

História pública, corpo-oralidade e pesquisa participativa com professoras/es de História

Public history, corporeality and participatory research with history teachers

HOSANA DO NASCIMENTO RAMÔA*
JUNIELE RABELÔ DE ALMEIDA**

RESUMO O artigo reflete sobre os desafios e possibilidades teórico-metodológicas da interface corpo-oralidade docente e história pública, a partir de uma pesquisa participativa com performances narrativas de professoras/es em aulas de História. A metodologia foi construída em uma investigação realizada com três professores da educação básica do Rio de Janeiro, entre 2022 e 2023, vinculados à Rede Trajetórias Docentes, por meio de entrevistas públicas e observação participativa dos materiais audiovisuais e sequências fotográficas produzidas. O trabalho de história oral, onde os docentes participantes discutiram suas próprias imagens e falas, produzindo narrativas sobre sua prática, foi somado ao

* <https://orcid.org/0000-0002-8805-3953>
Universidade Federal Fluminense, R. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis,
São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro, 24210-201, Brasil
hosana_ramoa@id.uff.br

** <https://orcid.org/0000-0001-9468-9192>
Universidade Federal Fluminense, Rua São Clemente, 124, Botafogo, Rio de Janeiro,
22260002, Brasil
junielerabelo@id.uff.br

estudo das performances em sala de aula, compreendidas como espaço dialógico de ensino e mediação para uma história pública. Assim, foi possível aproximar os conceitos gumbrechtianos de sentido e presença, em um movimento dialógico e intercorpóreo que favoreceu a compreensão da sala de aula como um espaço de história pública. Essa compreensão se estendeu ao processo de pesquisa, atentos aos seus gestos e vozes, os docentes produziram um percurso metodológico participativo do trabalho de memória, o que também favoreceu o deslocamento da ideia de professores como objetos de análise para sujeitos que constroem reflexões sobre sua prática e sobre as dimensões públicas da história.

PALAVRAS-CHAVE história pública, corpo-oralidade, pesquisa participativa

ABSTRACT The article reflects on the theoretical-methodological challenges and possibilities of the interface between teaching body-orality and public history, based on participatory research with narrative performances of teachers in History classes. The methodology was constructed in an investigation carried out with three basic education teachers in Rio de Janeiro, between 2022 and 2023, linked to the Rede Trajetórias Docentes through public interviews and participatory observation of the audiovisual materials and photographic sequences produced. The oral history work, where participating teachers analyzed their own images and speeches, producing narratives about their practice, was added to the study of classroom performances, understood as a dialogical space for teaching and mediation for a public history. Thus, it was possible to bring together the gumbrechtian concepts of meaning and presence, in a dialogical and intercorporeal movement that favored the understanding of the classroom as a space of public history. This understanding extended to the research process. Paying attention to their gestures and voices, the teachers developed a participatory methodological approach to memory work, which also favored the shift from the idea of teachers as objects of analysis to subjects who construct reflections on their practice and on the public dimensions of history.

KEYWORDS public history, body-orality, participatory research

INTRODUÇÃO

O artigo discute os desafios e as possibilidades teórico-metodológicas da história pública, na interface entre *corpo-oralidade*¹ e educação, a partir de uma pesquisa participativa com professores da educação básica do Rio de Janeiro. Os docentes discutiram suas próprias imagens e falas — em um processo de construção do acervo composto por entrevistas de história oral², gravações das aulas e sequências fotográficas das performances docentes —, produzindo narrativas públicas enquanto sujeitos participantes da pesquisa. Ao articular história oral e estudos de corporalidade, o artigo evidencia a elaboração compartilhada do conhecimento histórico e amplia as discussões metodológicas sobre o movimento da história pública.

Compreende-se a história pública em duas dimensões interligadas: a performance docente como possibilidade de história pública e a pesquisa participativa sobre memória docente, voltada à produção de um acervo de narrativas públicas, atenta às corpo-oralidades. Na primeira dimensão, considera-se a sala de aula não apenas como um espaço de mobilização de conteúdos, mas como um território performativo em que corpo, voz e presença constroem diálogos sobre História. Na segunda, destaca-se a pesquisa participativa que, ao articular história oral e estudos sobre corpo-oralidades, possibilita o trabalho com

1 A corpo-oralidade designa um movimento, entre o trabalho de história oral e os estudos sobre corpo, que articula memória e linguagem em uma perspectiva relacional e intercorpórea. Ao recusar dicotomias, como corpo/mente, sentido/presença ou pensamento/ação, o conceito remete às experiências e narrativas corporificadas. A oralidade, entre voz e gestos, é uma dimensão constitutiva do corpo, entendido como arquivo vivo de memória, inscrito em sua materialidade (Almeida, Almeida, 2025).

2 Nos trabalhos de história oral, a relação memória social e memória individual é expressa no tempo presente da entrevista (Portelli, 1997). A história oral promove um encontro entre corpos e memórias, considerando que a memória possui igualmente uma dimensão sinestésica (Martins, 2021; Classen, 1990). Cheiros, superfícies táteis e sabores atuam como gatilhos que despertam vínculos, evocam lembranças ou produzem esquecimentos.

memórias docentes produzidas de maneira colaborativa e arquivadas no acervo de narrativas públicas da *Rede Trajetórias Docentes*³.

A partir dessas perspectivas, enfrentam-se as seguintes questões: de que maneira o diálogo com os conceitos gumbrechtianos de sentido e presença ajuda a pensar as performances docentes na área de História como narrativas corpo-orais catalisadoras de histórias públicas? Em que medida a pesquisa participativa com professores desloca a posição docente de objeto para sujeito da investigação, favorecendo a criação de acervos de memória e de práticas intercorpóreas que configuram, no próprio processo de pesquisa, dimensões da história pública?

A metodologia foi construída a partir de uma investigação participativa realizada com três professores da educação básica do estado do Rio de Janeiro, entre 2022 e 2023, vinculados à Rede Trajetórias Docentes. Essa investigação envolveu tanto o estudo das performances em sala de aula de cada professor, a partir de registros audiovisuais e sequências fotográficas, quanto o trabalho com a memória das práticas docentes, por meio de entrevistas de história oral. Os professores participantes analisaram suas próprias imagens e falas, produzindo narrativas sobre sua prática e performances docentes.

Dessa forma, a aula de História pode ser compreendida como uma prática de mediação pública do passado, em que corpo e voz operam como dimensões constitutivas da experiência de ensino,

3 A Rede Trajetórias Docentes é uma iniciativa interinstitucional e transdisciplinar envolvendo pesquisa, ensino, extensão, inovação e divulgação, a partir dos projetos de história oral com professores - potencializados em ações variadas junto a Associação Brasileira de História Oral. A rede traz discussões teórico-metodológicas sobre história de vida, formação e trabalho docente, além de explorar as entrevistas públicas em história oral - em pesquisas participativas. A rede nacional de pesquisadores/as Trajetórias Docentes busca construir coletivamente um acervo de história oral, também atenta as corporalidades e narrativas autobiográficas, ao integrar projetos de diversas instituições brasileiras, especialmente a UFF - Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI-UFF) e Laboratório de Ensino de História (LEH-UFF) e a UFRN com o grupo de pesquisa Trajetórias Docentes/RN (sede atual da Rede) e com o Laboratório de Ciências Humanas (LCH), vinculado ao Laboratório de Ensino-Aprendizagem do Centro de Educação (LEA-CE). Os objetivos da Rede Trajetórias Docentes incluem a catalogação, digitalização e acesso público às narrativas autobiográficas de professores, além de promover a interação entre pesquisadores/as por meio de grupos de trabalho em história oral participativa.

possibilitando aprofundar a relação entre história pública e performance docente. Ao relacionar história pública, história oral e pesquisas sobre corporalidades em trabalhos de memória, o artigo apresenta reflexões sobre diálogos interdisciplinares voltados aos processos de construção participativa, com docentes, do conhecimento histórico.

PESQUISA PARTICIPATIVA E HISTÓRIA ORAL NO MOVIMENTO DA HISTÓRIA PÚBLICA: CORPOS EM DIÁLOGOS

O movimento da história pública, nacional e internacional, tem ampliado as reflexões sobre as formas de produção e circulação do conhecimento histórico. Destacam-se, nesse movimento, as práticas resultantes de experimentações comprometidas com um fazer histórico plural e socialmente engajado. As conexões entre diferentes formas de conhecimento são catalisadas, como já afirmava Paulo Freire (1987), no encontro de saberes corporificados⁴. No contexto brasileiro, os debates em torno da história pública dialogam com reflexões sobre pesquisas participativas, formas de narrar e modos de produzir e compartilhar conhecimento entre universidade, academia e comunidades de pertencimento — em iniciativas que envolvem ativamente os públicos a que se dirigem (Almeida; Rosa, 2021; Almeida; Rovai, 2011).

A pesquisa participativa, no cerne da história pública abordada neste artigo, busca a construção coletiva do conhecimento e o envolvimento ativo dos sujeitos e grupos nas várias etapas da investigação. A metodologia participante, consolidada entre os anos 1970 e 1980, ultrapassa a lógica hierárquica entre pesquisador e pesquisado, valorizando o compromisso coletivo de forma colaborativa em suas diversas formas: pesquisa-ação, pesquisa-criação e pesquisa-intervenção (Brandão, 1984; Fals Borda, 1991; Torres, 2008). Atualmente, no Brasil, o movimento

4 Segundo Paulo Freire (1987), o conhecimento é inseparável da experiência vivida e do corpo, sendo sempre corporificado/encarnado na existência concreta dos sujeitos. Para ele, “cada ser humano, ao aprender, ao ensinar, ao conhecer, o faz com todo o seu corpo, com todo o seu ser” (Freire, 1987, p. 39). Os saberes articulam ação, reflexão e corporeidade no processo educativo (Freire, 1992, p. 70).

da história pública tem dialogado com as formas participativas de criação, circulação e divulgação do conhecimento. O compromisso social das pesquisas tem funcionado como um contraponto ao fechamento ou autoisolamento acadêmico, promovendo diálogos cada vez mais corporificados.

Os *Simpósios e Cursos da Rede Brasileira de História Pública*, iniciados em 2011, buscaram qualificar a diversidade dos saberes históricos e dos “trabalhos de memória”⁵ realizados a partir de diálogos e parcerias, de forma interdisciplinar, promovendo a interlocução entre diferentes formas de acesso aos “passados presentes”⁶. Neste estudo, a articulação entre corporalidade, história oral e educação é abordada a partir de perspectivas teórico-metodológicas catalisadas no movimento da história pública.

Nesse horizonte, este artigo compreende a história pública, sobretudo em sua dimensão participativa, como um caminho de enfrentamento das dicotomias entre teoria e prática, pensamento e corpo, pesquisa e ensino. Para isso, busca-se conjugar rigor e sensibilidade no reconhecimento da construção corporificada de práticas pedagógicas e projetos de pesquisa, a partir da experiência dos corpos – observados em suas expressões sócio-políticas (afetados por desigualdades sociais, racismos estruturais, violências de gênero, devastação ambiental

5 Paul Ricoeur concebe o “trabalho de memória” como um processo ativo e interpretativo, no qual lembrar não é apenas recuperar o passado, mas reconstruí-lo a partir de escolhas, esquecimentos e disputas de sentido. Para ele, a memória está sempre em tensão com o esquecimento, sendo atravessada por conflitos e exigindo um esforço ético entre o esquecimento e o silenciamento. Como afirma o autor: “O trabalho da memória é inseparável da tentativa de ser fiel ao passado, mas essa fidelidade passa por operações seletivas, interpretativas e, muitas vezes, conflituosas. Trabalhar a memória é também trabalhar o esquecimento, na medida em que se trata de dar sentido ao que permanece e ao que se perdeu.” (Ricoeur, 2007, p. 85-86). Esse trabalho envolve os embates coletivos em torno das narrativas do passado.

6 A expressão *passados presente*, conforme propõe Andreas Huyssen (2000), remete à forma como o passado se inscreve no tempo presente, não como mera lembrança, mas como força viva que atravessa práticas culturais, disputas políticas e formas de mediação social. Esses passados são atualizados, mobilizando afetos, narrativas e experiências coletivas que se manifestam também no corpo. Assim, os *passados presentes* não habitam apenas a linguagem ou os arquivos, mas corporificam-se nos sujeitos que rememoram.

e negação de direitos), bem como das relações estabelecidas entre eles. A articulação entre corpo e oralidade pode integrar trabalhos de memória, nos quais sujeitos constroem conjuntamente, na materialidade da experiência, uma história com o público na relação face a face.

Trata-se, assim, de um deslocamento teórico-metodológico situado na interface entre os estudos das corporalidades e da história oral, com atenção especial aos aspectos gestuais da narrativa na história pública. Como campo constituído em torno da percepção de si e do outro, a partir dos princípios relacionais, a história oral ensina muito à história pública – e vice-versa (Almeida, 2018). A interseção entre ambas permite interpretações dinâmicas, capazes de fortalecer ações participativas na história do tempo presente⁷. Ao mesmo tempo, exige cuidado para que não se tomem história pública e história oral como sinônimos, as sim como movimentos que se entrecruzam.

No cenário brasileiro, a consolidação da história pública tem sido catalisada pelos debates da história oral – em especial pela atenção às metodologias de construção, arquivamento e acesso às entrevistas orais, bem como à circulação pública do conhecimento produzido. As revisões conceituais em torno da chamada *autoridade compartilhada* em história pública (Frisch, 1990), e o compromisso ético com os sujeitos participantes da pesquisa demonstram como a história oral pode alicerçar uma história pública que não se limita à divulgação de produtos, mas que prioriza os processos – processos de escuta, negociação e produção conjunta do conhecimento histórico. Esses princípios têm sustentado projetos que, ao incorporarem ações participativas, contribuem para a constituição de acervos orais públicos e ativam debates em torno da memória social.

Esse é um ponto-chave para o campo da educação. Na sala de aula, o ensino de História pode ser compreendido como uma prática efetiva

7 Questões sobre a história do tempo presente, neste texto, dialogam com os aportes de autores como Bédarida (2002) e Ferreira (2012), que refletem sobre sua especificidade temporal, suas implicações ético-políticas e os desafios metodológicos colocados pela proximidade entre o historiador e os eventos narrados.

de história pública: 1) seja através da disciplina História no contexto e currículo escolar nacional, promovendo uma “apropriação pública da História” (Andrade; Andrade, 2016, p. 176); 2) seja em sala de aula, na divulgação do conhecimento histórico posta em prática pelos professores (Souza, 2019); 3) seja pela performance docente, que corporifica saberes por meio de vozes, gestos e afetos presentes (Ramôa, 2024).

Nessa terceira perspectiva, a oralidade é inseparável da corporeidade. Nos trabalhos de história oral, as entrevistas são performances orais complexas, em que se entrelaçam o que é dito e como é dito – tom de voz, pausas, ritmo, hesitações, silêncios e intensidades que revelam tanto quanto as palavras. Da mesma forma, o ensino de História, corporificado pelos docentes, é uma prática em que o saber se constrói no corpo, na presença e na relação com o outro. As contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) sobre os efeitos de presença e sentido, e de “bell hooks” (2017) sobre a cisão corpo/mente no ensino, somadas às formulações de Paul Zumthor (2018) sobre a performance como forma-força, nos ajudam a refletir sobre os modos como a docência se configura como uma prática histórica – sensível, corporificada e pública. A performance docente, nesse horizonte, não é mero ato técnico ou teatral, mas um gesto político de habitar a sala de aula com inteireza, ativando formas de presença e de partilha da história.

Trata-se, portanto, de reconhecer que a história ensinada também é marcada pela presença e pela voz de quem a ensina, e que o corpo em sala de aula é, simultaneamente, sujeito histórico, arquivo e mediador de sentidos. Trata-se de uma inflexão prática e teórica que reconhece as experiências corporificadas como formas legítimas de produção histórica. Ao compreender a oralidade como performance e o corpo como repositório sensível de memória e saberes, delinea-se o que pode ser nomeado como oralidades corporificadas: narrativas que se expressam não apenas pela voz ou pela palavra, mas também por gestos e movimentos. O corpo, nesse contexto, emerge como memória viva – capaz não apenas de preservar, mas de transformar e ativar sentidos historicamente construídos.

A partir dessa perspectiva, é possível mapear práticas de história pública, por meio de trabalhos ampliados de história oral, que incluem práticas cinestésicas (encontros⁸) no processo de sensibilização para estabelecer vínculo e diálogo franco entre os participantes da pesquisa. Seja utilizando práticas corporais relacionadas à fotografia, à dança, ao teatro ou às dinâmicas de improvisação, as metodologias participativas propõem formas sensíveis de produzir trabalhos de memória. A história corpo-oral, nesse enquadre, não é apenas conteúdo verbal, mas expressão da memória em presença e movimento.

Essa abordagem corporificada é especialmente utilizada em contextos marcados por violências estruturais e silenciamentos institucionais, que configuram necropolítica (Mbembe, 2018), governamentalidades militarizadas ou ditaduras. Práticas de história oral atentas à corporalidade e aos debates públicos podem promover, por exemplo, trabalhos de memória que não se reduzem à retórica jurídica ou à coleta de depoimentos. A escuta encarnada, ao acolher o não dito, o silêncio e o gesto, opera como gesto político de reconhecimento e de legitimação de saberes historicamente desautorizados. O corpo, neste caso, não apenas comunica experiências, mas ocupa as esferas públicas para construção e políticas de memória. Em oposição à busca por verdades lineares e fixas, a perspectiva das oralidades corporificadas propõe a existência de múltiplas camadas entrelaçadas — formas plurais de reparação histórica que se articulam com experiências sensíveis e respondem a demandas éticas, afetivas e políticas. O corpo, nesse caso, não é apenas suporte da fala, mas lugar de memória inscrita, presença encarnada.

O trabalho de história oral traz novas perguntas de pesquisa, pois propõe compreender o corpo como sujeito da investigação histórica. Os corpos em movimento tornam-se agentes interpretativos, capazes de produzir e tensionar narrativas historiográficas, desestabilizando

8 Mais do que simples interações, os encontros podem ser vividos como práticas cinestésicas, despertando sentidos e afetos. Essa ideia se alinha à reflexão sobre o encontro como acontecimento sensível — experiências que ativam emoções, pois certas práticas relacionais mobilizam uma escuta corporal (Almeida, 2024).

modelos que se baseiam no distanciamento entre pesquisador e o chamado “pesquisado” — frequentemente, e de forma equivocada, tratado como objeto de pesquisa. As performances, oficinas e produções digitais, geradas em trabalhos de história corpo-oral, evidenciam a integração da oralidade, corporalidade e tecnologias digitais, por meio de práticas que instauram possibilidades pedagógicas, epistemológicas e políticas para o movimento da história pública.

Assim, este artigo propõe explorar os desafios e as perspectivas teórico-metodológicas que mobilizam os conceitos de performance docente e oralidade corporificada, ampliando as formas de se pensar e fazer história pública na educação. Para isso, nos debruçamos sobre um estudo participativo (em uma rede de colaboração composta por docentes), tendo como eixo a valorização da autoria dos sujeitos nas performances e narrativas públicas que constroem no ensino de história. Essa abordagem se alinha à construção compartilhada de uma história participativa, que problematiza as performances docentes em sua presença pública, entre corpo e oralidade, das professoras e dos professores durante as suas aulas. Em resposta, foi desenvolvido um trabalho colaborativo — no âmbito das reflexões de história pública promovidas pela *Rede Trajetórias Docentes*⁹ — com foco nas narrativas e performances de três professores-narradores em aulas de História da educação básica do Rio de Janeiro (professores: Phellipe Patrizi Moreira, Diego Gomes

9 A Rede Trajetórias Docentes é uma iniciativa interinstitucional e transdisciplinar envolvendo pesquisa, ensino, extensão e divulgação, a partir dos projetos de história oral com professores - potencializados em ações variadas junto a Associação Brasileira de História Oral. A rede traz discussões teórico-metodológicas sobre história de vida, formação e trabalho docente, além de explorar as entrevistas públicas em história oral. A rede nacional de pesquisadores/as Trajetórias Docentes busca construir coletivamente um acervo de história oral e narrativas autobiográficas ao integrar projetos de diversas instituições brasileiras, especialmente a UFF - Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI-UFF) e Laboratório de Ensino de História (LEH-UFF) e a UFRN com o grupo de pesquisa Trajetórias Docentes/RN (sede atual da Rede) e com o Laboratório de Ciências Humanas (LCH), vinculado ao Laboratório de Ensino-Aprendizagem do Centro de Educação (LEA-CE). Os objetivos da Rede Trajetórias Docentes incluem a catalogação, digitalização e acesso público às narrativas autobiográficas de professores, além de promover a interação entre pesquisadores/as por meio de grupos de trabalho em história oral participativa.

Souza e Eleonora Abad Stefenson), com o objetivo de compreender como essas performances podem construir narrativas sobre o ensino e sobre a história pública (Ramôa, 2024; Almeida, 2024).

A metodologia participativa consistiu na criação de uma rede de acompanhamento de três professores de História da educação básica. A partir destes encontros, foram produzidas fotografias e gravações de vídeo-performances destes docentes — a partir da seleção de uma aula de cada docente. O material contribuiu para a composição de um conjunto de fotos em sequência, “quadro a quadro”, dos movimentos e expressões dos professores. A empiria se completa com realização do trabalho de história oral referente às trajetórias docentes. Inspirados pelas reflexões éticas em história oral (Portelli, 1997; Pozzi, 2014), o acervo valoriza uma escuta atenta e a construção participativa das performances narrativas.

Tendo em vista a proposta deste artigo, envolvendo a pesquisa participativa com docentes de História acerca de suas performances como práticas de história pública, optou-se por selecionar e trabalhar com trechos das entrevistas do acervo de história oral vinculado à rede de pesquisa *Trajетórias Docentes*. Essa escolha se justifica pela forma como as entrevistas orais foram conduzidas: partiram de questões relacionadas à observação das aulas, sendo iniciadas com o docente visualizando a sequência fotográfica registrada de sua performance — composta por quadros sucessivos. Após observá-las, os professores puderam situar suas narrativas a partir de dois eixos principais: [i] atividade docente e [ii] trajetória de vida e profissão. Os encontros prévios (referentes ao processo de registro fotográfico e audiovisual das performances em sala de aula) atuaram como uma etapa de sensibilização metodológica, possibilitando que as entrevistas de história oral fossem posteriormente realizadas. A partir dessas narrativas, foi possível construir reflexões, entre o individual e o coletivo, sobre as performances docentes como formas de narrar publicamente a profissão. Relaciona-se, assim, a história pública à performance docente, por meio dos encontros participativos com esses três professores, em uma rede de observação e

de construção de sentidos pedagógicos expressos em performances no ambiente público escolar.¹⁰

É importante mencionar que, desde o início da pesquisa, os professores participaram da construção das temáticas, das propostas metodológicas e das orientações teóricas, sendo cada etapa discutida e acordada com eles. Essa proposição parte da ideia de que os participantes da pesquisa construíram, em uma rede de apoio, uma parceria na “pronúncia do mundo” (Serpa, 2010, p. 54). Esse é, sobretudo, um movimento de reconhecimento da autoria de quem narra, anunciando que os professores são autores de suas performances em aula. O uso de seus nomes completos e de suas fotografias reiterou a autoria compartilhada no exercício de aproximação da “presença” do outro (Gumbrecht, 2010) – uma presença que é corpórea, material e produtora de sentidos, e não, um auxílio ou simples objeto da pesquisa acadêmica. Evidenciou o quanto o professor de história corporifica o sentido e a presença de um arquivo de memória vivo, no qual sua performance narrativa é uma comunicação histórica da docência.

Em sintonia com o que foi exposto, é fundamental apresentar os três professores de História que protagonizam este estudo — também pesquisadores, cujas trajetórias entrelaçam saberes, práticas e reflexões que atravessam a docência. A parceria construída ao longo da pesquisa, por meio dos compartilhamentos teórico-metodológicos (experimentação participativa, entre corpo e oralidade, entre a sala de aula e a rede de pesquisa *Trajetórias Docentes*, que propiciou conversações entre os três professores) e da participação dos docentes nas escolhas metodológicas, não apenas sustentou, mas também evidenciou a interface entre história pública e o ensino de História.

Seguindo a ordem das entrevistas, iniciamos com o professor Phellipe, atuando à época na rede privada de ensino nos municípios de São Gonçalo e Niterói e doutorando em História. A professora Eleonora,

10 Bortolotto e Fiad (2017) apresentam a escola como espaço público, no qual docentes e estudantes expressam suas representações sobre a relação eu-outro no ato da docência, evidenciando aspectos do agir ético em diálogo com a estética da profissão, compreendida como realidade viva da prática docente.

doutora em Educação, docente da rede pública de ensino no município de Niterói e coordenadora educacional da rede privada no mesmo município. E o professor Diego, docente da rede pública nos municípios de Rio Bonito e Queimados no período da pesquisa, sendo estudante do doutorado em Educação. Docentes com trajetórias distintas, corpos diferentes e histórias particulares que, ao integrarem a construção do acervo participativo de narrativas públicas corpo-orais, possibilitaram lançar olhares mais amplos para a performance e o ensino de história.

PRESENÇA DOS CORPOS E VOZES DOCENTES

Ao atentar para a presença dos corpos e vozes dos professores, cabe não separar, mesmo que teoricamente, sua materialidade da construção de significados que, comumente, é feita. Esse é um alerta de Gumbrecht (2012) acerca de sua crítica à metafísica e com a qual evidencia a importância do jogo entre os efeitos de presença e os efeitos de sentido. A operação de ir além do que é tido como corpóreo traz a forçosa distinção entre o material e o mundo das ideias, sendo este último considerado como a realidade principal. Nesse cenário, o que predomina é a compreensão de que não vale a pena voltar às “formas produzidas por movimentos corporais e a presença dos corpos” porque elas “simplesmente não podem ser importantes o suficiente para se tornar alvo de preocupação, muito menos para que se escreva sobre elas” (Gumbrecht, 2007, p. 31).

Gumbrecht (2007) distancia-se da metafísica e se aproxima da experiência, ao afirmar a relação com o mundo e com os objetos que nele estão (principalmente os artefatos culturais), não se limita à atribuição de significados. O mundo e seus objetos são tangíveis e isso produz impacto nas pessoas. Ou seja, a relação com a realidade acontece espacialmente e fisicamente, perto ou longe do corpo. Para Gumbrecht (2010, p. 15)¹¹, não se trata de advogar em prol do fim da metafísica e,

11 Para o autor, não seria possível uma sociedade se limitar somente aos efeitos de presença, da mesma forma, pensar a escrita da história distante do ato de significação e das interpretações não seria uma tarefa viável.

muito menos, virar às avessas para o predomínio da materialidade. O objetivo é perceber os efeitos de sentido e de presença sobre a realidade, sendo a sala de aula um dos espaços em que essa relação de “oscilação” ou “tensão” (Gumbrecht, 2010, p. 134) pode se tornar visível. Vivemos em uma cultura de sentido¹², e, por vezes, estar neste mundo cartesiano provoca uma reação, um desejo de presença. Ou seja, esse desejo estaria ligado a objetos e eventos capazes de tocar fisicamente e emocionalmente as pessoas, sendo possível, inclusive, a ocorrência de momentos específicos de intensidade; desejo de presentificação do passado com a intensificação do “impacto dos objetos ‘presentes’ sobre corpos humanos” (Gumbrecht, 2010, p. 13). A tensão/oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido¹³ pode gerar instabilidades.

Nesse contexto de uma cultura de sentido, torna-se relevante trazer os estudos sobre corporalidade como forma de ampliar a interface entre história oral e história pública, de modo que a corporalidade, numa perspectiva de não cisão corpo/mente, possa aprofundar os vínculos e parcerias em pesquisas experimentais, principalmente no que diz respeito à docência. Trata-se de afirmar a materialidade do corpo e seus aspectos sensíveis e físicos como parte constitutiva da experiência histórica — uma perspectiva de Gumbrecht (2010) que dialoga diretamente com as reflexões de bell hooks (2017) sobre saberes encarnados e pedagogias corporificadas. A importância de colocar o corpo em cena — tanto nos estudos acadêmicos quanto na atenção dedicada à sala de

12 O autor diferencia a cultura de sentido da cultura de presença através de alguns exemplos e de suas respectivas caracterizações. No primeiro caso, o exemplo utilizado é a própria cultura ocidental que detém, entre outros traços, o conhecimento vinculado ao ato de interpretar o mundo, o tempo como dimensão primordial, o pensamento (a consciência) como a autorreferência humana e por conseguinte, o corpo como algo excêntrico a esse mundo de ideias. Numa cultura de presença, por outro lado, como seriam as culturas japonesa e medieval, a principal autorreferência é o corpo, sendo ele parte do mundo espacial e físico, dessa forma, o espaço é sua dimensão principal, sendo palco para o conhecimento ser revelado.

13 O autor enfatiza que a relação entre efeitos de sentido e efeitos de presença é sempre de tensão/oscilação e nunca de complementaridade, afinal “uma função atribuída a cada uma das partes em relação à outra daria à copresença das duas a estabilidade de um padrão estrutural” (Gumbrecht, 2010, p. 137).

aula — atravessa o pensamento da autora e converge com as linhas que aqui se delineiam. Trazer bell hooks (2017) para esta reflexão materializa o anseio pela presença, ao situar o debate no campo da performance docente: a sala de aula e o exercício da docência como espaços de encarnação do saber.

Com efeito, a autora delineia uma coerente crítica às estruturas educacionais e sua turva objetificação das professoras e professores. Compartilhando suas experiências como docente, hooks narra as sensações que vivenciava ao adentrar a sala de aula e o impacto nocivo que o pensamento em prol da separação entre corpo e mente ocasionava em estudantes e nela própria. Segundo sua argumentação, o esvaziamento da noção de integridade do ser anda de mãos dadas com a cisão entre “as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (hooks, 2017, p. 29). A educação e a cultura histórica foram sobrecarregadas pela ideia de objetividade da mente, o que forçou movimentos para o desaparecimento do corpo, com suas experiências e parcialidades; dificultando a corporificação da vida em sala de aula.

Percorrendo uma discussão que envolve raça, gênero e classe social, a autora coloca em questão os silêncios envolvendo os corpos que estão na sala de aula, destacando, ainda, os incômodos causados (principalmente para o meio acadêmico) ao colocar o tema em debate. No espaço institucionalizado da sala de aula, pesa sobre estudantes e docentes a compreensão da relação meramente intelectual entre os/as sujeitos/as. Atentar para o corpo é desafiar as relações de poder instituídas sobre o ambiente educacional, além disso, também é reconhecer “a presença do professor como corpo na sala de aula, a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula” (hooks, 2017, p. 183). É neste sentido, que as narrativas do professor Phellipe, da professora Eleonora e do professor Diego, em diálogo com hooks (2017), ajudam a aguçar a lente para uma docência em História que não é estática, mas que se (re)elabora junto à *presença* (Gumbrecht, 2010) de cada docente.

Conhecê-los, é entender suas performances, mas também é perceber que seus corpos, ao ensinar história, cunham uma prática de história pública.

Dessa forma, não estamos desconsiderando a importância da mente para as relações sociais e para o trabalho docente. E, nem mesmo, concebendo a corporificação sem a mente: ao frisar os corpos em sala de aula, o que tencionamos é trazer a materialidade à tona. A corporeidade presente no cotidiano das aulas, à frente de nossos olhos, ocupou, por muito tempo, lugar menor em nossa sociedade (Gumbrecht, 2010). A proposta é questionar a dicotomia mente-corpo, ao afirmar a presença do corpo em sua integralidade, em diálogo com os pensamentos que o constituem. O que significa também não separar corpo e voz, uma vez que a voz é parte do corpo e, portanto, possui materialidade, como timbre, amplitude e tom (Zumthor, 2005)¹⁴. Ao se atentar para a corporalidade docente, é possível perceber as diferentes formas do conhecimento histórico se materializarem através dos corpos dos docentes. Pelas performances de Diego, Eleonora e Phellipe, as histórias que contavam se tornavam presenças nas aulas, ganhavam corpo e forma pelas suas mãos, por suas expressões e pelo tom de suas vozes. Ou seja, por meio de movimentos corporais que, ao incluírem a voz, ampliam a dimensão expressiva: pela voz, foi possível perceber a entonação para um tema sensível, os momentos de maior seriedade e os de leveza nas abordagens do conhecimento histórico, quando estavam chamando atenção para algo ou quando o assunto provocava desassossego. Os corpos, com as suas vozes e gestos, constroem as aulas de História, numa coexistência gesto-voz dentro da aula, sem operar cisões ou reforçar dicotomias entre corpo/mente ou presença/sentido. Os corpos docentes formam narrativas e apresentações dos conteúdos históricos via performance.

Ao se reconhecerem e se expressarem nessas múltiplas dimensões, estudantes e professores transformam a sala de aula em um espaço

14 Para Paul Zumthor (2005), a voz é capaz de expandir o corpo, demovendo a fronteira da epiderme. Em contraponto, é o corpo que vai servir de âncora do real para que a voz se faça presença, ultrapassando, mesmo, a linguagem. O autor entende, assim, que a voz é concreta, o que se propaga é sua oralidade.

de construção coletiva de sentidos sobre o passado e o presente. Essa prática, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, constitui um exercício de história pública porque envolve o diálogo horizontal, a valorização das experiências e a escuta das narrativas de diferentes lugares sociais. O conhecimento histórico, nesse processo, é elaborado de forma participativa, ancorado nas memórias, sensibilidades e interpretações que circulam a partir das dimensões interseccionais¹⁵ dos corpos. Assim, a aula se torna um território de produção compartilhada, no qual a diversidade de vozes não apenas enriquece o debate, mas também afirma a dimensão política da história nas lutas concretas que atravessam os corpos presentes, ao criar vínculos e gerar pertencimento.

Trata-se, portanto, de uma experiência de história pública em sala de aula, na qual a construção do conhecimento histórico se dá de forma dialógica e participativa, reconhecendo as múltiplas vozes que emergem do encontro entre docentes e discentes. Essa dinâmica permite que o espaço escolar possa promover a elaboração de sentidos históricos vivos, ancorados tanto nas trajetórias coletivas quanto nas singularidades corporificadas de cada sujeito envolvido.

A seguir, apresentamos as narrativas dos professores-narradores participantes desta pesquisa: Phellipe Patrizi Moreira, Diego Gomes Souza e Eleonora Abad Stefenson. Seguindo a ordem das entrevistas, iniciamos com a narrativa de Phellipe Patrizi Moreira (2023): Professor da rede privada de ensino e doutorando em História pela UERJ/FFP, Phellipe construiu sua trajetória profissional transitando por diferentes redes escolares e entrelaçando, de forma orgânica, ensino, pesquisa e Carnaval. Afirma que não é possível separar o professor do pesquisador nem do folião: o Carnaval, para ele, é espaço de transgressão, liberdade e expressão — algo visível em sua fala, postura e prática docente. Sua experiência pessoal com a timidez e a repressão corporal foi transformada

15 Na produção de conhecimento participativo, os corpos se movem e se inscrevem nas interseccionalidades, uma vez que racismo, sexismo, classismo e colonialismo operam de forma interdependente, gerando desigualdades entrelaçadas (Collins, 2022). Torna-se, assim, necessário atentar para as dimensões físicas e políticas dessa presença interseccional, em uma ética que valorize as coautorias e reconheça a legitimidade de saberes plurais.

pela vivência carnavalesca, que o impulsionou a cursar História e a fazer do tema o eixo de sua formação acadêmica.

“Eu sou o professor, pesquisador, carnavalesco”, Phellipe Patrizi Moreira aborda, com entusiasmo, a valorização da sua trajetória ao destacar a indissociabilidade entre as suas três dimensões de pertencimento. Em sua fala, reforça a importância de se apresentar em primeira pessoa: “Professor de História gosta de falar. Eu acho importante falar de mim. Até para as pessoas entenderem quem é Phellipe”. Seu objetivo é apresentar a intersecção entre ensino, pesquisa e paixão pela folia, elemento que o acompanha desde o início de sua formação. “Tudo começa com meu amor pelo Carnaval [...] o trabalho para mim é um espaço de felicidade. Não tem como eu separar e dizer que o Carnaval não é meu trabalho”. Ao enfatizar seu pertencimento a esse universo, Phellipe rompe com as fronteiras do formalismo e encarna, com corpo e voz, uma docência atravessada pela afetividade e pela cultura popular: “Não tem como me entender sem saber da minha história”. Sua prática pedagógica se conecta com sua biografia e a partir dos seus gestos carnavalescos - performances que constroem sua presença em sala de aula.

A professora Eleonora Abad Stefenson (2023) também mobiliza sua experiência corporal como elemento central de sua prática docente. Ao refletir sobre as imagens fotografadas e gravadas da sua aula, ela afirma: “Quando a gente está ali se mexendo tanto, menos contida, tem esse lugar de se sentir muito pertencente àquele espaço”. Para ela, o movimento corporal é expressão de vínculo, de segurança e de um modo de estar que rompe com a aula tradicional. “Esse Ensino de História [...] ainda está muito ligado à ideia da História maiúscula, da historiografia, busco essa história que é mais vivida, que é mais sentida”. Sua docência, portanto, materializa uma história feita em comum — sentida com os estudantes por meio do corpo, da escuta e do afeto — em aulas construídas de forma cooperativa, que reconhecem as experiências e as leituras de mundo dos corpos discentes no debate dos conteúdos históricos.

A presença dialógica de estudantes e professores em sala de aula pode ser compreendida como um espaço de produção de história pública, sustentado por relações corporificadas que criam vínculos através

do acolhimento, das discussões que ecoam em vozes catalisadas, risos, suspiros, expressões de indignação e de surpresa; nos momentos em que os corpos são reconhecidos em sua dimensão política — corpos atravessados por intersecções de classe, raça e gênero, mas também por idade, experiências de saúde e adoecimento, diversidades funcionais, pertencimentos territoriais e diferentes contextos de desigualdade, corpos que não se esgotam nessas condições, mas se reinventam em agenciamentos capazes de produzir novos horizontes.

Com mais de uma década de experiência na mesma escola pública estadual, Eleonora enfatiza o sentimento de pertencimento como aspecto determinante para sua presença em sala. Esse vínculo com o espaço, fortalecido pela continuidade e pelas relações construídas ao longo dos anos, oferece-lhe liberdade de movimento e conforto para ensinar de forma mais expressiva. Ao comentar que a relação com o espaço a faz sentir “mais confortável com os movimentos”, a professora apresenta um corpo que se torna meio e mensagem, e não apenas suporte para a fala. Sua trajetória acadêmica — com formação em História e pós-graduação em Educação — reforça uma prática docente que transita entre áreas. Ela afirma não se tratar apenas de transmitir conteúdos, mas de “sentir com os estudantes” aquilo que se está contando. A professora constrói um ensino de História que se corporifica na escuta ativa — uma prática que reforça os princípios de uma história pública encarnada na experiência docente — que considera a aula um acontecimento coletivo no qual “tem um primeiro momento de tentar provocar o grupo, mas também de fazer com que aquele grupo se manifeste, se coloque para que, justamente, aconteça alguma coisa ali”. E, para alcançar seu objetivo, ela reconhece, em seu corpo e em seus movimentos, o meio de convidar à presença efetiva em aula.

Diego Gomes Souza (2023), por sua vez, traz em sua narrativa uma reflexão sobre deslocamento e formação docente. Autodenominado “mineiro exilado”, ele narra com humor e sensibilidade o modo como sua trajetória entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro marca sua vivência e seu modo de ensinar. Sua corporeidade também aparece nas sutilezas de sua autoapresentação: “Descobri que sou cacheado na pandemia

[...] estou com esse penteado novo de cabelos grandes e cacheados”. Ao incluir essa dimensão aparentemente banal — o cabelo, a aparência — Diego dá pistas de que o corpo do professor também comunica, também narra. Como ele mesmo diz, “sou esse mineiro exilado [...] que está em sala e que também está em trânsito”, corporificando a pluralidade de experiências que marcam seu fazer pedagógico no espaço tempo de um migrante. Criado em São Gonçalo e atuando como professor de História em Rio Bonito e Queimados, Diego articula, em sua trajetória, diferentes realidades sociais e educacionais da região fluminense. Esse trânsito entre lugares e experiências repercute em sua forma de estar em sala de aula, onde o corpo não apenas ensina, mas carrega pertencimentos. Ao mencionar detalhes como sua estatura, o uso de óculos ou a redescoberta dos cabelos durante a pandemia, ele afirma uma presença que desafia estereótipos e conecta o professor com seus estudantes.

Do ponto de vista acadêmico, Diego constrói sua formação entre o bacharelado, a licenciatura e o Mestrado Profissional (ProfHistória) pela UFF, e atualmente, cursa o doutorado na mesma instituição. Sua trajetória combina o rigor da formação universitária com a experiência concreta da sala de aula pública, revelando o compromisso com uma docência em constante transformação. Sua fala — entre o afeto e a crítica — convoca uma escuta atenta ao corpo que migra, ensina e ressignifica, colocando em cena a multiplicidade das presenças docentes na história pública que se vive no chão da escola.

Esses relatos corporificados desafiam os sentidos de neutralidade e distanciamento na prática docente. A partir de suas performances e presenças, Phellipe, Eleonora e Diego transformam a aula de História em espaço de produção de sentidos, memórias e pertencimentos — cada qual a seu modo, em uma história pública que se faz com o corpo, entre a palavra e o gesto.

Trazer para uma conversa professores diferentes e com trajetórias particulares — que encontram na docência em história um vínculo comum —, é um meio de fazer frente à dicotomia pensamento e corpo. São docentes de carne e osso, com histórias, dúvidas e marcas corpóreas que não podem ser “despidas” ao adentrarem a sala de aula. E, nesse

movimento, em meio à emoção de recordar sua trajetória ao observar suas fotografias em sala de aula, Phellipe Patrizi Moreira (2023) enfatiza: “Por que eu gesticulo tanto falando? Porque eu cresci ouvindo: “Você não se expressa bem, você não fala bem”. Então, se eu não consigo ser entendido pela minha oralidade, eu preciso usar as minhas mãos para ser entendido”. Seu destaque dado à potencialidade dos gestos não só evidencia que a voz é parte do corpo, mas que este está integralmente em sala, é visto e ouvido, é sentido, ao mesmo tempo em que cria significados em performance, no que ele narra, “Eu não falo só com a minha voz, eu falo com meu corpo. Meu corpo também traduz o que eu quero falar. [...] É uma tentativa de comunicação de corpo inteiro, sem separar oralidade com corporalidade”.

Tais questões reverberam as reflexões de hooks (2017) sobre o corpo do professor; a partir da sua crítica sobre um corpo *imóvel* diante de uma turma ou sentado atrás de sua mesa¹⁶. Professoras e professores trabalham em sala de aula com todo o corpo, enfrentando seus limites e confrontando a noção de docente como mente onisciente. Em sintonia, Phellipe Patrizi Moreira (2023), afirma que o corpo também é um lugar de incômodos e que sua presença no espaço da aula pode fomentar questões que o atravessam, todavia, mais importante são as outras narrativas que este corpo conduz: “Mas é uma sala de aula real, com um professor real, que tem muitas demandas, isso é expresso na minha linguagem”.

Ainda nessa linha, Eleonora Stefenson (2023), também provocada por suas fotografias em aula, sugere uma inquietação presente em sua performance: “[...] tem a ver com essa minha preocupação muito forte de que aquilo não fique num lugar de distanciamento desse passado ou dessas memórias que a gente está mobilizando. Mas, que aquilo seja, de alguma maneira, compartilhado, sentido”. Sua movimentação

16 Hooks (2017) chama a atenção para a separação de classes que incide numa cultura de serviço, ou seja, uma distinção construída entre os trabalhos que mexem o corpo e aqueles que requerem uma fixidez do corpo. Por isso, ainda hoje, é preciso enfrentar a distorção construída em torno do corpo docente como um grupo que não trabalha.

ao se levantar, sentar e andar pela sala é envolta por nuvens de significados, diria Gumbrecht (2010) e sobre a qual ela mesma reflete, “Eu acho que isso tem a ver com estar querendo, de alguma maneira, sair dessa coisa de nada aconteceu, sabe? A gente conversou sobre alguma coisa e nada aconteceu”. Complementando sua análise, ela diz, “Mas tem um acontecimento ali, uma inquietação de que tenham acontecimentos, que tenha alguma coisa e que a gente está junto se mobilizando. E eu acho que o corpo traz um pouco esse desejo”. Não se trata de uma informação neutra e desassociada da pessoa que a partilha, mas da posição de que a informação insurge através dos corpos. Dessa forma, Eleonora Stefenson (2023) segue sua narrativa frisando o jogo entre a presença do corpo e os sentidos que podem ser elaborados, no que sublinha, “[...] e isso que é interessante, porque durante todo o processo da aula, por mais que a gente pense que não, a gente está elaborando tudo aquilo, a gente está num processo de refletir também sobre o que está acontecendo ali”. E completa: “Tem uma intencionalidade muito forte nisso. Não é uma aula desinteressada”.

Tais apontamentos fazem recordar o que Gumbrecht (2010) explicita sobre a oscilação entre os efeitos de sentido e os efeitos de presença. Seria como se esse jogo concedesse (mesmo que por segundos) materialidade a esse encontro público com a história na sala de aula, sendo a performance sua articuladora principal. Essa interseção mostra o quanto as histórias — pessoais e do estudo histórico — compartilhadas no espaço da aula ganham tangibilidade, se mostram reais e são materializadas pelo corpo, gestos e vozes desses docentes. Esse movimento mostra que a história é feita por pessoas de carne e osso, assim como os professores e estudantes que debatem sobre ela. Isso não só possibilita uma proximidade, mas é uma forma de aprendizagem e de produção de conhecimento, que, ao tomar o corpo como esse lugar relacional dos significados e do sentir, corrobora para um ensino de história como prática de história pública.

O desassossego mencionado pelo autor não é exclusivo da sala de aula, ele também foi vivenciado por Phellipe Patrizi Moreira (2023), Eleonora Stefenson (2023) e Diego Gomes Souza (2023) ao observarem

suas performances registradas nas fotografias. O professor Diego, inclusive, elaborou uma reflexão acerca de sua própria sensação, destacando que “Geralmente, na nossa vida, seja na profissão ou fora da profissão, a gente tem um olhar de dentro para fora e aqui a gente tem uma perspectiva de outra pessoa observando, filmando e fotografando o nosso movimento (gravando a nossa voz), nossa atuação enquanto professor”. Causa e efeito, ele aponta, “Então, a primeira coisa é estranhar essas fotos e se ver, as expressões corporais, a forma como a gente se movimenta”. Em seguida, ele concebe sentidos para a performance, no que relata: “pensando no tema da pesquisa, que é performance, que é a corporeidade, eu tendo a achar, nesse senso comum, que a gente pensa que só tem performance quem age de forma muito forte com seu corpo, de uma forma mais exagerada. Mas, no final, todo mundo tem performance”.

Corpo e sentidos, esse encontro vivo na performance, nos mostra que a aula de história não acontece apenas no âmbito das ideias, mas está visceralmente ligada ao corpo como algo material, cercado por demarcações de gênero, raça e classe, permeando a forma e o conteúdo da história apresentada aos alunos. Essa é a compreensão que nos leva à narrativa de Diego Gomes Souza (2023), ao dizer: “Eu pensava que me comunicava muito pouco com meu corpo nas aulas, que era uma coisa muito mais focada na mentalidade, na oralidade e em como a narrativa vai se desenvolvendo ao longo da aula”. Percepção essa que se altera após experienciar o desenvolvimento da pesquisa, no que ele afirma: “Mas agora eu estou vendo que tem uma parte corpórea mesmo, de movimentação, de trejeitos, que conta muito às vezes. Talvez, conte mais do que a gente, a princípio, pensa”.

As reflexões, aqui compartilhadas não só levam a entender que considerar a perspectiva da presença faz com que a performance docente seja uma protagonista em sala, mas que o conteúdo histórico compartilhado numa aula de História, também, carrega um pouco de cada docente que o enuncia. Não se pode, portanto, embaçar o horizonte alegando que a performance abraça informações neutras e desassociadas

das pessoas, quando, de fato, a performance docente traz narrativas históricas localizadas nesses corpos e, por eles, são grifadas.

Realizar esse debate encoraja o olhar da presença. Isso significa que, se o dualismo cartesiano coloca o corpo como meio para realização de outras atividades, como o pensamento, ou ainda, busca domesticá-lo, definindo modos de se portar e de conduzir sua relação com o tempo e o espaço, voltar à sua materialidade é um ato de posicionamento diante dos discursos que o tentam delimitar ou apagar¹⁷. Por isso, encaramos a *performance* como um caminho de compreensão para a docência: porque ela toma o corpo como protagonista, vendo-o em sua inteireza e totalidade, interagindo com outros corpos e fazendo-se presença. Dito isto, no ponto seguinte, trazemos um estudo desenvolvido em torno da performance.

ENTRE PERFORMANCE E “PERFORMATIVIDADE” DOCENTE: SENTIDO E PRESENÇA EM UMA HISTÓRIA CORPO-ORAL PARTICIPATIVA

O corpo do docente em performance não apenas apresenta, media ou facilita o conhecimento — ele o encarna. Ao selecionar algumas referências que entrelaçam o estudo do corpo e da oralidade, destacamos a obra *Corpo-história* (Almeida; Mata, 2019) na qual diversos autores observam, no âmbito de reflexões sobre tempo e narrativa, os modos de produção do conhecimento histórico a partir das memórias inscritas nos corpos que externam gênero, raça e classe, dentre outros marcadores sociais. O livro “Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo tela”, de Leda Maria Martins (2021), sistematiza proposições teóricas desenvolvidas pela autora ao longo de mais de vinte anos, que aprofundam a concepção do corpo como lugar de saber, a partir das reterritorializações e ritualidades afro-brasileiras, articulando práticas

17 Isso acarreta o entendimento de que mesmo que o corpo, por vezes, seja relegado a segundo plano no processo educacional, ainda assim, ele encontra-se no espaço escolar e o marca. Ou seja, os corpos no ambiente da sala de aula não estão simplesmente a disposição de serem docilizados (ainda que o silêncio favoreça isso, mas de fato não estão).

que integram “sincronicamente, na atualidade do ato performado, o presente do pretérito e do futuro” (Martins, 2021, p. 83).

Como lembra Pereira (2013), gestos, posturas e modos de andar são marcados por coletividades e por dimensões históricas e sociais. Neste artigo, o corpo do/a professor/a, na perspectiva da performance encarnada, torna-se um lugar atravessado por experiências materiais e simbólicas, historicamente associadas à prática docente, como nas marcas do giz, do quadro ou das vozes gastas ao fim da aula. A sala de aula, assim, torna-se palco onde se escreve – e se inscreve – uma história dos corpos que entrecruzam ensino e aprendizagem. Zumthor (1997) amplia essa percepção ao afirmar que o comportamento exterior – objetos, adornos, roupas, gestos – é apropriado pela performance.

No entanto, é necessário distinguir o conceito de *performance* do de *performatividade*. Enquanto esta última, segundo autores como Ball (2002) e Moreira (2009), está associada à lógica de controle, produtividade e regulação no campo das políticas educacionais, a abordagem de performance adotada neste estudo se alinha a autores/as como Martins (2021), Zumthor (2018) e Pereira (2013). A performance docente aqui não se reduz à encenação nem à representação. Ela está ligada ao agir, à presença, à construção de sentidos por meio do corpo e da voz, distanciando-se, portanto, de uma estética teatralizada ou de um controle técnico do ato de ensinar. Para Pereira (2013), a performance do professor é marcada por sua gestualidade e linguagem própria, e não pela representação de um personagem.

A concepção de performance mobilizada neste trabalho parte, sobretudo, dos estudos de Paul Zumthor (2018), que propõe entendê-la como uma “forma-força”, um dinamismo em constante elaboração. Para o autor, a performance não é uma estrutura fixa, mas algo que se reinventa a cada acontecimento, sempre situada em coordenadas espaço-temporais (Zumthor, 2018, p. 30). Ele identifica quatro traços fundamentais da performance: o reconhecimento, a irrupção, a abertura e a comunicação. Esses traços nos ajudam a entender como a performance emerge de um contexto, ultrapassa o cotidiano, envolve a subjetividade de quem a realiza e, ao mesmo tempo, comunica e transforma: “a forma

se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuta” (Zumthor, 2018, p. 32).

Além desses traços, Zumthor apresenta quatro questões que devem orientar a análise da performance. A primeira diz respeito ao meio de comunicação e suas formas sociais de expressão; a segunda, à presença física e irredutível do corpo, atravessado por cheiros, vozes e rugas; a terceira envolve o espaço – seja como lugar que evoca a performance, seja como ambiente ressignificado pela presença do sujeito; e a quarta questão diz respeito à vivência da performance como experiência, mais do que como origem ou representação de algo anterior (Zumthor, 2018, p. 38). Essas dimensões favorecem a compreensão das performances docentes enquanto um acontecimento complexo, situado entre o corpo, a voz, o espaço e os afetos mobilizados no momento da aula.

Schechner (2010) afirma que a docência é uma prática performativa em fluxo. Ancorada no corpo vivo do/a professor/a, carrega marcas de pertencimento, memórias e modos singulares de estar no mundo. Trata-se de um “saber-ser” em um corpo que ensina, sente e ressignifica continuamente a experiência da sala de aula. Reconhecer isso é compreender que a performance docente não apenas comunica saberes, mas os transforma – e transforma a si mesma – a cada novo encontro pedagógico.

A comunicação do conhecimento docente — tanto no que diz respeito à História quanto à própria prática profissional — passa pelos corpos dos professores, situados em um espaço-tempo específico. A espacialidade, nesse contexto, não apenas conecta a materialidade do ambiente, mas também reverbera um saber que se dá *sobre* e *com* o mundo. Para Gumbrecht (2012), a performance e seu aspecto espacial podem ser mais bem compreendidos a partir da distinção entre duas dimensões: a do sentido e a da presença. Essas dimensões, sempre em tensão, mediam nossa relação com o mundo e com os objetos materiais. No entanto, a forte predominância da dimensão de sentido — típica da tradição ocidental e do paradigma hermenêutico — muitas vezes inviabiliza a vivência plena da presença, que, segundo Gumbrecht, está diretamente relacionada à experiência espacial. Quando se prioriza a interpretação e a produção de

significados, tende-se a atenuar — ou mesmo apagar — a materialidade das experiências.

Levar em conta esse “relacionamento material com o ambiente” (Gumbrecht, 2012, p. 116) propiciou a observação da performance de professores de História. A espacialidade é desafiadora: Seja o espaço escolar, a própria sala de aula ou ainda os sentidos que esse espaço adquire quando atravessado pelas práticas da disciplina de História (interações que influenciam o modo como o corpo docente performa). O espaço concreto da sala de aula exerce forte influência sobre a performance dos professores, já que nele ressoam “cores, odores, formas móveis e imóveis, animadas e inertes” (Zumthor, 1997, p. 164). Mas há mais: a performance também expande esse espaço. O mundo afeta e é afetado por sua materialidade — sendo da “ordem do sensível” (Zumthor, 2018, p. 71), ou seja, visível, tangível e audível. Assim, não apenas o espaço influencia a performance, mas a performance também imprime sentidos ao espaço. Em sintonia com Gumbrecht (2012), essa interação reforça a ideia de que a sala de aula é carregada de sentidos múltiplos — físicos, intelectuais, sociais, políticos, culturais — que estão indissociavelmente ligados à presença material do professor.

O corpo, portanto, não deve ser compreendido como simples veículo de transmissão de conhecimento, mas como “o próprio lugar de corporificação desses conhecimentos” (Dal Bello, 2013, p. 138). Isso se evidencia no cotidiano escolar, onde é possível perceber que conteúdos, temas ou questões passam pelos corpos dos docentes de maneira singular. Cada professor se apropria e expressa sua prática de forma particular. Na relação entre corpo, intenção e espaço, os docentes habitam seus ambientes de ensino com suas vozes, gestos e presenças — ocupando não apenas com os conteúdos planejados, mas com tudo o que suas performances narram. Em outras palavras, os corpos que transitam pela sala de aula — ao andarem, falarem e silenciarem — não apenas ocupam um espaço, mas o transformam. É nesse gesto que a sala se converte em aula de História, na corporeidade da ação docente.

A valorização das narrativas corpo-orais docentes — construídas a partir de entrevistas públicas em uma perspectiva de história

participativa — ultrapassa o compromisso com a memória da educação no Brasil, constituindo-se também como prática de história pública. Professores de História elaboram saberes ancorados na experiência, e as narrativas corpo-orais tornam-se dispositivos de reflexão, aprendizagem e partilha. No campo da história oral, especialmente em sua interface com a história pública, as entrevistas ganham dimensão relacional e coletiva: reativam formas de escuta e constituem espaços de encontro que ampliam o alcance participativo da produção de conhecimento.

O professor-narrador, em colaboração com o pesquisador, revisita sua trajetória e, muitas vezes, redescobre sentidos para sua identidade docente. O trabalho de memória corpo-oral permite simultaneamente ensinar e aprender, mobilizando a noção de autoridade compartilhada (Frisch, 2016). Essas narrativas dialogam com os saberes docentes, especialmente os de natureza experiencial (Tardif, 2002). Ao rememorar sua história diante de um outro, o professor amplia a compreensão sobre as escolhas feitas e os desafios enfrentados — ativando uma aprendizagem narrativa que se dá no fluxo do tempo e na escuta sensível (Goodson, 2022). Nesse contexto, a entrevista (no trabalho de história oral docente) é reconhecida como um espaço de formação e transformação. A Rede Trajetórias Docentes tem fortalecido esse campo ao constituir acervos públicos que articulam memória, formação e ação política na docência.

Goodson (2022) e Nóvoa (2022) reforçam que compreender as trajetórias de professores/as favorece a análise dos processos políticos, sociais e curriculares da profissão docente. As histórias de vida, ao articularem o pessoal e o coletivo, oferecem ferramentas críticas para pensar a escola e seus desafios contemporâneos. O trabalho de memória a partir da história oral colaborativa, atenta aos debates públicos, amplia as possibilidades de participação ativa e ressignificação da prática educativa. Trata-se de construir uma história da educação com os professores — e não apenas sobre eles —, reconhecendo sua voz, presença e autoria como centrais para projetos formativos transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir os desafios e as possibilidades teórico-metodológicas da interface entre corpo-oralidade docente e história pública, a partir de uma pesquisa participativa voltada às performances narrativas de professoras/es em aulas de História (registradas em materiais audiovisuais e sequências fotográficas), bem como às narrativas produzidas em entrevistas públicas de história oral. Docentes da educação básica do Rio de Janeiro, no âmbito da Rede Trajetórias Docentes, analisaram suas próprias imagens e falas, construindo reflexões sobre suas práticas. A dimensão dialógica da docência, com suas narrativas públicas em meio à diversidade dos corpos no espaço escolar, permitiu aproximar os conceitos de sentido e presença e reconhecer a sala de aula como um espaço de construção de história pública, no qual a produção e a circulação do conhecimento histórico se dão de forma intercorpórea.

A pesquisa participativa favoreceu o deslocamento da visão dos professores como objetos de análise para reconhecê-los como sujeitos produtores de saberes históricos em sala de aula, além de possibilitar a construção de parcerias para discussões teórico-metodológicas sobre corpo-oralidades docentes.

As performances docentes, enquanto práticas historicamente situadas e corporificadas no diálogo com a história pública, suscitaram o questionamento das dicotomias corpo/mente e presença/sentido. As performances docentes, observadas e narradas pelos próprios professores, revelaram que o ensino de História se constrói em camadas: pela voz, pelos gestos, pelos silêncios e pelos afetos que atravessam o espaço-tempo da sala de aula.

A concepção de corpo-oralidade docente, adotada neste estudo, não se limita a um repositório de informações, mas é entendida como um processo vivo, atento às performances e às narrativas que constituem a prática educativa. Em sintonia com Amato e Hermeto (2021), as performances narrativas podem ampliar as possibilidades de escuta e interpretação, articulando elementos linguísticos e paralinguísticos — como o tom de voz, o ritmo da fala, os gestos e as pausas — que

comunicam tanto quanto as palavras. A narrativa é, portanto, forma de lembrar e esquecer, mediada por experiências encarnadas.

A articulação entre corpo-oralidade permitiu perceber que os corpos docentes são, ao mesmo tempo, arquivos, mediadores e produtores de sentidos e presenças. A pesquisa participativa, em suas dimensões éticas, ofereceu um campo propício à escuta expandida, em diálogo com os sujeitos da educação básica. O estudo das fotografias, dos materiais audiovisuais e das entrevistas orais possibilitou não apenas observar as práticas de ensino, mas também compartilhar histórias de vida, incômodos, desejos e vínculos que atravessam as performances docentes.

A docência em História, tal como se delineia neste estudo, é compreendida como uma prática pública e situada, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. É uma prática constituída por corpos que carregam marcas sociais e, simultaneamente, ativam espaços de presença, partilha e transformação. Ao entender a corpo-oralidade docente como performance pública em sala de aula, sustentada por saberes e vivências compartilhados dialogicamente, reafirma-se que a história pública também se concretiza no chão da escola, no encontro entre professores/as e estudantes, em processos de presença e de sentido. Essa corpo-oralidade docente catalisa vozes, silêncios, gestos, posturas e entonações capazes de recriar o passado no presente. Além disso, possibilita a criação de redes de apoio e pesquisa entre docentes, de forma participativa, fortalecendo vínculos e corporificando corpos políticos em tempos desafiadores.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. História pública e pesquisa participativa no tempo presente: Corpo e oralidade em um laboratório engajado. *Tempo e Argumento*, v. 16, p. e0111, 2024.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ANDRADE, Everardo Paiva (org.). *História oral e educação*. São Paulo: Letra e Voz, 2019. (Coleção história oral e dimensões do público).
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MATA, João da. (org.). *Corpo-história e resistência libertária*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROSA, Rogério (org.). *História pública em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, Mariléa; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Corpo-oralidades: afeto, política e história oral em perspectiva interseccional. *História Oral*, v. 28, n. 2, p. 5-17, 2025.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. O que a história oral ensina à história pública. In: MAUAD, A.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. (org.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 101-120.
- AMATO, Gabriel; HERMETO, Miriam. Entre a História, as estórias e os gestos: Performance narrativa em entrevistas de história oral. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História oral como experiência: Reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa*. Teresina: Cancioneiro, 2021. p. 165-194.
- ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História Pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BAUMAN, Richard. *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge: University Press, 1986.

- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- BORTOLOTTI, Neli; FIAD, Raquel Salek. O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, v. 12, n. 3, p. 5-25, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CLASSEN, Constance. Sweet colors, fragrant songs: Sensory models of the Andes and the Amazon. *American Ethnologist*, v. 17, n. 4, p. 722-735, 1990.
- COLLINS, Patricia Hill. *Bem mais que ideias: A interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. *Performances docentes: Um estudo a partir da prática de professores de teatro*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FALS BORDA, Orlando. Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In: WHYTE, William Foote (ed.). *Participatory action research*. Newbury Park: SAGE, 1991. p. 119-126.
- FERREIRA, Marieta de M. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA et al. (org.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRISCH, Michael. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany, NY: State University of the New York Press, 1990.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De 'A Shared Authority' à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.) *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-71.
- GOODSON, Ivor F. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Elogio da beleza atlética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*: O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Graciosidade e estagnação*: Ensaio escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2012.
- HOBBSAWM, Eric. Engajamento. In: HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*: Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 138-154.
- HOOKE, Bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2017.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*: Arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrofotografias da memória*: O reinado do Rosário no Jatobá. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 23-42, 2009.
- MOREIRA, Phellipe Patrizi [30 anos]. Entrevista e registro de aula (audiovisual e sequência fotográfica). Realizado por Hosana do Nascimento Ramôa. Acervo *Rede Trajetórias Docentes*, São Gonçalo, RJ, 14 abr. 2023.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores*: Proteger, transformar, valorizar. Salvador (BA): SEC / IAT, 2022.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e Educação*: (Des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 23-35.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.
- POZZI, Pablo. La ética, la historia oral y sus consecuencias. *História Oral*, v. 17, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 2014.

- RAMÔA, Hosana do Nascimento. *Encontros com a corp(o)ralidade: Narrativa, presença & performance docente nas aulas de História da educação básica*. 2024. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.
- RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007
- SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.
- SERPA, Andréa. *Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- SOUZA, Diego Gomes. Ensino de História e História Pública: Territórios comuns, zonas de contato e diálogos possíveis. *Revista Ars Historica*, n. 18, p. 104-120, jan./jun. 2019.
- SOUZA, Diego Gomes [35 anos]. Entrevista e registro de aula (audiovisual e sequência fotográfica). Realizado por Hosana do Nascimento Ramôa. Acervo *Rede Trajetórias Docentes*. Niterói, RJ, 17 maio 2023.
- STEFENSON, Eleonora Abad [38 anos]. Entrevista e registro de aula (audiovisual e sequência fotográfica). Realizado por Hosana do Nascimento Ramôa. Acervo *Rede Trajetórias Docentes*. Niterói, RJ, 27 abr. 2023.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES, Maria José Azevedo. *Pesquisa participativa: Uma introdução aos seus princípios e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. São Paulo: HUCITEC, 1997, 321 p.
- ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: Entrevistas e ensaios*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu, 2018.

Recebido: 21 maio 2025 / Revisto pelas autoras: 19 out. 2025 / Aceito: 15 ago. 2025

Editor responsável: Ely Bergo de Carvalho