estratégias está a análise dos dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013), no qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.
Corpo na educação. Apresenta em tabelas toda a produção realizada pelo grupo NUPEIN em 30 anos com pesquisas voltadas para a educação infantil (0 a 5 anos) focando em um ensino público de qualidade.	Levantamento documental e análises de pesquisas vinculadas a produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizadas no período de 2002 a 2021 e que deram visibilidade para as diferentes dimensões do corpo na educação da infância e em suas relações com a docência, especialmente ao corpo em suas relações com os marcadores sociais
Relações com o corpo na formação inicial. Curso de pedagogia deve pensar no Corpo para além das aprendizagens cognitivas ou esportes de rendimento.	Pesquisa e abordagem qualitativa, de natureza descritiva com análise documental de Cellard (2014) sobre o lugar do corpo na formação inicial tendo como referência as bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil.

Aporte Teórico utilizado no artigo	Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e Eliminado (vermelho)
Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant'Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares, L.C. (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simão (2007, 2009).	Sim	Sim	Sim				
Boltanski, (1989), Buss-Simão (2007, 2012, 2015, 2017, 2018), Maria Regina Cabral (2019), Corbin (2008), Demétrio (2016), Le Breton (1995, 2006, 2009), Silva, Ana Márcia (1999), Silva, Isabel Rodrigues (2010, 2018), Soares, Cármen Lúcia (1998, 2001), Sayão (2005), Turner (1992, 1996, 2009).	Sim	Sim	Sim				
Albuquerque (2013; 2018); Barbosa (2015), Foucault (20120), Le Breton (2006), Nóbrega, T.P. (2005), Vaz, A. F. (2002), Soares, C.L. e Fraga, A.B (2003), Soares, L.C (2003) Santos (1999), Sayão, D. T (2002)	Sim	Sim	Sim				

APÊNDICE C – Tabela 1C Formação inicial de pedagogia (termo relacionado) e corpo (palavra-chave)

Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação inicial	Formação continuada
Arte - Música	2021	Música na educação infantil: análise de experiência do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID/UFAL)	Tainara Lima	Trabalho completo de licenciatura	Sim	Sim
Pedagogia	2019	Desenvolvimento profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação	Renata Altair Fidelis	Trabalho completo mestrado	Não	Sim
Pedagogia	2021	Inserção de gênero na formação inicial dos cursos de pedagogia a partir das experiências e narrativas docentes	Amanda R Duarte	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Pedagogia	2015	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia. SELECIONADO NA TABELA 1B	Carolina Barbosa da Silva	Dissertação	Sim	Não
Pedagogia	2021	Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. SELECIONADO NA TABELA 1B	Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Sim
Pedagogia e Ed. Física	2019	O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil. SELECIONADO NA TABELA 1A	Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UEPB a partir do ciclo de políticas de ... SELECIONADO NA TABELA 1A	Adriège Matias Rodrigues	Trabalho completo mestrado	Sim	Não

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar

Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e corpo

Período de Pesquisa – 2015 a 2021

Palavras-chave do texto	Assunto
Educação Infantil. Música. PIBID.	Música para a educação infantil
Formação docente; Desenvolvimento Profissional; Mestrado em Educação	Formação continuada e a educação infantil
Estudos de Gênero; Estudos Feministas; Formação docente Inicial; Pedagogia; narrativas	Gênero e Sexualidade
Educação. Corpo. Pedagogia. Formação inicial. Currículos.	Corpo na formação de pedagogia
Corpo. Infância. Pesquisas. Educação Infantil	Corpo na educação infantil
Pedagogia. Currículo. Corpo	Corpo na formação inicial
Educação Infantil. Música. PIBID.	Música para a educação infantil

Destques do texto	
Muito centrado na música inclusive o aporte teórico.	
Formação continuada	
As questões se voltam para a luta política de inserção de gênero na formação	
Abordagem do corpo na formação inicial de pedagogia	
Corpo na educação	
Relações com o corpo na formação inicial.	
Um levantamento de documentos oficiais da educação dentro da formação inicial de pedagogia; como a influência da implantação da BNCC neste percurso e o caminho metodológico bem estruturado.	

Metodologia	
Pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa participante, oriunda da experiência no ano de 2017. A coleta de dados se deu em dois momentos: observação e aplicação de questionário. Além de efetuar uma análise documental do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre a música na educação.	
Pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento extraído de revisão bibliográfica, questionário e entrevistas sobre analisar as contribuições do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) para o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professoras egressas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, em 2018.	
Pesquisa de abordagem qualitativa com base em narrativas de experiências formativas, acadêmicas e docentes de pesquisadoras que atuam na área dos Estudos de Gênero e Educação e são docentes em cursos de Pedagogia. Utilizou entrevistas semiestruturadas para 4 professoras, localizadas através do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, e análise de Relatórios da UNESCO (2014; 2017) sobre a inserção de gênero na formação inicial docente em cursos de Pedagogia.	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com análise de dados tanto caráter quantitativo como qualitativo. Em relação as estratégias está a análise dos dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013), no qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.	
Levantamento documental e análises de pesquisas vinculadas a produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizadas no período de 2002 a 2021 e que deram visibilidade para as diferentes dimensões do corpo na educação da infância e em suas relações com a docência, especialmente ao corpo em suas relações com os marcadores sociais	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa e natureza descritiva com análise documental de Cellard (2014) sobre o lugar do corpo na formação inicial tendo como referência as bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa ancorada no Ciclo de políticas de Ball, com análise documental extraídos de uma Revisão bibliográfica sobre a BNCC	

Aporte Teórico utilizado no artigo	
Documentos oficiais como LDB, DCN's e RCN's, Ceron, I (2021), Correia M (2010), Godoi, L (2011), Gohn, M. (2010)	
Alarcão (1989; Aranha, M ^a (2006); Arroyo, M. (2013); Baldini (2009); Cunha, L (1974, 1991); Imbernón (2004); Tardiff (2012); Savianni (2008); Veiga, I (1998); Sacristán (1999), Cunha, M (1989, 1999, 2010); Gatti (2019); Nóvoa (1995); Libâneo (2007); Pimenta (2002); Freire (1996); Freitas (1999, 2007);	
Cruz, Lilian (2014), André, M (2010), Gonzales, N. (2013), Mattos Hilda (2011), Unbehau, S. (2014)	
Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant'Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simão (2007, 2009).	
Boltanski, (1989), Buss-Simão (2007, 2012, 2015, 2017, 2018), Maria Regina Cabral (2019), Corbin (2008), Demétrio (2016), Le Breton (1995, 2006, 2009), Silva, Ana Márcia (1999), Silva, Isabel Rodrigues (2010, 2018), Soares, Cármen Lúcia (1998, 2001), Sayão (2005), Turner (1992, 1996, 2009).	
Albuquerque (2013; 2018); Barbosa (2015), Foucault (20120), Le Breton (2006), Nóbrega, T.P. (2005), Vaz, A. F. (2002), Soares, C.L. e Fraga, A.B (2003), Soares, L.C (2003) Santos (1999), Sayão, D. T (2002)	
Aguilar (2006, 2017, 2018), Pereira (2012, 2016), Akkari (2011), Ball (1987, 1992), Savianni (2002, 2003, 2007, 20018 e 2019); Nóvoa (1995); Marcelo (2009); Libâneo (2012); Freire (2005); Zabala (1998)	

Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e eliminado (vermelho)
Sim	Sim	Não				
Sim	Sim	Não				
Sim	Sim	Não				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar		Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e corpo		Período de Pesquisa – 2015 a 2021	
Pedagogia	2021	Presenças e ausências de gênero e sexualidade na formação inicial em pedagogia das IES comunitárias de Santa Catarina SELECIONADO NA TABELA 1A	Tânia Cruz e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim
Pedagogia	2015	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa ea formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção ... SELECIONADO NA TABELA 1A	Silmara Cássia Barbosa Mélo	Trabalho completo mestrado	Sim
Pedagogia	2020	Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. SELECIONADO NA TABELA 1A	Lúcia Gracia Ferreira	Artigo	Sim
Pedagogia	2016	A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE. SELECIONADO NA TABELA 1 A	Magna Sales Barreto	Trabalho completo doutorado	Sim
Pedagogia	2017	O pedagogo e o Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial. SELECIONADO NA TABELA 1A	Maria Eduarda Santos Moreira de Castro	Trabalho completo licenciatura	Sim
Química e Matemática	2016	" O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro"; a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus ... SELECIONADO NA TABELA 1 A	Helma de Melo Cardoso	Trabalho completo mestrado	Sim
					Não
					Não
					Não
					Não

Gênero e sexualidade. Pedagogia. IES comunitárias	Formação inicial.	Sexualidade
Políticas educacionais. Professor alfabetizador.	Formação docente.	Processos de alfabetização e formação inicial e continuada
Contemporaneidade. Docente.	Ludicidade. Formação Docente.	Ludicidade e formação inicial
Profissionalidade docente. Identidade profissional. Pedagogia	Formação inicial.	Crítica estruturalista
Formação Inicial. Projeto Rondon. Pedagogia.		Projeto Rondon e formação de Pedagogia
Corpo. Formação Docente. Gênero. Sexualidades		Sexualidade e questões de gênero

Discussões sobre o corpo e o curso de pedagogia, focado com a discussão das relações de gêneros, sexismo.
Contexto político da educação - capítulo 3
Discussão sobre a formação inicial de professores junto a ludicidade. (Analogia com o processo proposto na minha pesquisa)
Contexto que foi criada; A profissão do pedagogo; Pra que ela existe;
Contexto que foi criada a pedagogia; Vivências práticas sobre a própria formação de pedagogia
Relações de corpo, junto a formação inicial de professores.

Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental extraídos de uma Revisão bibliográfica sobre a presença e ausências de conteúdos de gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial de Pedagogia na IES vinculadas ao Sistema ACADE no estado de Santa Catarina.
Pesquisa Empírica com abordagem qualitativa com estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso numa perspectiva foucaultiana, tendo como principais fontes os Projetos Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba UFPB e os documentos que regulam e oferecem instruções sobre o PNAIC.
Pesquisa teórica com abordagem qualitativa com análise contextual sobre a ludicidade na formação de professores
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de questionário e entrevistas no intuito de compreender o processo de constituição da profissionalidade docente entre os estudantes do curso de pedagogia, Estudo de caso
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de questionário sobre as contribuições de conteúdos e práticas do Projeto Rondon para a formação em Pedagogia. Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2001)
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental sobre as temáticas corpo, gênero e sexualidade na formação docente. (Revisão Bibliográfica, entrevista e grupo focal)

André, M; Gatti, B; Barreto, S. (2011); Carvalhaes, F (2019); Frigotto (2001); Gatti (2009,2011)
Mainarde (2006); Foucault (2008); Ball (2002); Aguiar (2006); André (2001); Barreto (2011); Freire (2014, 1987); Freitas (2013, 2012, 2003); Gatti (2011); Libâneo (1999); Tardif (2000); Silva (2006)
Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) e Lopes (2004, 2014); Freire (1996, 1999, 2003,2007); Gatti(2009); Barreto (2009); André (2011, 2019); Imbernón (2005, 2011, 2009, 2000); Libâneo (2018); Marcelo (1999); Nóvoa (1997, 2002, 2017); Pimenta (2017)
Imbernón (2006); Tardif (2002, 2005, 2008; 2011) Savianni (2001, 2004, 2008); Veiga, I (2008, 1991); Sacristán (1995), Ramalho, Nunes, Morgado (2005) e Contreras (2002); Aguiar (2005); André (2001); Barreto (2011); Carvalho (1998); Cunha (1996, 1999, 2005); Gatti (2010); Nóvoa (1995, 1991); Libâneo (1998,2001,2002,2006,2007); Pimenta (2004, 1999); Perrenound (2000, 2002); Zabala (2004); Freire (2007); Freitas (1999, 2007); Silva (2006)
Aguiar (2005,2006); Freire (2017); Grillo (2000); Libâneo (2010, 2017); Nóvoa (1999); Tardif (2002)
(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e corpo Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Pedagogia	2021	A graduação em pedagogia como base de ensino sobre relações de gênero a partir da concepção das discentes. 1 A ELIMINADO NA TABELA 1 A	Clea Gomes De Abreu Dos Santos e Janaina de Oliveira de Alcantara	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2016	FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007–2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ... ELIMINADO NA TABELA 1 A	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Trabalho completo mestrado	Não	Não
Pedagogia	2016	Formação continuada e a prática docente na educação infantil. 1 A ELIMINADO NA TABELA 1 A	Giovana Savegnago Binotto	Trabalho completo especialização	Não	Sim
Educação	2016	Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares. ELIMINADO NA TABELA 1 A	Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Licenc. em Computação	2017	Trajeto formativo de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação. ELIMINADO NA TABELA 1 A	Juliani Natalia dos Santos	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Pedagogia	2018	Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. ELIMINADO NA TABELA 1 A	Susana Soares Tozetto e Priscila Gabriele da Luz Kailer	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	O trabalho com gêneros textuais em um curso de Pedagogia: uma proposta de produção editorial para o letramento profissional. ELIMINADO NA TABELA 1 A	Claudia de Jesus Abreu Feitoza e Milena Moretto	Artigo	Sim	Não

Pedagogia; Relações de Gênero; Patriarcado; Feminista; Educação.	Relações de gênero
Formação inicial. Saberes do Coordenador pedagógico. Coordenador pedagógico	Formação inicial do Coord. Pedag. (Egresso)
Educação infantil. Formação continuada. Prática docente	Formação continuada e a educação infantil
Professores. Classe hospitalar. Pesquisa-ação-formação. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem ao longo da vida.	Classes hospitalares
Trajetos formativos. Saberes docentes. Educação Profissional e Tecnológica.	Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica.
Formação inicial; Saberes; Coordenador pedagógico.	Formação inicial do Coord. Pedag.
Gêneros textuais; Letramento Profissional; Formação inicial.	Gêneros textuais e Letramento Profissional na formação inicial

Muito entrelaçado e focado nas relações do gênero (a presença do feminino)
Muito entrelaçado e focado na formação do coordenador pedagógico
Foca nos assuntos que abrangem a formação continuada.
Foco do artigo é a educação hospitalar
Foco na formação continuada com relações a formação técnica e tecnológica
Muito entrelaçado e focado na formação inicial do coordenador pedagógico
As estratégias do ensino de Língua Portuguesa na formação Inicial de pedagogia

Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica sobre as relações de gênero a partir das concepções levantadas por meio de questionário para os discentes do curso de Pedagogia no início, meio e fim na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Pesquisa de abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise documental sobre os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) que estão presentes na prática do coordenador pedagógico
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com base nos princípios da pesquisa-ação, sendo as técnicas de coleta e produção de dados da observação, elaboração e realização de questionário às docentes de uma EMEI, localizada no Município de Faxinal de Soturno/RS.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de narrativa autobiográfica escrita para refletir sobre a formação de 3 professores que atuam no hospital. (Pesquisa-ação participante)
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com caráter explicativo, sendo realizada através de narrativas de vida e de formação de seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, por meio de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise documental do PPP do curso de Pedagogia análise de conteúdo com base em Bardin (1997) das entrevistas semiestruturadas sobre os saberes da formação inicial em Pedagogia para a atuação como coordenador pedagógico.
Pesquisa de abordagem qualitativa com base em relatos de experiência prática de formação inicial a respeito da aprendizagem de leitura e escrita de gêneros textuais que embora não sejam da esfera acadêmica, serão objeto de estudo dos pedagogos em atuação.

Hooks (2013-2017-2019), Auad (2016), Priore (2004), Suhr (2011) e Guacira Lopes (2000)
Tardif (2002) e Savianni (1999, 2002, 2007, 2008)
Freire (2005) Oliveira, Z (2012)
FERRAROTTI (2014); DELORY-MOMBERGER (2008, 2012, 2014); SCHÜTZ (2010); ALHEIT (2012); DAUSIEN (2006); PASSEGGI (2011a, 2011b, 2014a, 2014b, 2015); SOUZA (2012)
Cunha e Isaias (2006)
Tardif (2002), Gauthier (1998), André e Vieira (2007) e Gimeno Sacristán (1999).
Somente autores relacionados com letramento e gêneros textuais

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar				
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e corpo				
Período de Pesquisa – 2015 a 2021				
Educação	2021	Abordagem freireana na educação escolar e não-escolar: uma mediação educativa/pedagógica que conscientiza. ELIMINADO NA TABELA 1A	Luciane Rocha Ferreira Pielke	Artigo
Pedagogia	2020	Investigação dos conhecimentos prévios sobre animais peçonhentos de futuros pedagogos. ELIMINADO NA TABELA 1A	Leonan Guerra; Michele de Souza Fanfa e Maria Rosa Chitolina Shetinger	Artigo
Pedagogia	2021	Formação de pedagogos para atuar com estudantes público-alvo da educação especial no contexto do ensino regular. ELIMINADO NA TABELA 1A	Herta Camila da Silva Cabral	Trabalho completo licenciatura
Pedagogia	2017	Concepções de formação do coordenador pedagógico de escolas públicas do Distrito Federal. ELIMINADO NA TABELA 1A	Blenda Rayssa Bertoldo Medeiros	Trabalho completo licenciatura
Pedagogia	2021	Formação de Pedagogos e Base Curricular para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência. ELIMINADO NA TABELA 1A	Thais Moura Rodrigues	Trabalho completo licenciatura

					Não	Não
					Sim	Não
					Sim	Não
					Sim	Não
					Sim	Não

Educação não-escolar. Educação escolar. Abordagem freireana.	Educação não formal
Educação; Estudante; Professor; Animais	Formação de pedagogos e animais venenosos (peçonhentos)
Formação inicial. Educação Especial. Educação Inclusiva. Percepções.	Educação Especial
Coordenador pedagógico. Formação docente. Identidade profissional. Escolas Públicas. Distrito Federal	Coord. Pedag.
Educação Inclusiva. Saberes docentes. Educação Inclusiva. Aluno com deficiência	Educação Inclusiva

Foco do artigo fica muito voltada para a educação não-formal.
Dificuldades na formação inicial do professor de ciências naturais e seus conhecimentos sobre animais peçonhentos e sua cadeia biológica.
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial.
Muito entrelaçado e focado na formação inicial do coordenador pedagógico
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.

Ensaio fenomenológico Merleau-pontyano que compartilha dimensões fundamentais do legado de Paulo Freire para a educação escolar e não-escolar com problematização histórico-epistemológica a partir de leituras, de estudos e de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Mediação Pedagógica e Cidadania da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Streck
Pesquisa com abordagem qualitativa e análise de dados quantitativa obtidos por um questionário aplicado aos sujeitos participantes para compreender os conhecimentos prévios sobre os animais peçonhentos
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de conteúdo segundo Bardin para questionários, currículo do curso de Pedagogia com intuito de entender as percepções dos discentes concluintes do referido curso da UFRN, acerca das aprendizagens construídas no âmbito da educação especial.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, estudo de caso - (entrevista de 5 coordenadores pedagógicos de escolas públicas do DF) e análise de conteúdos sobre as concepções formativas dos coordenadores.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise documental de grades curriculares do curso de Pedagogia e questionário sobre a formação de pedagogos no que diz respeito à educação inclusiva de alunos com deficiência.

Paulo Freire (1921-2021); Gohn (2006 PASSOS, I. (2010);
(Armond, Temporini e Alves, 2001) autores específicos de saúde (Armond, Temporini e Alves, 2001) educação
Martins (2011) e Mendes (2006; 2018); Arantes (2015); Freire (2020); Libâneo (2007); Ribeiro (1993)
Saviani (1985); Venâncio (2010)
SOARES e CARVALHO, 2012

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e corpo
Período de Pesquisa – 2015 a 2021

Pedagogia	2020	(Re) pensando a educação inclusiva: análise curricular de um curso de pedagogia ELIMINADO NA TABELA 1A	Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Dirceu Manoel de Almeida Junior, Rodrigo Francisco Dias	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	CURRICULAR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA (RE) THINKING INCLUSIVE EDUCATION: CURRICULAR ANALYSIS OF A PEDAGOGY COURSE (RE) ... TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.	Tatiany Michelle Gonçalves da Silva; Dirceu Manoel de Almeida Junior e Rodrigo Francisco Dias	Artigo	Sim	Não

Formação inicial; Inclusão; Currículo de pedagogia	Educação Inclusiva
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.

Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.	
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR. Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial, não apresentando discussão, definição e nem contexto sobre a formação inicial de professores.	

Pesquisa de abordagem qualitativa com análise do currículo ofertado pelo curso de Pedagogia do Campus da Universidade do estado de Goiás no município Formosa com o intuito de identificar como essa formação tem preparado seus pedagogos para atuação na área de educ. inclusiva.	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.
--	---

Mendes (2006), Mantoan (2003; 2006; 2007), Demo (2017), Freire (1996; 2013)	
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.	

Sim	Sim
Sim	Sim
Sim	Sim

APÊNDICE D – Tabela 1D Formação inicial de pedagogia (termo relacionado) e prática pedagógica (palavra-chave)

Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e prática pedagógica						
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação inicial	Formação continuada
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	2016	Formação inicial do coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais	SS Tozetto, P Kailer	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO
Pedagogia	2021	As contribuições da tecnologia assistiva DOSVOX para professores em formação inicial: intermediando práticas tecnológicas inclusivas	Eliziane de Fátima Alvaristo e Jamile Santinello	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2021	Las contribuciones de la tecnología de asistencia DOSVOX para maestros en formación iniciales: prácticas inclusivas intermedias. TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	Eliziane de Fátima Alvaristo e Jamile Santinello	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR
Pedagogia	2020	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ea formação inicial de professores: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de ... SELECIONADO NA TABELA 1A.	Adriege Matias Rodrigues	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Pedagogia	2019	FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DO CURRÍCULO. SELECIONADO NA TABELA 1A.	Leandro dos Santos; Edite Maria Sudbrack e Carlos Erick Brito de Sousa	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2016	A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE. SELECIONADO NA TABELA 1A.	Magna Sales Barreto	Trabalho completo doutorado TCC	Sim	Não
Pedagogia	2017	O pedagogo e o Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial. SELECIONADO NA TABELA 1A.	Maria Eduarda Santos Moreira de Castro	Trabalho completo doutorado TCC	Sim	Não

Palavras-chave do texto	Assunto
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO
Formação inicial de professores. Tecnologia Assistiva Dosvox. Deficiência visual. Inclusão. Ensino superior	Ensino e aprendizagem inclusiva para estudantes com deficiência visual
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR
Currículo. Formação de professores. Base Nacional Comum Curricular.	Políticas em torno da BNCC com uma linha pós-estruturalista
Educação Ambiental; Licenciatura; Pedagogia Histórico-crítica; Currículo	Currículo e Educação Ambiental, focado com a discussão de educação ambiental.
Profissionalidade docente. Formação inicial. Identidade profissional. Pedagogia	Crítica estruturalista
Formação Inicial. Projeto Rondon. Pedagogia.	Projeto Rondon e formação de Pedagogia

Destques do texto	
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	
Bem centrado no ensino inclusivo a partir da tecnologia assistiva DOSVOX aplicada a estudantes de Pedagogia por um professor cego.	
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR.	
Um levantamento de documentos oficiais da educação dentro da formação inicial de pedagogia; como a influência da implantação da BNCC neste percurso e o caminho metodológico bem estruturado.	
Contexto histórico sobre o curso de pedagogia e a formação em pedagogia	
Contexto que foi criada; A profissão do pedagogo; Pra que ela existe;	
Contexto que foi criada a pedagogia; Vivências práticas sobre a própria formação de pedagogia	

Metodologia	
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, tendo como estratégia de pesquisa o estudo de caso com análises de áudio, vídeo, fotos e intervenção prática voltadas para o ensino inclusivo.	
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa ancorada no Ciclo de políticas de Ball, com análise documental extraídos de uma Revisão bibliográfica sobre a BNCC	
Pesquisa qualitativa com análise documental (Revisão bibliográfica) sobre a Educação ambiental na formação inicial em Pedagogia tendo como base a Pedagogia Histórico Crítica	
Pesquisa qualitativa com análise de questionário e entrevistas no intuito de compreender o processo de constituição da profissionalidade docente entre os estudantes do curso de pedagogia, Estudo de caso	
Pesquisa qualitativa com análise de questionário sobre as contribuições de conteúdos e práticas do Projeto Rondon para a formação em Pedagogia. Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2001)	

Aporte Teórico utilizado no artigo	
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	
	Alvaristo, E. I. (2019); Alves, F. C. (2009); Borges, J. A. (2009, 2002); Dias, A.; França, J.; Borges, A. (2014); Dorzian, A. (2014); Galvão, S. (2009); Kassir, M. (2011); Ludke, M.; André, M. (1986); Mazzillo, B. (2010); Moran, J.M. (2013); Nunes, S.; Lomônaco, J. (2010); Padilha, L. (2016); Prats, S.L.J.; Rosa, F.V. (2007); Sá, D.E.; Campos, M.I.; Silva, C.B.M. (2007); Silva, R.C.S. et al. (2018); Sonza, P.A.; Santarosa, C.M.L. (2003); Vygotsky (1997, 1991)
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	
	Aguilar (2006, 2017, 2018), Pereira (2012, 2016), Akkari (2011), Ball (1987, 1992), Saviani (2002, 2003, 2007, 2018 e 2019); Nóvoa (1995); Marcelo (2009); Libâneo (2012); Freire (2005); Zabala (1998)
	Gadotti, M. (2000), Libâneo (2013), Saviani (2003, 2007, 1997; 1995), Tardiff (2008), Schön (2000); Gasparin (2018); Ferreira (2010)
	Imbernón (2006); Tardiff (2002, 2005, 2008; 2011) Saviani (2001, 2004, 2008); Veiga, I (2008, 1991); Sacristán (1995), Ramalho, Nunes, Morgado (2005) e Contreras (2002); Aguilar (2005); André (2001); Barreto (2011); Carvalho (1998); Cunha (1996, 1999, 2005); Gatti (2010); Nóvoa (1995, 1991); Libâneo (1998, 2001, 2002, 2006, 2007); Pimenta (2004, 1999); Perrenoud (2000, 2002); Zabala (2004); Freire (2007); Freitas (1999, 2007); Silva (2006)
	Aguilar (2005, 2006); Freire (2017); Grillo (2000); Libâneo (2010, 2017); Nóvoa (1999); Tardif (2002)

Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e eliminado (vermelho)
ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO	ERRO NO ENDEREÇO DE ACESSO				
Sim	Não	Não				
TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR	TEXTO REPETIDO AO DA LINHA ANTERIOR				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				

Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e prática pedagógica						
Pedagogia	2015	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa ea formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção ... SELECIONADO NA TABELA 1A.	Silmara Cássia Barbosa Mélo	Trabalho completo mestrado	Sim	Sim
Pedagogia e Ed. Física	2019	O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil. SELECIONADO NA TABELA 1A	Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2015	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia. SELECIONADO NA TABELA 1B.	Carolina Barbosa da Silva	Dissertação	Sim	Não
Pedagogia	2021	Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. SELECIONADO NA TABELA 1B.	Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Sim
Pedagogia	2018	Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Susana Soares Tozetto e Priscila Gabriele da Luz Kailer	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2020	O trabalho com gêneros textuais em um curso de Pedagogia: uma proposta de produção editorial para o letramento profissional. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Claudia de Jesus Abreu Feitoza e Milena Moretto	Artigo	Sim	Não

Políticas educacionais. Formação docente. Professor alfabetizador.	Processos de alfabetização e formação inicial e continuada
Pedagogia. Currículo. Corpo	Corpo na formação inicial
Educação. Corpo. Pedagogia. Formação inicial. Currículos.	Corpo na formação de pedagogia
Corpo. Infância. Pesquisas. Educação Infantil	Corpo na educação infantil
Formação inicial; Saberes; Coordenador pedagógico.	Formação inicial do Coord. Pedag.
Gêneros textuais; Letramento Profissional; Formação inicial.	Gêneros textuais e Letramento Profissional na formação inicial

Contexto político da educação - capítulo 3
Relações com o corpo na formação inicial.
Abordagem do corpo na formação inicial de pedagogia
Corpo na educação
Muito entrelaçado e focado na formação inicial do coordenador pedagógico
As estratégias do ensino de Língua Portuguesa na formação Inicial de pedagogia

Pesquisa Empírica com abordagem qualitativa com estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso numa perspectiva foucaultiana, tendo como principais fontes os Projetos Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba UFPB e os documentos que regulam e oferecem instruções sobre o PNAIC.
Pesquisa qualitativa, de natureza descritiva com análise documental de Cellard (2014) sobre o lugar do corpo na formação inicial tendo como referência as bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com análise de dados tanto caráter quantitativo como qualitativo. Em relação as estratégias está a análise dos dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013), no qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.
Levantamento documental e análises de pesquisas vinculadas a produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizadas no período de 2002 a 2021 e que deram visibilidade para as diferentes dimensões do corpo na educação da infância e em suas relações com a docência, especialmente ao corpo em suas relações com os marcadores sociais
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise documental do PPP do curso de Pedagogia e análise de conteúdo com base em Bardin (1997) das entrevistas semiestruturadas sobre os saberes da formação inicial em Pedagogia para a atuação como coordenador pedagógico.
Pesquisa qualitativa com base em relatos de experiência prática de formação inicial a respeito da aprendizagem de leitura e escrita de gêneros textuais que embora não sejam da esfera acadêmica, serão objeto de estudo dos pedagogos em atuação.

Mainarde (2006); Foucault (2008); Ball (2002); Aguiar (2006); André (2001); Barreto (2011); Freire (2014, 1987); Freitas (2013, 2012, 2003); Gatti (2011); Libâneo (1999); Tardif (2000); Silva (2006)
Albuquerque (2013; 2018); Barbosa (2015), Foucault (20120), Le Breton (2006), Nóbrega, T.P. (2005), Vaz, A. F. (2002), Soares, C.L. e Fraga, A.B (2003), Soares, L.C (2003) Santos (1999), Sayão, D. T (2002)
Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant'Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elias (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simão (2007, 2009).
Boltanski, (1989), Buss-Simão (2007, 2012, 2015, 2017, 2018), Maria Regina Cabral (2019), Corbin (2008), Demétrio (2016), Le Breton (1995, 2006, 2009), Silva, Ana Márcia (1999), Silva, Isabel Rodrigues (2010, 2018), Soares, Cármen Lúcia (1998, 2001), Sayão (2005), Turner (1992,1996, 2009).
Tardif (2002), Gauthier (1998), André e Vieira (2007) e Gimeno Sacristán (1999).
Somente autores relacionados com letramento e gêneros textuais

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e prática pedagógica Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Pedagogia	2021	A graduação em pedagogia como base de ensino sobre relações de gênero a partir da concepção das discentes. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Clea Gomes De Abreu Dos Santos e Janaina de Oliveira de Alcantara	Trabalho completo licenciatura	Sim	Não
Pedagogia	2021	Formação de pedagogos para atuar com estudantes público-alvo da educação especial no contexto do ensino regular. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Herta Camila da Silva Cabral	Trabalho completo mestrado	Não	Não
Pedagogia	2016	FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007–2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ... ELIMINADO NA TABELA 1A.	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Trabalho completo especialização	Não	Sim
Educação	2016	Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Licenc. em Computação	2017	Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Juliani Natalia dos Santos	Trabalho completo mestrado	Sim	Não
Matemática	2019	Sistema monetário como proposta de inversão curricular do ensino do número racional positivo na forma decimal. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Lady Sakay e Cristiano Alberto Muniz	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2017	A formação e a construção da identidade dos profissionais da educação infantil. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Lucielma Abrantes Ribeiro Freitas	Artigo	Sim	Não

Pedagogia; Relações de Gênero; Patriarcado; Feminista; Educação.	Relações de gênero
Formação inicial. Educação Especial. Educação Inclusiva. Percepções.	Educação Especial
Formação inicial. Saberes do Coordenador pedagógico. Coordenador pedagógico	Formação inicial do Coord. Pedag. (Egresso)
Professores. Classe hospitalar. Pesquisa-ação-formação. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem ao longo da vida.	Classes hospitalares
Trajetos formativos. Saberes docentes. Educação Profissional e Tecnológica.	Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica.
Não consta	Letramento Matemático e sistema monetário
Formação de Professores. Identidade Docente. Educação Infantil.	Identidade do profissional de educação infantil

Muito entrelaçado e focado nas relações do gênero (a presença do feminino)
Muito entrelaçado e focado com a discussão de educação especial.
Muito entrelaçado e focado na formação do coordenador pedagógico
Foco do artigo é a educação hospitalar
Foco na formação continuada com relações a formação técnica e tecnológica
Foco nas estratégias do professor de matemática e sua formação.
Muito entrelaçado e focado na formação inicial e continuada para o profissional da educação infantil.

Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica sobre as relações de gênero a partir das concepções levantadas por meio de questionário para os discentes do curso de Pedagogia no início, meio e fim na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de conteúdo segundo Bardin para questionários, currículo do curso de Pedagogia com intuito de entender as percepções dos discentes concluintes do referido curso da UFRN, acerca das aprendizagens construídas no âmbito da educação especial.
Pesquisa de abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise documental sobre os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) que estão presentes na prática do coordenador pedagógico
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de narrativa autobiográfica escrita para refletir sobre a formação de 3 professores que atuam no hospital. (Pesquisa-ação participante)
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com caráter explicativo, sendo realizada através de narrativas de vida e de formação de seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, por meio de entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente.
Pesquisa ativa de intervenção de abordagem qualitativa respeito do número decimal para analisar as implicações didáticas e pedagógicas decorrentes da inversão curricular e implementação de uma proposta curricular.
Pesquisa de campo do tipo exploratória numa abordagem qualitativa para compreender a importância da formação inicial e continuada para a construção da identidade docente dos profissionais da Educação Infantil por entrevista semiestruturada destinada a seis (6) docentes desta etapa da educação básica.

Hooks (2013-2017-2019), Auad (2016), Priore (2004), Suhr (2011) e Guacira Lopes (2000)
Martins (2011) e Mendes (2006; 2018); Arantes (2015); Freire (2020); Libâneo (2007); Ribeiro (1993)
Tardiff (2002) e Savianni (1999, 2002, 2007, 2008)
FERRAROTTI (2014); DELORY-MOMBERGER (2008, 2012, 2014); SCHÜTZ (2010); ALHEIT (2012); DAUSIEN (2006); PASSEGGI (2011a, 2011b, 2014a, 2014b, 2015); SOUZA (2012)
Cunha e Isaias (2006)
Miguel e Miorim (1986); Pérez (1988); Zunino (1995);
Kremer (2002); Nóvoa; Libâneo (1994; 2013; 2015 e 2017)

Sim	Sim	Sim							
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		
Sim	Sim	Sim	Sim	Não					
Sim	Sim	Sim	Sim	Não					
Sim	Sim	Sim	Sim	Não					
Não consta	Sim	Sim	Sim	Sim					
Sim	Sim	Sim	Sim	Não					

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar					
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e prática pedagógica					
Período de Pesquisa – 2015 a 2021					
Pedagogia	2016	Formação continuada e a prática docente na educação infantil. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Giovana Savegnago Binotto	Trabalho completo especialização Monografia	Não
					Sim

Educação infantil. Formação continuada. Prática docente	Formação continuada e a educação infantil
---	---

Foca nos assuntos que abrangem a formação continuada.



Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com base nos princípios da pesquisa-ação, sendo as técnicas de coleta e produção de dados da observação, elaboração e realização de questionário às docentes de uma EMEI, localizada no Município de Faxinal de Soturno/RS.

Não	
Sim	
Sim	

APÊNDICE E – Tabela 1E Formação inicial de pedagogia (termo relacionado) e dança (palavra-chave)

Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e dança						
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação inicial	Formação continuada
Pedagogia	2017	O pedagogo eo Projeto Rondon: relações, interações e contradições na formação inicial. SELECIONADO NA TABELA 1A	Maria Eduarda Santos Moreira de Castro	Trabalho completo licenciatura	Não	Sim
Pedagogia	2020	Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. SELECIONADO NA TABELA 1A	Lúcia Gracia Ferreira	Artigo	Sim	Não
Pedagogia e Ed. Física	2019	O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil SELECIONADO NA TABELA 1A	Carolina Barbosa da Silva e Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Não
Pedagogia	2016	Formação continuada e a prática docente na educação infantil. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Giovana Savegnago Binotto	Trabalho completo especialização	Não	Sim
Matemática	2019	Sistema monetário como proposta de inversão curricular do ensino do número racional positivo na forma decimal. ELIMINADO NA TABELA 1A.	Lady Sakay e Cristiano Alberto Muniz	Artigo em ebook	Sim	Não

Palavras-chave do texto	Assunto
Formação Inicial. Projeto Rondon. Pedagogia.	Projeto Rondon e formação de Pedagogia
Contemporaneidade. Ludicidade. Formação Docente.	Ludicidade e formação inicial
Pedagogia. Currículo. Corpo	Corpo na formação inicial
Educação infantil. Formação continuada. Prática docente	Formação continuada e a educação infantil
Não consta	Letramento Matemático e sistema monetário

Destques do texto	
Contexto que foi criada a pedagogia; Vivências práticas sobre a própria formação de pedagogia	
Discussão sobre a formação inicial de professores junto a ludicidade. (Analogia com o processo proposto na minha pesquisa)	
Relações com o corpo na formação inicial.	
Foca nos assuntos que abrangem a formação continuada.	
Foco nas estratégias do professor de matemática e sua formação.	

Metodologia	
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de questionário sobre as contribuições de conteúdos e práticas do Projeto Rondon para a formação em Pedagogia. Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2001)	
Pesquisa teórica com abordagem qualitativa com análise contextual sobre a ludicidade na formação de professores	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa e natureza descritiva com análise documental de Cellard (2014) sobre o lugar do corpo na formação inicial tendo como referência as bases curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com base nos princípios da pesquisa-ação, sendo as técnicas de coleta e produção de dados da observação, elaboração e realização de questionário às docentes de uma EMEI, localizada no Município de Faxinal de Soturno/RS.	
Pesquisa ativa de intervenção de abordagem qualitativa respeito do número decimal para analisar as implicações didáticas e pedagógicas decorrentes da inversão curricular e implementação de uma proposta curricular.	

Aporte Teórico utilizado no artigo	
	Aguiar (2005,2006); Freire (2017); Grillo (2000); Libâneo (2010, 2017); Nóvoa (1999); Tardiff (2002)
	Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) e Lopes (2004, 2014); Freire (1996, 1999, 2003,2007); Gatti(2009); Barreto (2009); André (2011, 2019); Imbernón (2005, 2011, 2009, 2000); Libâneo (2018); Marcelo (1999); Nóvoa (1997, 2002, 2017); Pimenta (2017)
	Albuquerque (2013; 2018); Barbosa (2015), Foucault (20120), Le Breton (2006), Nóbrega, T.P. (2005), Vaz, A. F. (2002), Soares, C.L. e Fraga, A.B (2003), Soares, L.C (2003) Santos (1999), Sayão, D. T (2002)
	Freire (2005); Oliveira, Z (2012)
	Miguel e Miorim (1986); Pérez (1988); Zunino (1995);

Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e eliminado (vermelho)
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Não				
Não consta	Sim	Sim				

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar Termo Relacionado - Formação inicial de pedagogia e dança Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Matemática	2019	Sistema monetário como proposta de inversão curricular do ensino do número racional positivo na forma decimal. ELIMINADO NA TABELA 1a.	Lady Sakay e Cristiano Alberto Muniz	Artigo ebook	Sim	Não
Pedagogia	2015	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia. SELECIONADO NA TABELA 1B	Carolina Barbosa da Silva	Dissertação	Sim	Não
Pedagogia	2021	Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. SELECIONADO NA TABELA 1B	Márcia Buss-Simão	Artigo	Sim	Sim
Arte – Música	2021	Música na educação infantil: análise de experiência do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID/UFAL) ELIMINADO NA TABELA 1C	Tainara Lima	Trabalho completo de licenciatura	sim	sim

Não consta	Letramento Matemático e sistema monetário
Educação. Corpo. Pedagogia. Formação inicial. Currículos.	Corpo na formação de pedagogia
Corpo. Infância. Pesquisas. Educação Infantil	Corpo na educação infantil
Educação Infantil. Música. PIBID.	Música para a educação infantil

Foco nas estratégias do professor de matemática e sua formação.
Abordagem do corpo na formação inicial de pedagogia
Corpo na educação
Muito centrado na música inclusive o aporte teórico.

Pesquisa ativa de intervenção de abordagem qualitativa respeito do número decimal para analisar as implicações didáticas e pedagógicas decorrentes da inversão curricular e implementação de uma proposta curricular.	
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com análise de dados tanto caráter quantitativo como qualitativo. Em relação as estratégias está a análise dos dados contidos no Banco de Dados de Albuquerque (2013), no qual constam os títulos e as ementas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.	
Levantamento documental e análises de pesquisas vinculadas a produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizadas no período de 2002 a 2021 e que deram visibilidade para as diferentes dimensões do corpo na educação da infância e em suas relações com a docência, especialmente ao corpo em suas relações com os marcadores sociais	
Pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa participante, oriunda da experiência no ano de 2017. A coleta de dados se deu em dois momentos: observação e aplicação de questionário. Além de efetuar uma análise documental do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre a música na educação.	

Miguel e Miorim (1986); Pérez (1988); Zunino (1995);
Sacristán (1998, 2005), Goodson (2012), Silva (1999, 2005), Sheibe (2007a, 2007b), Charlot (1986), Kramer (2007), Le Breton (2006, 2009), Sant'Anna (2011), Foucault (1986, 1993, 2012), Elías (2011), Goelner (2003), Santin (2005), Vigarello (2003), Silva (2004), Soares (1998, 2001, 2003, 2012), Mansanera e Silva (2000), Fraga (1999) e Louro (2000, 2008), Sayão (2002, 2005, 2008), Buss-Simão (2007, 2009).
Boltanski, (1989), Buss-Simão (2007, 2012, 2015, 2017, 2018), Maria Regina Cabral (2019), Corbin (2008), Demétrio (2016), Le Breton (1995, 2006, 2009), Silva, Ana Márcia (1999), Silva, Isabel Rodrigues (2010, 2018), Soares, Cármen Lúcia (1998, 2001), Sayão (2005), Turner (1992, 1996, 2009).
Documentos oficiais como LDB, DCN's e RCN's, Ceron, I (2021), Correia M (2010), Godoi, L (2011), Gohn, M. (2010)

APÊNDICE F – Tabela 2A Educação, corpo e movimento (somente termo relacionado)

Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar						
Termo Relacionado – Educação, corpo e movimento						
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação Inicial	Formação Continuada
Educação Física	2019	Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento	Samara Abreu, Wilson Sabóia e Sílvia N Therien	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2019	Educação, corpo e movimento: reflexões acerca da sensibilidade nos espaços escolares	Weiber R de Souza	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2021	Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG	Heloisa Elesbão, MC da Silva Camargo	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2019	A dança inserida no eixo corpo e movimento para alunos da educação infantil	Bianca M Mangiavacchi	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2020	Corpo e movimento: uma experiência de ensino híbrido na graduação em pedagogia	Emanuelle J dos Santos	Artigo	Sim	Não
Arte educação	2016	Que dança é essa?: uma proposta para a educação infantil	Fernanda de Souza Almeida	Trabalho completo Dissertação	Sim	Não
Pedagogia	2016	Pedagogia do movimento: o corpo como lugar de aprendizagem na educação infantil	Aline S Fonseca	Trabalho de conclusão de curso – TCC	Sim	Sim

Palavras-chave do texto	Assunto
Formação docente em Educação Física. Racionalidade pedagógica. Cultura	Foca no corpo junto a formação da educação física
Educação do corpo, sensibilidades, espaços escolares.	Corpo na educação
Corpo e movimento; Projeto político-pedagógico; Educação infantil; Base nacional comum curricular	Corpo na educação e BNCC
Curriculo escolar; aprendizagem; crianças; formação docente.	Dança na escola
Linguagem corporal, cultura de movimento, formação de professores.	Concepções de corpo na educação
Dança na escola; Educação infantil; Práxis educativa; Formação de professor	Dança na escola
Corpo. Movimento. Aprendizagem. Educação Infantil.	Corpo na educação

Destques do texto	
Formação Docente mesmo que em Educação física, mas está bem voltado para as problemáticas da formação.	
Atenção para o corpo na educação e também em relação aos espaços escolares.	
Estudos do corpo com base no PPP institucional e suas relações com a BNCC	
Dança na educação infantil relevâncias e entendimentos legais	
Olhar para as Concepções de corpo na educação, especificando a Pedagogia	
Dança na Escola; Formação Docente; Integrante do GPDEE	
Voltado para a Pedagogia do corpo e do movimento na educação e na interrogação de qual o lugar do corpo nesta educação?	

Metodologia
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa e reflexiva
Pesquisa de abordagem qualitativa com base em narrativa autobiográfica
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise documental e referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas
Pesquisa-ação de abordagem qualitativa com investigação com base em análise de referenciais teóricos, acompanhamento de projeto de pesquisa em dança na escola e realização de projeto piloto.
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas

Aporte Teórico utilizado no artigo	
Adorno, T (1995); Alves, F e Carvalho (2015); Arroyo, M (2000); Azevedo, A (2004); Benites (2008); Betti (1996); Bracht (1989); Foucault (1977); Freire, P (1978, 1996, 2011); Harvey, D. (2000); Pimenta, S. (2005); Sacristán, J (1999); Saviani, D (2005, 2002); Tardif (2005); Therrien (2006)	
Surdi (2018); Strazzacappa (2001); Sarmento (2010); Santim (1997); Pinto (2001), Le Breton (2012); Kalynak (2002); Gaya (2006); Farah (2010); Duarte (2000); Boal (2009)	
Altmanm (2019); Arroyo (2019, 2007); Barbosa (2008, 2015, 2019); Basei (2008); Bussmann (2004); Buss-Simão (2010); Finco (2015); Fonseca (2012); Jones (1999); Mello (2016, 2019) Moreira (2007); Moura (2007); Neira (2008); Oliveira (2019); Sacristán (2000, 2020); Sarmento (2008); Silva (2020, 1999); Silveira (2019); Soares (2019); Veiga, I (2004)	
Figueiras (2000); Gallahue (2001); Sanson (2011); Silva (2017); Tatit (2017)	
Barbosa, R (2015); Brittes (2016); Darido (2007); Halselbach, B (1988); Laban (1978); Le Boulch (2008); Mendes(2009); Moreira (2020); Nóbrega (2008, 2020); Oliveira, E. (2020); Pontes , G. (2008), Soares (1992)	
Alves (2008); Amaral, S. (20040; Artaxo, I (2003); Barbosa, M (2001), Barros, F. (2012); Bastos, A. (2009); Belém, E (2013); Cavalari, T (2005); Dantas, H (1992); Duarte, M (2009); Esteban, M (2010); Faria, I (2011); Fonseca, S (2009); Galvão, I (1995); Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012); Gonçalves (2012); Haselbach (1988); Guimarães (2006); Laban (1978, 1990); Le Boulch (1998); Libâneo (2008); Mahoney (2009); Marques, I (1999, 2000, 2005, 2009); Rengel (1992, 2005, 2008); Richter (2006); Sgarbi (2008, 2009); Schön (1992); Strazzacappa (2001, 2009, 2010); Vieira (2008, 2010, 2011)	
Dias, M. (2012); Ferreira, C. (2008); Freire, J. (1989); Lapierre (1984); Le Boulch (1992, 1998); Merleau-Ponty (1994, 2006); Moreira, M (2006); Vayer, P. (1986, 1989); Wallon (1979); Winnicott (1982)	

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar					
Termo Relacionado – Educação, corpo e movimento					
Período de Pesquisa – 2015 a 2021					
Pedagogia e Educação Física	2015	Educação Física na educação infantil: a formação inicial em pedagogia e suas relações com o corpo e o movimento	Priscila L Silva	Trabalho de conclusão de curso - TCC	Sim
Educação Física	2016	A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física	André da Silva Mello, Bethânia Zandomenegue e Raquel	Artigo	Sim
Educação Física e Pedagogia	2015	O movimento na educação infantil: concepções de pedagogos e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações	Ricardo A Taveira	Trabalho completo Dissertação	Sim
Educação Física e Pedagogia	2015	O movimento entre a pedagogia e a educação física: um diálogo necessário	Fabiana C Santos e Carlos E L dos Santos	Artigo	Sim
Pedagogia e Arte	2017	Arte e educação estética como movimento instituinte: perspectivas para a formação do pedagogo	Adrienne Serafim, Luciana Silva, Silvana Vianna	Artigo	Sim
Educação Física	2015	Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de pós-graduação em educação	Alfrancio Ferreira Dias et al.	Artigo	Sim
					Não

Infância, Educação Física, Educação Infantil, Pedagogia, Corpo, Movimento.	Corpo e movimento
Base Nacional Curricular Infantil; Educação Física	Formação Inicial em Educação Física
Formação de professores. Educação Infantil. Movimento humano. Cultura Corporal. Educação Física	Corpo e movimento
Movimento; Educação física e Pedagogia; Educação	Corpo e movimento
Formação estética, Arte e educação estética, Formação do Pedagogo	Arte, educação e estética na formação de professores
Corpo; Docência; Sexualidade.	Corpo e sexualidade

Formação Inicial de pedagogia e Ed física e suas relações com o corpo e movimento.
BNCC na educação infantil e suas relações com a formação inicial
L
Formação de professores de Pedagogia e Educação Física com olhar para o movimento e a cultura corporal.
Diálogos possíveis sobre o movimento na pedagogia e educ. física para a ed. Infantil.
Formação do Pedagogo e suas relações com a arte e o corpo.
Voltado para as concepções de corpo, formação docente e gênero/sexualidade.

Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de documentos como PPP e referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise documental bibliográfica
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com observação participante e entrevista semi estruturada
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas
Pesquisa-ação de abordagem qualitativa com investigação com base em oficinas e curso de extensão
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise narrativas escritas e orais, e de referências bibliográficas

Ayoub (2009); Barreto, A (1994); Basei, A (2015); Bastos, A (2007); Betti (2007); Buss-Simão (2005, 2015); Cabreira, C. (2015); Faria, A. (2005); Ferreira, M. (2011); Gomes, M. (2012); Sayão, D. (1996, 1999, 2002, 2015); Vaz (2015)
Alves (2012); Andrade Filho (2011); Assis, L. (2015); Ayoub, F (2001); Barbosa (2011); Buss-Simão (2005); Castro, (2015); Certeir (1985); Debortoli, J (2008); Finco (2011); Garanhani (2004); Kishimoto (2008); Sayão (1999, 2002)
Almada, F. (2011); Andrade Filho, N. (2015); Bardin, L. (2011); Basso, L. (2013); Camargo, D. (2010); Daolio, J. (2000, 2007); Darido, S. (2003); Ferraz, O. (2013); Ferreira, M (2015); Freire, J. (2003, 2004); Imbérnon (2004); Lacerda, C. (2015); Libâneo, J. (2001, 2004); Lima, E. (2014); Magalhães, C. (2014); Nóvoa, A. (1995); Scarazzatto, J. (2013)
Darido, S (2003); Neira, M. (2008); Sayão, D. (2002); Silva, T. (2010)
Duarte, J (2000, 2004); Duvidovich, M (2017); Eisner, E (2008); Ferreira, L (2011); Faria (2003); Ferreira, M (2016); Jairo, M (2004, 2014); Morin (2002); Saldanha (2009); Saramago (2000); Soares, M (2008)
Butter (2010); Carvalho (2009); Dias (2014); Focault (2014); Goellner (2010); Hooks (2010); Le Breton (2007, 2014); Louro (2010); Silva (2010)

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Plataforma de Pesquisa – PubliSh – Google Scholar Termo Relacionado – Educação, corpo e movimento Período de Pesquisa – 2015 a 2021						
Educação Física	2016	Saberes e Movimento—O diálogo entre Educação Física e Educação Infantil: Reflexões a partir da prática pedagógica	Jaciara Leite, Dayse Cauper, Poliana Martins	Artigo	Sim	Não
Educação Física e Pedagogia	2016	Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física	Ana C Richter, Joisin Bassani, Alexandre F Vaz	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2018	O corpo como tema da produção do conhecimento: Uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira	Felipe Q. Almeida e et al.	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2017	Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física	Wagner Moreira, Aline Chaves, Regina Simoes	Artigo	Não	Não
Educação Física	2016	Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora	Miriam F. Brighente e Peri Mesquida	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2019	Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da Educação Infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação.	Fabio P G Reis, Leila Z Zorkot, Bruno Silva...	Artigo	Sim	Não
Educação Física	2016	O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo	Eliana Marques e M ^a Carvalho...	Artigo	Não	Não

Educação Infantil; Educação Física; Prática pedagógica	Práticas pedagógicas
Infância, Corpo, Educação Física	Corpo e movimento com foco nas práticas pedagógicas
Corpo humano. Educação Física. Publicações periódicas.	Corpo na educação
Corporeidade; Corpo; Epistemologia	Concepções de corpo
Educação bancária. Negação do corpo. Pedagogia	Práticas pedagógicas e educação bancária
Corpo; Sexualidade; Infâncias; Práticas Pedagógicas; Formação Docente;	Corpo e Sexualidade
Práticas educativas. Significado histórico. Educação	Práticas pedagógicas

Práticas pedagógicas para a educ. infantil; olhar para essas práticas com o corpo.
O corpo na Pedagogia e Educação Física reflexões de Manuel Jacinto Sarmento
Categorização de corpos na educação física um estudo que apresenta os resultados de 5 periódicos da área.
Epistemologia do corpo e corporeidade; reflexões sobre as concepções de corpo na educ. física.
Negação do corpo junto as práticas pedagógicas, estudos voltados para a formação docente de ed. Física e pedagogia, sob as elucidações de Paulo Freire
Corpo, Gênero e sexualidade, reflexões em torno das práticas pedagógicas junto a esta temática durante a formação docente.
História das práticas educativas do clássico ao contemporâneo.

Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de narrativas educacionais e referências bibliográficas
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de entrevista do Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento, do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho (Portugal).
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de conteúdo sobre o corpo por meio de revisão bibliográfica
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com base em referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com base em referências bibliográficas do teórico Paulo Freire
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de questionário semiestruturado e entrevistas de cinco professoras
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas

Bezerra, K (2010); Barbosa (2000); Fernandes, S (2011); Galvão, I (1999); Garalhani (2008); Laban (1978); Marques, F (2011); Nascimento (2009); Ostetto, I (2000); Raupp (2006); Sayão, D (2000); Silva (2012); Vygotsky (1998)
Benjamim, W (2002); Lanskiy (2006); Sarmiento (2004, 2005)
Abrão, E. (2004); Alencar, J. (2014); Almeida, F. (2012); Bardin, L. (1977); Bezerra, L. (2007); Bracht, V. (2015); Carvalho, Y. (2011); Foucault (1987); Goellner, S. (2002, 2017); Goldenberg, M. (2006); Lüdtorf, S. (2014); Martinelli, T. (2012); Nóbrega, T. (2001, 2015, 2016); Novaes, J. (1999); Ortega, F. (2003, 2008); Sayão (2002); Silva, A. (2005); Vilarinho Neto, S. (2011, 2013, 2014)
Bento (2006); Foucault (1977); Le Breton (2003); Merleau-Ponty (1994); Moreira, N (1995, 2008); Morin, E (2001); Nóbrega (2009); Novaes (2000)
Almeida, D. (2008); Andreola, B. (2000); Doubar, F. (2008); Foucault, M. (2009, 2010); Freire, A. (2001); Freire, P. (1985, 1992, 2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005, 2009); Gadamer (1999); Gadoth, M. (2004); Merleau-Ponty (1994); Mesquida, P. (2012); Nóbrega, T. (2007); Pestalozzi (2009)
André, M (2005); Ayoub, E (2001); Britzman (1999); Camargo (2012, 2007)
Rousseau (1999); Dewey (1979); Espinosa (2007, 2008); Freire (2005, 2011); Jaeger (2010); Merçon, J (2019)

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Corporeidade. Educação integral. Programa Mais Educação. Corpo.	Concepções de corpo
Educação Infantil. Capacitação de professores. Ementas. Bibliografia.	Corpo na educação
Identidade Docente. Formação de professores. Estágio Curricular.	Identidade docente na Formação Inicial
Pedagogia universitária; Inovações pedagógicas; Epistemologia; Prática pedagógica; Currículo.	Práticas pedagógicas
Currículo. Educação Física. Capacitação profissional. Prática profissional.	Formação Inicial

Reflexões sobre Concepções de corpo, corporeidade e educ. integral
Destaco os estudos sobre as ementas do curso de educação física com olhar para o corpo na ed. infantil - (nuvens e quadros interessantes)
Formação Inicial e Identidade docente do professor de educ. física
As práticas corporais, a educação popular, e a educação física, diálogos com Paulo Freire.
Formação inicial e docente junto as práticas como componente curricular

Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise documental de 16 ementas e suas respectivas bibliografias e de 14 cursos de Educação Física de universidades públicas do país.
Pesquisa empírica de abordagem qualitativa com análise de questionário semiestruturado contendo questões fechadas e abertas com estudantes estagiários e de grupos focais com sete estudantes das universidades investigadas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de referências bibliográficas
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de entrevistas semiestruturadas para analisar a Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de formação inicial em Educação Física - Licenciatura.

Arroyo, M (2012); Assmann, H. (1994, 2012); Bezerra, F. (2013); Carbinatto (2006); Carvalho, S. (2012); Descartes, R. (1983); Foucault (2010); Freire, J. B. (2011); Gadotti, M. (2009); Gonçalves-Silva (2014); Merleau-Ponty (1994); Moreira, W. (2006, 2011, 2012); Nóbrega, T. (2005, 2010); Zimmermann, A. (2007)
Alves, N. (2010); Assis, L. (2015); Ayoub, E. (2001); Charlot, B. (2000); Freire, J. (1989); Lacerda, C. (2012); Martins, R. (2015, 2016); Mello, A. (2012, 2016); Pinto (2001); Ribeiro, J. (2013); Richter, A. (2010); Sarmento, J. (2013); Sayão, D. (1999); Sirota, R. (2001); Soares, C. (1992); Tardif, M. (2007)
Alarcão, I (2014); Almeida, A (2007, 2012, 2014); André, M (1999, 2009); Arroyo, M. (2015); Azevedo, A. (2004); Barros, I. (2012); Basei, A. (2011, 2012); Batista, P. (2011, 2012); Benites (2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Borges, C. (2004, 2005, 2008); Bourdier, P. (1996); Bracht, V. (1996, 1999); Carrolo, C. (1992); Corta (2013); Cyrino, M. (2012); Dotta (2011); Dowling, F. (2006); Dubar (1997, 2003, 2005, 2006, 2012); Farias (2010, 2012); Figueiredo, Z. (2009, 2010); Gariglio, J. (2010, 2011, 2012); Lima, R. (2014); Lopes, A. (2003, 2004, 2007); Marcelo, C. (2009); Luckesi (2004); Marcon (2013); Martins (2015); Moreira, J. (2007, 2012); Nóvoa (2012); Oliveira (2014); Pimenta, S. (2002); Pires (2012), Souza Neto, S. (2004, 2010, 2012, 2014); Tardif (2000, 2002, 2007, 2010); Vieira (2006)
Barnett (2001); Baumann (2007); Duben (2006); Cunha, M (2006, 2015); Foucault (1994); Freire, P (1981, 1986); Leite (1999); Lucarelli, E (1994, 2003, 2001); Marques (2009); Mota (2016); Reading (2003); Santos (1988, 1989, 1994, 2000, 2004, 2010)
Araujo, R. (2014); Barbosa, A. (2013); Bardin, Laurence (2016); Farias, G. (2008); Ludke, M. (2013); Maffei, W. (2014); Marcon, D. (2007, 2013); Neira, M. (2014); Real, G. (2012); Souza Neto, S. (2014); Téó, Carlos (2013).

Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

APÊNDICE G – Tabela 2B Educação, corpo e movimento (termo relacionado) e concepções de corpo (palavra-chave)

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar									
Termo Relacionado – Educação, corpo e movimento e concepções de corpo									
Período de Pesquisa – 2015 a 2021									
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação Inicial	Formação Continuada	Palavras-chave do texto	Assunto	Destakes do texto
Educação	2017	O corpo e a corporeidade na educação infantil: análise de dissertações e teses (2010–2016)	Sandra Rosa Almeida Souza	Dissertação	Não	Não	Corpo. Corporeidade. Educação Infantil. Produções acadêmicas	Análise de dissertações voltadas para o corpo e a corporeidade	A busca pelos teóricos que abordam o corpo e a corporeidade na educação

Metodologia	Aporte Teórico utilizado no artigo	Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e eliminado (vermelho)
Pesquisa de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica com análise dos referenciais teóricos utilizados nos documentos que abordam o corpo e a corporeidade na educação infantil.	Abrão, R. et al.; Araújo, I. (2001); Bardin, L. (1977); Beber, C. (2014); Berwanger, F. (2011); Brandão, Z. et al. (1986); Brighente, M. et al. (2011); Bueno, J. (2013); Demétrio, R. (2016); Freire (2004, 2006, 1985; 1970, 1999, 1976); Freire, J. (2007, 2010); Ferreira, N. (2002); Foucault, M (2014); Gadotti, M (2000); Galvão, I. (1995); Gonçalves, F. (2010); Gonçalves, L. (2010); Gonçalves, M. (2014); Haetinger, M. (2008); Laranjeira, R (2008); Le Boulch, J. (2008); Lombardi, L. (2011); Ludke, M et al. (2015); Mahoney, A (2012); Mazzotti, A. (2002); Mederos, E, (2010); Malheiros, B. (2011); Messina, G (1998); Merleau-Ponty, M. (1971); Montano, V. (2007); Nedel, M (2010); Nóbrega, T (2005); Neto, M. (2013); Nista-Piccolo, V. (2012); Oliveira, N. (2010); Pillão, D. (2009); Proscêncio, P. (2010); Rasera, A. (2010); Ribeiro, D. 2016; Rocha, E (1999); Romano, E (2015); Romanowski, J. (2006); Santin, S. (1993); Silva, A. (2011) ; Silva, A. (2011); Silva, W. (2011); Soares, M. (1989); Soares, M et al. (1999); Streck (2010); Vosgerau (2014); Vieira, M. (2009); Wallon, H. (1979,2008)	Sim	Sim	Sim				

APÊNDICE H – Tabela 2C Educação, corpo e movimento (termo relacionado) e corpo (palavra-chave)

Plataforma de Pesquisa – Publish – Google Scholar							
Termo Relacionado – Educação, corpo e movimento e corpo							
Período de Pesquisa – 2015 a 2021							
Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo	Formação Inicial	Formação Continuada	Palavras-chave do texto
Educação Física	2018	A dança como conteúdo nas aulas de educação física	Tiane Costa Dal Ponte e Francisco José Fornar Sousa	Artigo	Não	Não	Educação Física. Avaliação. Dança
Pedagogia e Arte	2021	Educação, corpo e movimento: A dança como pedagogia do sensível	Clécia Pereira e Érica Jacira de Araújo Silva	capítulo em ebook	Não	Não	SEM RESUMO E PALAVRAS-CHAVE
Pedagogia	2018	Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná	Solange Natalina B. Crestani	Trabalho completo - Dissertação	Sim	Não	Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Região Sudoeste do Paraná.
							Análise do processo formativo do pedagogo.
							Romper as concepções redutoras sobre a educação do corpo pela sensibilidade que envolve a dança

Destques do texto	Metodologia	Aporte Teórico utilizado no artigo
Conclusão do texto, onde se verifica que até entre os profissionais formados em educação física, existe pouca apropriação para trabalhar com dança na escola	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e análise diagnóstica quantitativa com base em questionários do Google Forms.	Darido, S. C. (2008); Fiamoncini, L. (2003); Gil, A. C. (1994); Gonçalves, J. A. (2009); Haetinger, M. (2013); Kauark, F. et al. (2010); Laban, R. (1990); Marques, I. (2003); Morandi, C. S. D. (2006); Mota, J. (2012); Pereira, S. R. C. et al. (2001); Rangel, N. B. C. (2002); Rech, R. et al. (2019); Rodrigues, R. et al. (2014); Verderi, E. (2009); Zabala, A. (1998); Zaniolo, L. (2000)
Relações que a dança propicia para o contato consigo, com o outro e o mundo.	Pesquisa conceitual de abordagem qualitativa com base em revisão literária	Butler, J. (2003, 1998); Barreto, D. (2004); Camarotti, M. (1999); Garaudy, R. (1980); Josgrilberg, R. (2015); Laban (1990, 1978); Larrosa, J. (2002); Marques, I. (1997, 2003, 2010); Maffessoli, M. (1998, 1996); Merleau-Ponty (1999); Saraiva, M. (2005); Santini, S. (1997); Schiller, F. (1990); Verderi (2009)
Os documentos apreciados sobre a Formação de Pedagogia se apresentaram coerência com os documentos direcionados para a educação básica.	Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) para verificar os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e as matrizes curriculares dos cursos, para verificar se elas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015)	Almeida, Maria I. et al. (2014); Almeida, M. (2003); Almeida, C. (2001); Alves, L. (2011); Andrade, F. (2010); Bardin, L. (2016); Barreiro, I. (2006); Barros, R. et al. (1997); Behrens, M. (2007); Behrens, M. A. e et al. (2007); Bernartt, M. (2006); Brzezinski, I. (1996); Candau, V. (2014); Cruz, V. (2011); Cruz, E. (2015); Figueirêdo, A. et al. (2016); Franco, M. (2003); Freire, P. (1982, 1986, 1996, 2001); Gatti, B. (2009, 2010, 2013, 2016); Giddens, A. (1991); Grillo, M. (2010); Kuhn, T. (2009); Libâneo, J. e Pimenta, S. (2002); Libâneo, J. e Pimenta, S. (1999); Libâneo, J. (1986, 2015); Machado, R. (2005); Machado, N. e Machado, D. (2017); Marini, M. (2012); Martins, G. et al. (2007); Massucatto, N. (2016); Medeiros, J. (2010); Minayo, M. (2009, 2006); Morin, E. (2011); Nascimento, R. et al. (2011); Nóvoa, A. (1992, 1999, 2007, 2009); Oliveira, R. (2001); Peloso, F. (2015); Perondi, M. (2007); Pimenta, S. (2004, 2017); Raynaut, C. (2011); Rubin-Oliveira, M. (2012); Sen, A. (2000); Saviani, D. (1984, 2007, 2008, 2011, 2015); Sacristán, J.G. (1990); Schön, D. (2000); Serpa, J. (2015); Severino, A. (2007); Silva, C. (2006); Silva, W.R (2012); Santos, B. (2006); Tanuri, L. (2000); Turmena, L. (2009); Veiga, I. (1991, 1993, 2000, 2002, 2004)

Leitura do resumo	Leitura da introdução	Leitura completa	Eliminado depois da leitura do resumo	Eliminado depois da leitura de introdução	Eliminado depois da leitura completa	Selecionado (azul) e eliminado (vermelho)
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				
Sim	Sim	Sim				

APÊNDICE I – Tabela 3 A – ANDAA e Comitês Temáticos

Plataforma de Pesquisa – Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA					
Período de Pesquisa – 2015 a 2021					
Busca: Comitê Temático	Área	Ano do Texto	Título do Texto	Autores	Artigo ou trabalho completo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2015	ACORDOS COMPARTILHADOS: POR UMA DANÇA QUE ROMPE COM A DISCIPLINA	Mabile Borsatto e Daniella Nery	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2015	DANÇAS BRASILEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Marcia Gonzalez Feijó	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2015	FORMAÇÃO EM DANÇA: DESAFIOS E MÉTODOS	Diogo Lins de Lima	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2015	VISÕES E PERSPECTIVAS DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE DANÇA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Carolina Romano de Andrade	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2016	ARTE E UNIVERSIDADE: POR UMA PRÁTICA TEÓRICA NA FORMAÇÃO EM DANÇA	Alexandre José Molina	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2016	A DANÇA E A TRAMA DOS DISCURSOS: A NOÇÃO DE AUTONOMIA EM DEBATE	Flavia Pilla do Valle	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2016	SABERES EM DANÇA: POSSIBILIDADES DE RASGAR ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPADORA	Kathya Maria Ayres de Godoy	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2017	CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EM TRÂNSITO	Alexandre José Molina	Artigo
Dança em Mediações Educacionais	Dança e Educação	2017	TAREFAS INVESTIGATIVAS, UM CAMINHO METODOLÓGICO	Bárbara Conceição S. da Silva	Artigo

Formação inicial	Formação continuada	Palavras-chave do texto	Assunto
Não	Não	Ensino. Aprendizagem. Autonomia. Acordos.	Corpo na educação
Sim	Não	Danças Brasileiras. Práticas pedagógicas. Consciência corporal.	Práticas pedagógicas; Dança e cultura brasileiras
Sim	Não	Formação. Procedimentos Metodológicos. Ensino. Corpo	Corpo na educação e Formação Inicial (dança)
Não	Não	Dança. Educação. Educação Infantil	Práticas pedagógicas do ensino de dança (corpo)
Sim	Não	Dança. Experiência Artística. Currículo. Formação Praticoteórica.	A prática e a teoria na formação em dança
Sim	Não	Foucault. Autonomia. Dança. Educação.	Autonomia na dança
Sim	Sim	Projetos. Dança. Saberes Em Dança. Conhecimento Sensível.	Os conceitos e caminhos construídos pelo GPDEE, em torno dos saberes em dança e o conhecimento sensível
Sim	Não	Corpo. Dança. Formação superior. Currículo.	Estudos sobre o par Corpo e educação
Sim	Não	Ensino-aprendizagem. Dança. Tarefas investigativas. Metodologia.	Metodologias investigativas com o corpo

Destaques do texto
O corpo como lugar para a experiência artística na educação
Voltado para a prática pedagógica com o corpo
Corpo na educação e Formação Inicial
Voltado para a prática pedagógica com o corpo junto a educação infantil
A revisão Bibliográfica como um dos caminhos metodológicos em torno da prática e da teoria na formação docente
Reflexões em torno da autonomia na atuação em relação ao ensino de dança
A apropriação no corpo do aprendizado em dança
As reflexões filosóficas sobre corpo e educação e a visão da neurociência
Processo investigativo com o corpo como um caminho metodológico para compreender como a dança auxilia no potencial criativo e de autonomia do como agir com o corpo

Metodologia
Pesquisa de campo com abordagem qualitativa sobre as aulas de dança do Colégio Medianeira para estudantes
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise reflexivo de experiências práticas com Frevo e Maracatu
Pesquisa decampo com abordagem qualitativa com análise reflexiva sobre os processos de regência durante o estágio em aulas de dança
Pesquisa Empírica de abordagem qualitativa com Estudo de caso
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise de revisão bibliográfica de publicações a procura do artista docente
Pesquisa de abordagem qualitativa com base nas análises de documentos oficiais das graduações de Rio Grande do Sul
Pesquisa de abordagem qualitativa com base nas experiências de pesquisas do Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação – GPDEE
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa base nos estudos da filosofia e da neurociência sobre o par corpo e educação.
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise reflexivo de experiências práticas investigativas com o corpo

Aporte Teórico utilizado no artigo
Bittencourt, A. (2001, 2007); Foucault, M. (1987, 1996); Freire, P. (1987, 1993, 1997a, 1997b); Larrosa, J. (2014); Soudré, M. (2012)
Anderson, B. (2010); Dantas, M. (1999); Miller, J. (2007); Monteiro, M. (2011); Nóbrega, A (2011); Rangel, L. (2003); Rodrigues, G. (1997); Santos, I. (2012); Suassuna, A. (2015); Vianna (2005)
Freire, p. (2015); Marques, I. (2010); e Vianna, K (2008)
Alarcão, I. (1996); Godoy, K. (2013, 2010, 2014, 2011); Laban (1990, 1978); Larrosa, J. (2004, 2006, 2002); Madureira, J. (2002); Nóvoa, A. (1997); Pimenta, S. (2005); Rengel, L. (2006, 2003); Schön, D. (1997); Strazzacappa, M. (2001, 2006); Tardif, M. (2007), Vianna, K. (1990)
FALKEMBACH (2011); GREINER (2006); MARQUES, I (1994, 1999, 2003, 2015); Salles (2014); Santos (2014)
Ferreira, A. (2010); Foucault, M. (2003, 2004, 2009); Larrosa, J. (1994); Valle, F. (2015); Veiga- Neto, A. (2007)
Antunes(2010); Godoy (2003, 2013); Martins (1998) Schön (2000); Larrosa (2014);
Arednt (2000); BERTHOZ (2000); BITTENCOURT (2009); Damásio (2004); Dennett (1997); Katz (2005); Lacroff (1999); Cosenza (2011); Fazenda (2015); Greiner (2005, 2017); Maturana (1995); NAJMANOVICH (2001); Noé (2004); Rengel (2007); Ribeiro (2015); Sennett (2012)
Alves, M. (2012); Dowbor, F. (2008); Freire, P. (1996); Katz, H. (2005); Katz, H. E Greiner, C. (2005); Marques, I. (2011); Santos, B. (2013); Vicente, A. et al. (2012)

Sim	Não	Dança: Processos Artísticos: Educação.	A teoria da dança na prática
Sim	Não	Dança. Ensino Superior. Experiência Artística. Currículo.	A experiência prático-teórica na dança
Não	Não	Corpo criança. Práticas pedagógicas. Infância. Corporeidade	Práticas pedagógicas corporais
Sim	Sim	Dança. Educação. Práticas Docentes. Experiência	As práticas docentes e a dança educação
Sim	Não	Ensino de Arte. Formação do Pedagogo. Matriz Curricular. BNCC.	A formação do pedagogo e a dança/arte
Não	Sim	Relações Pedagógicas. Dança. Universidade. Educação Infantil. Estágio Docente.	O estágio de docência e a dança na educação
Não	Não	Corpo. Dança. Educação. Narrativa. Educação de Jovens e Adultos.	O corpo na educação

As possibilidades de experimentar a teoria da dança no corpo
A abordagem da palavra experiência junto à dança na formação docente
As práticas pedagógicas corporais de dança para a educação infantil
As possibilidades educacionais da dança de acordo com experiências docentes
A formação de pedagogia e a ação no ensino de dança/arte para a educação infantil
Os diálogos sobre as experiências em trono da dança durante o estágio de docência, durante a formação.
A abordagem sobre o corpo na educação, como entendemos nosso corpo? Como o escutamos?

Pesquisa de abordagem qualitativa com base em uma bricolagem de estudos teóricos e práticas de oficinas corporais e seus processos de aprendizagem
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise reflexivo de experiências práticas
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise reflexivo de experiências práticas
Pesquisa de abordagem qualitativa com análise reflexivo de experiências práticas com o currículo dos cursos de formação em dança
Pesquisa teórica de abordagem qualitativa com análise de uma proposta pedagógica do curso de pedagogia e sua matriz curricular
Pesquisa de abordagem qualitativa com relatos de experiências entre orientadora, orientanda e os outros discentes que compunham a disciplina de Prática de Dança Educação A – Educação Infantil “, ofertada na graduação em Licenciatura em Dança no ano de 2020
Pesquisa de campo de abordagem qualitativa com relatos de experiências práticas na educação de jovens e adultos

Fortin (2009); Lemos (2014); Setenta (2006); Zambini (2001)
Benjamin; Dantas; Dewey; Freire; Gadamer; Galmarinho; Greiner; Honorato; katz; Larrosa; Lepecki; Marques; Molina (2015); Monteiro (1998); Morin (2005); NAJMANOVICH (2001); Schon (1995); Strazzacappa (2006)
Albertini, P. R. (1994); Freinet, C. (1991); Freire, P. (1997, 1982); Wagner, C. (1996); Garanhani, M. (2004); Huxley, A. (1977); Marques, I. (2003, 2012); Maturana, H. (2002); Nogueira, R.; Barreto, M. (2018); Strazzacappa, M. (2001); Vygotsky, L. S. (1996)
Catani, A. Et Al. (2017). Freire, P. (2017); Larrosa, J. (2002); Mauss, M. (2003); Morandi, C. (2005); Nóvoa, A. (1992); Pareyson, L. (1997); Ribeiro, D. (2018); Saviani, D. (2009)
BARDIN, L. (1977); e documentos oficiais da educação.
Camões, M. Et Al. (2013); Coutinho, R. (2014); Freire, P. (1996); Garrido, A. (2006); Nunes, M. (2013); Pacheco, J. (2019); Tiriba, L. et al. (2013)
Baptista, T. (2013); Bernard, M. (2001); Bondía, J. (2002); Freire, P (2001); Rufino, L. (2019); Rolnik, S. (2016); Seidler, L. (2015); Simas, L. (2018, 2020)

Tabela 4 - IES e cursos de Pedagogia ativos e credenciados pelo MEC em São Paulo/SP – Apêndice J.

MANTIDO

CURSO NÃO INICIADO

NOTA ENADE (< 3)

TEMPO DE EXISTÊNCIA DO CURSO (MENOS DE 10 ANOS)

FALTA DE RETORNO AO ACESSO (e-mail; telefone; chat ou whatsapp)

CURSO DE PEDAGOGIA FORA DA CIDADE DE SÃO PAULO

SEM NOTA ENADE

* CC: CONCEITO DE CURSO
**CPC: CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO
***IDD: INDICADOR DE DIFERENÇA ENTRE OS DESEMPENHOS OBSERVADOS E ESPERADOS

CURSO: PEDAGOGIA - SITUAÇÃO: EM ATIVIDADE				MODALIDADE: PRESENCIAL				GRAU: LICENCIATURA	
CIDADE	INSTITUIÇÃO IES	SIGLA	PÚBLICA OU PRIVADA	ÍNDICE ENADE 2017	OUTROS ÍNDICES CC* CPC** IDD***	DATA DE INÍCIO DO CURSO	VAGAS ANUAIS	RESP. PELO CURSO E CONTATO	
São Paulo	Universidade Brasil	UB	Privada	3	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	24/03/1971	400	Profª Drª Talina dos Santos Molina (11) 2065-1000 talita.molina@ub.edu.br	
São Paulo	Universidade Presbiteriana Mackenzie	MACKENZIE	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 3	04/10/1972	240	Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva (11) 2114-8150 pedagogia@mackenzie.br	
São Paulo	Universidade de São Paulo	USP	Pública	Não participa	CC: ###; CPC: ###; IDD: ###	25/01/1934	180	Comissão de Coordenadores de Curso (nomes não localizados no site ou PPP do curso)	
São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	Privada	4	CC: 4; CPC: 4; IDD: 4;	05/05/1971	60	Profa. Dra. Marília Josefina Marino (11) 3670-8162 mmarino@pucsp.br	

São Paulo	Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	Privada	3	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	01/02/1999	100	Prof. Roberto Carlos Sonogo roberto.sonogo@unasp.edu.br 0800 948 0048
São Paulo	Centro Universitário Assunção	UNIFAI	Privada	3	CC: ###; CPC: 3 ; IDD: 3;	01/04/1971	120	Sueli Terezinha Fernandes Lopes (11) 5087.0199 sueli.lopes@professor.unifai.edu.br
São Paulo	Centro Universitário Paulistano	UNIPAULISTANA	Privada	4	CC: 3; CPC: 3; IDD: SC;	03/02/2003	150	Prof. Jorge de Oliveira Vieira jorge.vieira@unipaolistana.edu.br (11) 91473-3321
São Paulo	Universidade São Judas Tadeu	USJT	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4	24/02/1975	180	Informação não encontrada (11) 2394-2246 e (11) 2799-1677
São Paulo	Centro Universitário UNI-BAN	UNI-BAN	Privada	3	CC: 4 ; CPC: 3; IDD: SC;	06/02/1973	100	Informação não encontrada contato@uniaobandeirante.edu.br (11) 4637-2000
São Paulo	Faculdades Integradas Campos Salles	FICS	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	19/04/1971	600	Profa. Luci Ana Santos da Cunha (11) 3649-7000
São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	06/02/2006	1965	Profa Dra. Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz elainemoral@uninove.br
São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: 4 ; CPC: 3; IDD: 3;	05/02/2007	280	Profa Ms. Elisabete Aparecida Pinto Polidoro elispolidoro@uninove.br (11) 2633-9000
São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	29/05/1972	280	Profa Dra. Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz elainemoral@uninove.br
São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	19/02/2008	548	Profa Ms. Elisabete Aparecida Pinto Polidoro elispolidoro@uninove.br (11) 2633-9000
São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;			Profa Dra. Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz elainemoral@uninove.br

São Paulo	Universidade Nove de Julho	UNINOVE	Privada	3	CC: 5; CPC: 3; IDD: 3;	05/02/2010	480	Profa Ms. Elisabete Aparecida Pinto Polidoro elispolidoro@uninove.br (11) 2633-9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	10/02/1997	460	Profa Dra. Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz elainemoral@uninove.br
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	11/01/1980	460	Profa Ms. Elisabete Aparecida Pinto Polidoro elispolidoro@uninove.br (11) 2633-9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: 4; CPC: 4; IDD: 4;	14/02/2001	460	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	14/02/2002	460	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	SC	CC: SC; CPC: SC; IDD: SC;	18/02/2001	230	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	14/02/2001	460	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	5	CC: ###; CPC: 4; IDD: SC;	16/02/2004	460	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Universidade Paulista	UNIP	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	10/02/2009	230	Nonato Assis de Miranda 0800 010 9000
São Paulo	Centro Universitário da Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	Privada	3	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	20/07/1968	525	Profa. Dra. Vanessa M. Silva (11) 3132-3000
São Paulo	Universidade Santo Amaro	UNISA	Privada	3	CC: ###; CPC: 4; IDD: 3;	01/08/2004	400	Profa. Me. Olga Maria Lodi Rizzini 2141-8555

São Paulo	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	###	Privada	3	CC: 5; CPC: 3; IDD: 3;	11/02/2008	240	Informação não encontrada 0800-494-1068
São Paulo	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	###	Privada	3	CC: 5; CPC: 3; IDD: 4;	13/02/2012	180	Informação não encontrada 0800-494-1068
São Paulo	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	###	Privada	3	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	13/02/2012	150	Informação não encontrada 0800-494-1068
São Paulo	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Privada	3	CC: ###; CPC: 4; IDD: 3;	02/02/2006	1000	Luciene Teixeira Diniz (11) 99762-0149
São Paulo	Universidade Ibirapuera	UNIB	Privada	3	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	01/06/1971	240	Wagner R. Neves wagner.neves@ibirapuera.edu.br (11) 5694-7900
São Paulo	Universidade Anhembi Morumbi	UAM	Privada	5	CC: 5; CPC: 4; IDD: 3;	12/02/1990	240	Informação não encontrada 1192
São Paulo	Universidade Anhembi Morumbi	UAM	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	01/08/2007	80	Informação não encontrada 1192
São Paulo	Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	Privada	3	CC: ###; CPC: ###; IDD: ###;	03/08/2007	150	Informação não encontrada 0800 880 6767 4003 - 6767
São Paulo	Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	Privada	3 (2011)	CC: ###; CPC: ###; IDD: ###;	28/07/2008	300	Informação não encontrada 0800 880 6767 4003 - 6768
São Paulo	Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	Privada	3	CC: ###; CPC: 3; IDD: 3;	28/07/2008	300	Informação não encontrada 0800 880 6767 4003 - 6769
São Paulo	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL	Privada	3	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	05/02/2001	100	Informação não encontrada (11) 3649-0200
São Paulo	Faculdade Álvares de Azevedo	FAATESP	Privada	4	CC: ###; CPC: 4; IDD: 4;	05/04/1999	100	Informação não encontrada contato@faatesp.com.br (11) 5817-8665 (11) 96189-0607
São Paulo	Faculdade de Educação e Tecnologia Itacema	###	Privada	4	CC: 3; CPC: 4; IDD: 1;	02/08/1999	150	Informação não encontrada atendimento@faculdades paulistanas.edu.br (11) 2546-7326 e (11) 94717-3907

São Paulo	Faculdade de Educação e Tecnologia Itacema	###	Privada	###	CC: ###; CPC: ###; IDD: ###;	02/08/1999	150	Informação não encontrada atendimento@faculdades paulistanas.edu.br (11) 2546-7326 e (11) 94717-3907
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	5	CC: ###; CPC: 5; IDD: 4;	04/08/2003	90	Informação não encontrada (11) 4118-4457
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	3	CC: ###; CPC: 4; IDD: 3	04/08/2003	320	Informação não encontrada (11) 4118-4457
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	3	CC: 3; CPC: 4; IDD: 3;	04/08/2003	120	Informação não encontrada (11) 4118-4457
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	4	CC: 4; CPC: 4; IDD: 4;	06/08/2012	300	Informação não encontrada (11) 4118-4457
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	4	CC: 4; CPC: 4; IDD: 4;	06/08/2012	300	Informação não encontrada (11) 4118-4457
São Paulo	Centro Universitário de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade	###	Privada	3	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	13/08/2009	150	Informação não encontrada (11) 2227-8400
São Paulo	Faculdade Associada Brasil	FAB	Privada	3	CC: 3; CPC: 3; IDD: ###;	01/02/2007	200	Informação não encontrada (11) 3230-1169 contato@faculadadebrasil.edu.br
São Paulo	Faculdades Integradas Rio Branco	FRB	Privada	3	CC: 4; CPC: 3; IDD: 2;	01/02/2000	225	Informação não encontrada 4613-8455 (11)
São Paulo	Instituto Superior de Educação de São Paulo	SINGULARIDADES/ ISESP	Privada	5	CC: 4; CPC: 4; IDD: SC;	09/02/2007	270	Profa. Me. Cristina Nogueira Barelli (11) 3034-5445
São Paulo	Instituto Superior de Educação Vera Cruz	ISE VERA CRUZ	Privada	4	CC: 4; CPC: 4; IDD: 3;	06/02/2006	100	Informação não encontrada 3838 5992 instituto@veracruz.edu.br (11)
São Paulo	Faculdade Sequencial	###	Privada	3	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	06/02/2012	150	Informação não encontrada (11) 2362-6886
São Paulo	Faculdade Dourado	FD	Privada	###	CC: 4 (2010); CPC: ###; IDD: ###;	09/07/2013	40	Informação não encontrada (11) 2791-9007 e 5511989120263

São Paulo	Faculdade Ibra da Grande São Paulo	FACULDADE FAGRAN	Privada	###	CC: 4 (2014); CPC: ###; IDD: ###;	01/09/2014	150	Informação não encontrada (11) 4637-5522 e outras somente pelo chat
São Paulo	Faculdade Marinho Paulista	FAMP	Privada	###	CC: 4 (2018); CPC: ###; IDD: ###;	02/08/2019	100	Informação não encontrada (11) 2546-7326
São Paulo	Faculdade Paulista de Comunicação	FEPAC	Privada	###	CC: 3 (2015); CPC: ###; IDD: ###;	13/02/2017	150	Informação não encontrada (11) 3266-5944
São Paulo	Faculdade Messianica	###	Privada	###	CC: 4 (2019); CPC: ###; IDD: ###;	25/05/2015	100	Informação não encontrada (11) 5087-5134
São Paulo	Faculdade Educa Mais	EDUCA+	Privada	###	CC: 4 (2022); CPC: ###; IDD: ###;	01/04/2017	160	comercial@faculdaeeducamais.edu.br Somente Whatsapp(11) 95964-0784
São Paulo	Faculdade Finaci	FINACI	Privada	###	CC: 3 (2016); CPC: ###; IDD: ###;	14/10/2016	140	Informação não encontrada (11) 3053-4321 e WATSAPP: (11) 958352025
São Paulo	Faculdade de Educação Paulistana	FAEP	Privada	###	CC: 3 (2018); CPC: ###; IDD: ###;	08/02/2016	260	atendimento@faculdades paulistanas.edu.br (11) 3564 1256 / 3218 0088 (11) 97396 4026
São Paulo	Faculdade de Ensino Superior Paschoal Dantas	###	Privada	###	CC: 2 (2022); CPC: ###; IDD: ###;	13/03/2017	100	Informação não encontrada (11) 2055-1400
São Paulo	Faculdade do Eudcador	FEDUC	Privada	###	CC: 4 (2014); CPC: ###; IDD: ###;	28/03/2016	100	contato@feduc.edu.br. (11) 5093-3557
São Paulo	Faculdade Rudolf Steiner	FRS	Privada	###	CC: 5 (2017); CPC: ###; IDD: ###;	05/02/2018	100	Coordenação: Marcelo Rito (11) 2546-7334
São Paulo	Faculdade União Paulistana	FAUP	Privada	###	CC: 4 (2017);	18/08/2020	200	Informação não encontrada (11) 97883-3517

São Paulo	Faculdade de São Paulo	FASP	Privada	2	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	13/02/1974	75	
São Paulo	Centro Universitário Sant'anna	UNISANT ANNA	Privada	2	CC: 3; CPC: 3; IDD: 4;	07/02/2000	200	
São Paulo	Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	01/08/2007	150	
São Paulo	Centro Universitário Unisan	UNISAN	Privada	2	CC: 4; CPC: 2; IDD: SC;	01/02/2003	400	
São Paulo	Faculdade Álvares de Azevedo	FAATESP	Privada	2	CC: ###; CPC: 2; IDD: 2;	04/02/2002	50	
São Paulo	Centro Universitário das Américas	CAM	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: 1;	11/02/2008	320	
São Paulo	Faculdade Flamengo	###	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	02/08/2014	200	
São Paulo	Centro Universitário de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade	###	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: 2;	01/08/2015	200	
São Paulo	Centro Universitário de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade	UniTenCDA	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: 3;	19/12/2008	250	
São Paulo	Faculdade Método de São Paulo	FAMESP	Privada	2	CC: 3; CPC: 3; IDD: 3;	06/08/2007	220	
São Paulo	Faculdade Paschoal Dantas	FPD	Privada	2	CC: 3; CPC: 3; IDD: SC;	01/03/2010	200	
São Paulo	Faculdade Centro Paulistano	###	Privada	2	CC: 4; CPC: 3; IDD: SC;	03/08/2009	100	
São Paulo	Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	240	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	200	

São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	240	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	140	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	200	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Centro Universitário Unibta	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	120	
São Paulo	Faculdade Evangélica de São Paulo	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Faculdade de Ciências e Tecnologia Paschoal Dantas	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Faculdade Van Gogh	FVG	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	80	
São Paulo	Faculdade de Engenharia e Agrimensura de São Paulo	FEASP	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Instituto Friburgo de Ensino Superior	IFES	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	50	
São Paulo	Faculdade Phorte de Educação e Tecnologia	###	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	100	
São Paulo	Faculdade Morumbi	FAMOR	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	240	
São Paulo	Instituto de Tecnologia e Liderança	Inteli	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	150	

São Paulo	Faculdade Unida de São Paulo	FAUSP	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	80	
São Paulo	Universidade São Judas Tadeu	USJT	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	150	
São Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	200	
São Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada	###	CC: ; CPC: ; IDD: ;	Não iniciado	200	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	18/02/2019	150	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	06/03/2020	150	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	18/02/2019	150	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	18/02/2019	150	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	06/03/2020	350	
São Paulo	Centro Universitário das Américas	CAM	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	18/02/2020	320	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	02/02/2016	240	
São Paulo	Centro Universitário Sumaré	###	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	04/02/2019	150	
São Paulo	Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	05/02/2018	60	
São Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	19/02/2018	300	

São Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	02/02/2020	200	
São Paulo	Universidade Brasil	UB	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	05/08/2019	100	
São Paulo	Centro Universitário da Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	10/02/2020	200	
São Paulo	Universidade Santo Amaro	UNISA	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	02/02/2019	80	
São Paulo	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	UnDrummond	Privada	###	CC: ; CCP: ; IDD: ;	18/02/2019	150	