



A docência como performance e a sala de aula como tablado da ação

The performative dimension of teaching and the classroom as a site of action

La docencia como performance y el aula como tablado de la acción

Josiane Raquel Pivato Echeverria¹

 [0009-0007-9033-5697](https://orcid.org/0009-0007-9033-5697)

André de Souza Macedo²

 [0000-0003-1901-2944](https://orcid.org/0000-0003-1901-2944)

Resumo: O texto analisa a docência no Ensino Fundamental I como prática performativa atravessada por dimensões corporais, afetivas e de gênero. Em perspectiva autobiográfica e crítica, evidencia a sobrecarga que recai sobretudo sobre professoras, responsáveis por tarefas que extrapolam o ensino, como cuidado e mediação emocional. Associadas às desigualdades de gênero e à precarização intensificada por políticas gerenciais e plataformas digitais, essas exigências produzem exaustão física e emocional. Com base em estudos da performance, a sala de aula é compreendida como espaço de comportamentos restaurados, onde gestos, rituais e improvisações constituem o trabalho docente implicado numa construção com o outro.

Palavras-chave: Educar. Performance docente. Sala de aula. Sensibilidade.

Abstract: The text analyzes teaching in Primary Education as a performative practice shaped by bodily, affective, and gendered dimensions. From an autobiographical and critical perspective, it highlights the overload that falls mainly on female teachers, who are responsible for tasks that go beyond teaching, such as care and emotional mediation. Combined with gender inequalities and the precarization intensified by managerial policies and digital platforms, these demands produce physical and emotional exhaustion. Drawing on performance studies, the classroom is understood as a space of restored behaviors, where gestures, rituals, and improvisations constitute teaching work involved in a construction with the other.

Keywords: Educate. Teaching performance. Classroom. Sensitivity.

Resumen: El texto analiza la docencia en la Educación Primaria como una práctica performativa atravesada por dimensiones corporales, afectivas y de género. Desde una perspectiva autobiográfica y crítica, se pone de relieve la sobrecarga que recae principalmente sobre las docentes, responsables de tareas que van más allá de la enseñanza, como el cuidado y la mediación emocional. Asociadas a las desigualdades de género y a la precarización intensificada por políticas gerenciales y plataformas digitales, estas exigencias producen agotamiento físico y emocional. A partir de los estudios de la

¹ Mestra em Estudos Latino-Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu - SMED/FI. *Lattes:* [2611900538095667](https://lattes.cnpq.br/2611900538095667) - *E-mail:* josiecheverria1977@gmail.com.

² Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Diretor de Artes Cênicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da mesma instituição. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2227353208160205> - *E-mail:* andre.macedo@unila.edu.br.

performance, el aula se comprende como un espacio de comportamientos restaurados, donde gestos, rituales e improvisaciones constituyen el trabajo docente involucrado en una construcción con el otro.

Palabras-clave: Educar. Performance docente. Aula. Sensibilidad.

*

Antes de tudo

Convém mencionar que este texto resultou da colaboração entre uma professora da Educação Fundamental e um diretor de Artes Cênicas, a partir de experiências nas disciplinas de *Práticas e Procedimentos Interdisciplinares* e *Construções Poéticas do Real*, ministradas em 2024, no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que funcionaram como molduras e impulsos iniciais para pensarmos a docência como ato performático.

Para isso, utilizamos a autoetnografia por percebermos no texto momentos que envolvem a escrita de si e a etnografia. Na acepção de Ellis (2004) e Holman Jones (2005), a autoetnografia é um método de investigação e escrita que busca descrever e analisar a experiência pessoal (*auto*) para compreender a experiência cultural (*etno*), sendo considerada o processo e o produto. Nesse modo de pesquisa, o percurso metodológico não se constrói de forma linear, neutra ou previamente definida, mas perpassa as dúvidas, as experiências e a memória dos pesquisadores, já que a subjetividade e a experiência pessoal e profissional são usadas para estabelecer diálogo com as referências bibliográficas escolhidas por se tratar de fontes qualificadas para aprofundarmos o debate.

Dessa forma, entendemos o trabalho realizado como processo, que é o ato de ler, investigar, vivenciar e narrar, e produto, que é o texto apresentado, fruto da investigação a que nos propusemos. Assim, o/a pesquisador/a ocupa simultaneamente os lugares de sujeito e objeto, de observador/a e participante, criando um espaço potente de reflexão crítica e resistência aos discursos hegemônicos e coloniais.

Trilhamos esse caminho porque objetivamos nesse texto, analisar o percurso de uma docente a partir de suas vivências e narrativas no dia a dia escolar. Desse modo, iniciamos o debate relatando as dificuldades encontradas na escola para contrastar com os discursos em torno da educação que a divulgam como de excelência através de *rankings* de notas, discursos meritocráticos e concepções escolares, mas que escondem uma realidade que ainda

não é compatível com a prática escolar. Em seguida, trazemos algumas reflexões sobre o fazer docente, pensando o espaço conferido à mulher nesse contexto profissional e, por fim, aliamos o conceito de performance almejando destacar a intervenção realizada por elas em seu cotidiano laboral.

Dezembro chegou e com ele as demandas escolares de fim de ano. É uma mistura de sentimentos. A alegria de poder, em breve, estar de férias, participar das festas de Natal e Ano-Novo (momentos em que reunimos a família); e o cansaço (tão típico dessa época e da profissão). Não poderia ser diferente, já que sou professora há 25 anos, e atuo numa escola municipal de *Ensino Fundamental I* da cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, onde predominam os corpos femininos. Homens, somente os professores de educação física, o diretor escolar³ e o secretário escolar. Segundo Monteiro & Altmann (2021, p. 4) “[...] estudos que se dedicaram a observar a carreira docente afirmam que, apesar de ser considerada uma profissão feminina, a carreira é de ascensão masculina”, o que se pode comprovar ao observarmos a atuação docente masculina em sala de aula. Quando atuam, geralmente são especialistas que ficam pouco tempo com os mesmos discentes ou estão em cargos administrativos, e em casa, desconhecem algumas demandas domésticas, já que em geral são homens solteiros e que não necessitam desenvolver atividades que tendem a recair sobre a mulher.

Por isso, é nítido nos rostos das colegas de trabalho (e no meu), o cansaço que se abate sobre nós, pois além dos compromissos escolares que, diga-se de passagem, têm nos cansado muito, com planilhas infinitas que precisam ser preenchidas em dia, para que talvez, “alguém” as leia, soma-se a isso as exigências familiares e sociais impostas pela época do ano. Monteiro & Altmann (2021), apoiadas por Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), mostram que

[...] nas primeiras décadas do século XX, embora as mulheres já configurassem a maioria na docência na época, a maior parte delas continuava em sala de aula até o momento de sua aposentadoria. Ao mesmo tempo, os homens ascendiam rapidamente para cargos na gestão - com exceções relacionadas a diferenças na origem social. A ascensão, de maneira diferente para mulheres, era baseada em sua maior especialização ou proximidade do tempo de aposentadoria (Monteiro & Altmann, 2021. p. 4).

³ Logo após iniciarmos a escrita desse texto, o diretor escolar ascendeu para um cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED).

Os dados apresentados anteriormente por Monteiro & Altmann (2021), corroboram a ideia de Sousa & Nunes (2024, p. 175), à luz do que aponta Yannoulas (2011), sobre os 4 critérios iniciais para que se embase a escolha da carreira docente por mulheres, quando observada a Educação Básica. Dois chamam muito a atenção: I. a professora mulher é subalterna, pois apenas fará o papel de transmitir conhecimento e III. a mulher tem relação com a infância⁴.

Diante dessas informações, entendemos o porquê de tão grande impacto no corpo e mente das mulheres que atuam nas salas de aula. As mulheres, que são as que mais têm relação com a infância, formam o “chão da escola⁵”, com um envolvimento físico e afetivo maior com seus alunos. Os homens exercem, geralmente, as atividades da administração ou como especialistas, dedicam menos horas de trabalho com as turmas.

De acordo com a investigação proposta por Sousa & Nunes (2024), podemos também entender o porquê de as mulheres terem a remuneração menor: se quem ascende na carreira são na maioria os homens, é no salário deles que haverá aumentos ou as gratificações pertinentes aos cargos. As professoras, por outro lado, que lutam para uma educação de qualidade com escassos recursos, recebem apenas o salário-base.

São elas, as professoras, que dia após dia, ritualizam a sua profissão. A cada turno, a cada aula, procedimentos como os de fazer a chamada, organizar a sala em fileiras, entregar os cadernos aos alunos, escrever o cabeçalho, são feitos de forma quase que automática. Mas, o que difere uma professora da outra? Enquanto uma realiza seu papel de maneira automatizada quase que por todo o tempo em que está em sala, obedecendo cegamente aos interesses sombrios de uma educação mercantilizada, a outra o faz com mais escuta, sensível e envolvida com o ato de *Educar*, criando afetos e se afetando pelos seus interlocutores, tal como uma atriz que atua num palco.

Nesse sentido, recuperamos a ideia da educação como exercício para a liberdade, tão cara a bell hooks (2013), para reforçar que o ato de *Educar* — com “E” maiúsculo — ultrapassando a simples transmissão de conteúdos; e que para Paulo Freire (1996) o *Educar*

⁴ Os outros dois critérios são: II. a relação com o conhecimento, dominando algumas áreas para ser transmitida, mas não produzindo ou com criticidade para questionar e IV. a representação simbólica da professora como transmissora do conhecimento.

⁵ Termo usado para definir o espaço físico e simbólico em que a educação acontece de fato. É onde docentes e profissionais da educação constroem, diariamente, a base do saber.

só seria possível no entre dos sujeitos, já que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. O *Educar* se dá entre um e outro indivíduo. Além de que *Educar* é promover autonomia, pensamento crítico e formas mais libertadoras de existir no mundo, reconhecendo a potência transformadora das relações. É nesse terreno imprevisível que a performance docente que vai além da transmissão de conhecimento, se realiza entre o gesto e a palavra, entre o improviso e o planejamento, entre o saber e o vir a ser.

Essa professora performática, a cada dia, cria e recria performances para atrair a atenção dos discentes, mas também para estar numa atitude de abertura diante da classe, tanto para expor o conteúdo como para criar uma interação qualitativa, sensível e ética com os estudantes.

Como professora, particularmente, gosto de usar o *storytelling*⁶. Desde pequena, ler e ouvir histórias eram as práticas das quais eu mais gostava. Filha de professora primária, aprendi a escutar e a inventar histórias desde a primeira infância. Acredito que por conta desses estímulos, gosto tanto de contar histórias aos meus alunos, pois assim, além de reviver momentos incríveis que já foram vivenciados por mim, consigo fazer do tablado escolar meu lugar de encenação. Nesse momento eu posso ser eu, mas também posso ser quem a história me permitir ser (Relato da professora - acervo pessoal).

E diante de tantas performances, as professoras ainda têm que dar conta de exercerem outros papéis em sala de aula: somos educadoras, atrizes, mães, médicas, psicólogas, terapeutas e isso tem tornado a jornada docente extenuante para as mulheres, que também são tudo isso em seus lares.

Quando em outras épocas alunos aprovados eram liberados já no final de novembro, hoje nosso calendário se estende com as crianças até o dia 18 de dezembro, vésperas do fim do ano, onde grande parte das docentes estão exauridas e desgastadas pela rotina escolar. No final do ano, a escola (que segue o modelo neoliberal e mercantilizado) mais se parece com um depósito de crianças, onde os pais deixam seus filhos por precisarem trabalhar e não ter com quem deixá-los.

A escola, que antes era o espaço de aprendizagem por excelência, agora parece mais preocupada em criar indicadores sobre a educação do que em dedicar-se à sua ação de *Educar*. As avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, não privilegiam a importância do trivial (competências da leitura e escrita,

⁶ *Storytelling* é a arte de contar, desenvolver e adaptar histórias utilizando elementos específicos — personagem, ambiente, conflito e uma mensagem — em eventos com começo, meio e fim.

⁷ IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.



competências em torno das 4 operações da matemática - adição; subtração; multiplicação e divisão) e se baseiam em índices que camuflam a realidade da experiência de aprendizado do educando, fazendo com que se sustentem os números do analfabetismo funcional⁸.

São nesses momentos, mas não somente neles, que vemos a performance docente em sua máxima intensidade: professoras fazendo mais do que seu papel – o de instruir, o de ouvir, o de alimentar, o de cuidar, sem negligenciar sua principal tarefa que é a de *Educar*. O acúmulo desses papéis na figura da professora acarreta uma sobrecarga que se acumula, não somente no fim de ano, mas ao longo de todo ele. Elas desempenham os papéis de mães, babás, médicas e psicólogas de alunos que chegam com carências exacerbadas, em todos os aspectos e passam a se exaurir e a adoecer.

Outras vezes, ainda é preciso vivenciar o papel da provedora, ou seja, adquirir algum material, alimento etc., pois há alunos que não possuem os itens escolares, ainda que o município os forneça. Inúmeras vezes é preciso tirar dinheiro do próprio bolso para que nenhuma criança esteja em sala sem o mínimo de condições para conseguir acompanhar as aulas, inclusive com o objetivo de alimentá-los, já que muitas famílias vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade.

Diante desse cenário, pensar a performance aliada à docência poderia funcionar como estímulo para escapar da mecanização e da falta de interesse na Educação Básica? Pensando nas diferentes táticas diárias realizadas pelas docentes, podemos estabelecer uma margem entre a prática docente como prática performática/artística?

Lição de casa I

Para melhor contextualizar o leitor, apresentamos agora uma síntese de como se deu o início da educação feminina no Brasil. De acordo com Silva *Et al.* (2024), a educação no Brasil desde o surgimento do ensino formal, em meados do século XIX, foi estruturada de forma desigual, especialmente no que se refere ao acesso feminino à escola, o que marcou limitações que reforçam papéis sociais e de gênero, restringindo o acesso e a participação das

⁸ Segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização, realizada pelo Instituto Anísio Teixeira (Inep), divulgados no ano de 2016, 54,73% dos estudantes acima de 8 anos de idade permanecem em níveis insuficientes de leitura, enquanto que 33,95% dos alunos brasileiros apresentaram índices de insuficiência na escrita e outros 54,4% estão abaixo do desempenho desejável em matemática. Dados extraídos de: [Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais – Jornal da USP](#) (Lourenço, 2020). Acesso em: 18 abr. 2025.

mulheres em espaços formais de ensino. Naquela época, era oferecido às mulheres um tipo de educação destinada a qualificar para atividades relacionadas aos afazeres domésticos, como o cuidado dos filhos e do marido.

Esse modelo ficou tão enraizado na mentalidade da população que, segundo Silva *Et al.* (2024, p. 282) “[...] a associação do papel da professora com a função de mãe e o entendimento de que elas tinham uma natureza dócil e com a vocação para a instrução da população, proporcionaram a aceitação feminina no magistério”. Nesses modelos, o conhecimento é transitivo e pode ser transmitido de uma pessoa que sabe para outra que está em processo de saber.

Inicia-se aí a ideia da feminização do magistério, um conceito que nos mostra uma ideia qualitativa, pois une as qualidades femininas a uma determinada profissão. Já a feminização do magistério, se dá de forma quantitativa, expressando o grande número de mulheres que representam o corpo docente da Educação Básica. Para as camadas básicas da educação, a mulher. Para os altos papéis, os homens. Desde o século XIX, a ascensão da carreira docente é masculina, como nos apontam Nogueira & Schelbauer (2007, p. 78):

[...] a formação dos profissionais da educação se tornou um critério importante para o ingresso a carreira, visto que a conquista de uma vaga no grupo escolar significava para os professores em especial as mulheres adquirir o máximo da ascensão na carreira, pois os cargos de direção ficavam para o sexo masculino.

Dessa forma, entendemos o fenômeno da feminização do magistério para lidar com crianças da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental I – envolvendo mais mulheres, pois são elas que historicamente foram associadas à infância e a características vinculadas ao cuidado e à maternidade, promovendo maior atenção e afeto ao educando, o que se espera nessa fase da aprendizagem. Entretanto, essa concepção, fortemente marcada por papéis de gênero e por uma visão tradicional de ensino, passa a ser tensionada ao longo do tempo, especialmente diante das transformações sociais, científicas e educacionais que emergem a partir do século XX.

Nesse contexto, com a revolução tecnológica e científica e o progressivo distanciamento de perspectivas estritamente moralizantes, novas abordagens pedagógicas passam a ganhar força. A noção de *construtivismo*, desenvolvida pelo biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896–1980), propõe que o conhecimento seja construído

pelo indivíduo em suas interações, agindo em tensão e ressignificando concepções e metodologias educativas mais tradicionais.

Já o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896–1934) destacou o papel das interações sociais na aprendizagem, formulando conceitos como a zona de desenvolvimento proximal, entendida como o espaço entre aquilo que o estudante já consegue fazer sozinho e aquilo que ainda não consegue realizar sem ajuda — ou seja, o lugar onde a aprendizagem efetivamente acontece. Nessa perspectiva, a mediação torna-se central no processo de ensino-aprendizagem.

Além de Piaget e Vygotsky, o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859–1952) contribuiu com a ideia de educação baseada na experiência, defendendo uma escola ativa e conectada à vida dos estudantes, na qual o processo educativo não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas se fundamentar nas vivências dos sujeitos.

No Brasil, podemos pensar nas propostas de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica propõe uma educação dialógica, voltada para a conscientização e transformação social. Freire critica o modelo tradicional de ensino, que ele chama de educação bancária, no qual docentes “depositam” conteúdos nos alunos de forma passiva. Em oposição a esse modelo, o pedagogo propõe um tipo de educação que problematize o mundo, baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva dos conhecimentos, em que professores e estudantes aprendem juntos a partir da realidade vivida.

Nesse novo contexto, ganha força o paradigma construtivista e sociointeracionista, no qual docentes deixam de ser as figuras responsáveis pela transmissão, assumem uma faceta que tem relação com a mediação do processo educativo e da criação de um ambiente propício para que o saber seja experimentado. Além disso, há uma crescente valorização da interdisciplinaridade e uma busca pela formação integral e humana, buscando articular diferentes áreas do conhecimento e desenvolver competências que vão além do domínio de conteúdos, como pensamento crítico, autonomia, sensibilidade e colaboração.

No que se refere a incorporação das tecnologias digitais no processo educativo, especialmente em um cenário marcado pela cultura digital e pela expansão do ensino híbrido, com o uso de plataformas virtuais, recursos multimídia e metodologias ativas, a docência contemporânea se configura como um campo em constante transformação, exigindo do

professor uma postura reflexiva, crítica e aberta à inovação, sem perder de vista o compromisso com uma educação democrática e socialmente referenciada.

Hoje podemos ver mais homens vinculados à docência básica, porém ainda prevalece a presença feminina no “chão da escola”. Seria porque o chão é sustentação do corpo? E nessa nova configuração, qual o espaço possível para a mulher que investe na docência enquanto profissão?

Lição de casa II

Após essa discussão em torno do cotidiano escolar, desafiador de muitas maneiras diferentes para professoras e, quem sabe, alguns professores, orientemos nosso olhar para a prática docente como uma prática performativa, onde o corpo necessita estabelecer diferentes graus de relacionamento evitando assim o colapso do processo educativo e, ao mesmo tempo, busca vínculos horizontais no processo de construção do saber. A partir do conceito de performance e da realidade interativa, em sala de aula, parece haver um desdobramento da função docente numa face mais performativa.

O teórico da performance Richard Schechner (2006) pontua que o comportamento restaurado (ações físicas e verbais que são presentificadas no cotidiano) acontece na interface do consciente com o inconsciente. Ou seja, segundo essa noção nem sempre temos ciência ou escolhemos racionalmente sobre como repetimos determinados comportamentos em nosso cotidiano. Por isso, Schechner (2006) define "performance" de forma ampla e interdisciplinar, evidenciando o termo para descrever diferentes situações dos campos da vida e vinculando o termo com a capacidade de repetição, ou de restaurar um comportamento já vivido (em alguma esfera de nossa vida), com ou sem ensaios planejados.

Como dito anteriormente, o conceito de *performance* se relaciona com diferentes campos do saber, atravessando as molduras das artes e se instalando nas mais variadas esferas da vida - como os rituais, os comportamentos sociais, os eventos políticos e os educacionais. Dessa forma, o *ser* e o *fazer*, bem como o *mostrar fazendo* são facetas cruciais e organizadores de uma performance, na proposta de Schechner (2006). Nesse contexto, performances não se restringem ao campo das artes, nem ao dos negócios/esportes/sexo, mas podem ser deslocadas para o contexto e cotidiano escolar, principalmente quando usamos

suas lentes para observar qualidades docentes. Qualidades essas que tendem a ser incorporadas como identidades tanto em sala de aula, como para além dela.

Nessa investigação, o conceito de *restored behavior* pode ser explicado como comportamentos que ao longo da vida são reapresentados e/ou reencenados. Isso significa que toda performance envolve a execução de ações que já foram realizadas e que são interpretadas em um novo contexto, a partir da presentificação no “aqui e agora”. Dito de outra forma, o comportamento restaurado é um tipo de repetição que varia, é uma encenação.

A depender das demandas que o evento social evoca, a encenação pode se manifestar de modo consciente ou inconsciente, controlada ou em fluxo, porém sempre atua e produz sentidos próprios, a depender das demandas que o evento social evoca. Esses comportamentos são observados em diversas práticas humanas, demonstrando que toda ação já realizada tem efeito no presente e como sujeitos sempre atuamos papéis previamente estabelecidos. No entanto, não significa dizer que não haja margem para variação, reinvenção e ressignificação dos efeitos passados no “aqui e agora”. Dito isso, perguntamos: Seria, então, a identidade docente uma construção que opera tanto na margem que engloba os gestos docentes, quanto na margem que diz respeito aos gestos pessoais, próprios de outras esferas da vida?

Para iluminar essa questão em torno das identidades, a filósofa Judith Butler (2017, p. 56) estabelece que “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, essa identidade é performativamente construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados.” Assim sendo, as identidades e os discursos sobre essas identidades fazem parte do acúmulo cultural, social e existencial sobre elas, as quais vão sendo aprendidas e performatizadas voluntária ou involuntariamente no exercício da vida. São resíduos subjetivos e materiais socioculturais que se tornam íntimos à medida que os utilizamos e/ou repetimos. São ações e modos de existir e de se comportar que, à medida do tempo, são restauradas e cristalizadas nas subjetividades por meio dos diferentes papéis que vivemos na interface das interações humanas.

No âmago dessa discussão, o conceito de *comportamento restaurado*, surge como elemento central para analisarmos a identidade e a atuação docente em sala de aula, na copresença de discentes. Ou fora dela, como reflexo docente interferindo no âmbito da vida íntima. Isso porque o evento educativo incorpora ações que não são espontâneas ou inéditas,

mas sim que são reencenadas “sempre uma vez mais” no cotidiano da sala de aula. São comportamentos que já foram realizados anteriormente e rerepresentados ou reinterpretados em novos contextos. Esses comportamentos são aprendidos, reaprendidos, treinados e, muitas vezes, ajustados de acordo com o momento, o público e a intenção da ação.

A reflexão que propomos aqui, enfoca o olhar sobre os comportamentos de outras esferas da vida que se incorporam na ação educativa. É pertinente ainda mencionar que tais comportamentos podem ser rerepresentados de forma criativa e adaptativa, aplicando-se de maneira muito visível no exercício da docência, produzindo interações mais qualitativas, durante a ação e função de mediação, instrução e construção do saber em sala de aula.

Nesse sentido, propomos que a atuação docente seja compreendida como uma performance, na medida que envolve rotinas pedagógicas, gestos corporais, diferentes entonações do falar e estratégias de comunicação e ensino que são rerepresentados ou reinventados continuamente, em cada situação de ensino. E porque no exercício da docência, qualidades que dizem respeito ao cuidado e à maternidade podem ser convocadas.

Na escola, cada aula representa uma encenação. Na aula existem ações, comportamentos, gestos e intenções que já foram previamente planejadas, aprendidas, executadas e memorizadas, tudo isso precisa ser presentificado a cada vez, no aqui e agora. Ou seja, tudo varia e se renova diante de diferentes contextos, turmas e situações de ensino. Assim como as atrizes leem a audiência para melhor ajustar sua comunicação a ela, docentes em sua função educativa precisam ativar a escuta no aqui e agora da sala de aula. Tal como *performers*, precisam ler o ambiente (a sala de aula), responder ao público diverso (discentes em suas diversidades e múltiplos modos de agir e se comportar) e ajustar sua performance (modos de ensinar, nuances da voz e transformação do corpo) em diálogo contínuo com as necessidades do momento e as demandas da aprendizagem.

Além disso, a prática docente carrega elementos ritualísticos e simbólicos que se repetem com pequenas variações: a chamada, o início da aula, a exposição do conteúdo, os exercícios e o encerramento compõem uma estrutura de “roteiro” cênico-pedagógico. No entanto, mesmo dentro desse roteiro, há muito espaço para improvisação, criatividade e renovação, bem como para o imprevisível. Assim, a sala de aula se transforma em um palco, onde o conhecimento não é apenas transmitido mecanicamente, mas construído, encenado, vivenciado e compartilhado com os discentes.

Ao aplicar o conceito de comportamento restaurado à docência, torna-se possível repensar o papel do professor como um agente que não apenas ensina, mas ensina utilizando principalmente o seu o corpo e a sua voz para comunicação. Isso faz com que a energia demandada possa ser com mais intensidade que muitas outras profissões, o que sem a devida atenção, poderia causar desgastes e acarretar prejuízos para o corpo. A exposição diária e contínua ao ruído, a necessidade de eventualmente ter que aumentar o tom de voz, coloca o corpo docente em diversas situações extracotidianas.

Para pensar a qualidade de energia no corpo de ator e da atriz, o pesquisador, professor de atuação e diretor teatral Eugênio Barba define comportamento cotidiano como aquele que se realiza pela economia de energia, enquanto o comportamento extracotidiano trabalha com uma dose extra de energia e esforço muscular e mental. Para Barba & Savarese (1990, p. 90, *tradução nossa*),

Através da técnica transmitida pela tradição, ou através da construção de um personagem, o ator chega a um comportamento artificial, extracotidiano. Amplia sua presença e, por consequência, amplia a percepção do espectador. Na ficção do teatro, é um corpo-em-vida.⁹

Entendemos aqui, que esse modo extracotidiano de utilizar a energia corporal não é uma propriedade apenas de quem atua no palco, mas um modo de trabalhar com a presença em diferentes situações públicas. Ao nosso ver, existe para a sala de aula uma energia singular e um modo único de se utilizar o corpo, a voz, as emoções e sua própria identidade como ferramentas pedagógicas, visando mediar e construir conhecimentos e experiências de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva enriquece o entendimento da educação como um processo não apenas cognitivo, mas também estético, performativo e relacional.

Um exemplo que pode ilustrar a discussão sobre energia cotidiana e energia extracotidiana pode ser encontrada na série *Adolescence* (2024)¹⁰. Nela vemos professores cansados e quase desistindo, mas que precisam recorrer ao extracotidiano para se tornarem presentes em sala de aula, para que suas vozes sejam escutadas, para que consigam interagir e mediar o processo educativo, enquanto os discentes, em sua grande maioria, se mostram desrespeitosos e desinteressados. Fica evidente que na missão de ensinar, por pressupor

⁹ Original: “A través de la técnica transmitida por la tradición, o a través de la construcción de un personaje, el actor llega a un comportamiento artificial, extra-cotidiano. Dilata su presencia y por consecuencia dilata la percepción del espectador. En la ficción del teatro es un cuerpo-en-vida”.

¹⁰ Série britânica que envolve crime e drama psicológico, explorando temas como violência juvenil e o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes e jovens. Lançada em 2025, é exibida pela *Netflix*.



repertórios específicos, as ações vinculadas à docência exigem de quem ensina níveis de esforço físico e emocional extremo, que em situações adversas podem causar adoecimento para a pessoa.

Obviamente, existem motivos para cada um desses comportamentos em sala de aula, no entanto, são múltiplas as camadas que alicerçam tais corporalidades. É necessário escavar em cada olhar e em cada pequeno gesto e aí fabular sobre algumas pistas que poderiam funcionar como motivadoras ou gatilhos dos comportamentos. Dito isso, apesar de tantas adversidades, que carecem de oportunas reflexões, gostaríamos de centralizar neste texto a discussão sobre o exercício da docência como performance e a sala de aula como palco de quem ensina.

A sala de aula e a encenação

Através de exemplos obtidos no ato da docência, estabelecemos aqui uma relação entre o conceito de performance e de comportamento restaurado para investigações sobre as identidades e atuação docente e como esse conceito pode dar conta também para descrevermos as relações de cuidado e de sensibilidade que docentes exercem e vivenciam diariamente em sala de aula através de outros papéis vivenciados fora dela, como a maternidade, por exemplo.

Corroborando a sala de aula como *lócus* da aprendizagem, Masschelein & Simons (2014) defendem a educação como um ato público. Por esse viés, se a educação é um ato público, a pessoa que *Educa* também se encontra numa situação pública e necessita perceber e reagir às deficiências de aprendizagem de seus educandos, e estar comprometida e disponível para o que vier. Cada vez mais docentes precisam ser, também, mediadores de conflitos em sala de aula e, aquilo que havia sido planejado, muitas vezes precisa ser reformulado quase que instantaneamente, num processo de improviso, que é característico da profissão.

Um exemplo recente, é o de uma estudante que chegou à escola em que leciono. Ela veio do Maranhão, aluna da Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), porém na escola de origem a discente estava classificada em série e escola regular.

Chegou para nós matriculada no quinto ano, sem a mínima condição de estar cursando essa etapa, pois não consegue nem reconhecer todas as letras do alfabeto. Com algumas conversas e um olhar atento à família da estudante, a equipe da escola descobriu que ela e os familiares vivem em situação de extrema pobreza. A mãe

com seis filhos, não tem emprego, apenas um benefício de prestação continuada, pois a menina matriculada conosco tem direito a recebê-lo, devido à sua condição de deficiente intelectual (Relato da professora - acervo próprio).

E o que a escola faz diante de uma demanda como essa? Se organiza, se mobiliza e se sensibiliza.

Nos juntamos, corpo docente e discente, coordenação e direção e arrecadamos alimentos e roupas, além de dar o carinho e atenção que a criança merece e precisa e fazer o que está ao nosso alcance para que ela, dentro de suas especificidades e dificuldades, aprenda a pelo menos ler e se sinta inserida no processo (Relato da professora - acervo próprio).

Diante de uma situação como a mencionada, entendemos que se o aluno não se alimenta, não aprende, não evolui. Retomando Masschelein & Simons (2014, p. 39):

[...] fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo*¹¹ do professor. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo.

A partir da citação anterior, pensamos a sala de aula como o espaço propício para corporalidades extracotidianas. Nesse jogo entre organismo e ambiente, o ambiente é um estímulo e ponto chave para pensarmos que dificilmente há um organismo sem um ambiente. Para Christiane Griner (2002, p. 44) “[...] os seres vivos e seus ambientes se situam em relação, uns com os outros, através de suas especificações mútuas ou de uma relação de codeterminação”. O que marca o espaço da sala de aula como um ambiente codeterminado e interativo são os lugares de vivenciar a ação educativa, entre quem atua no papel de ensinar e quem vivencia a ação de apreender. E que o sabor dessa interação surge do atrito e do entre, já que “[...] a ideia é mapear possíveis anatomias corporais, suas respectivas funções e ações no mundo, entendidas, finalmente, de modo inseparável e a partir de seus modos de organização” (Greiner, 2002, p. 18).

A codependência que pode se dar entre docentes e discentes, ou ainda, entre performers e audiência podem ser descritas em partes por suas similitudes e diferenças. Obviamente, notamos algumas diferenças vivenciadas por uma atriz frente a uma plateia ou a uma professora diante de seus educandos. No entanto, algumas similitudes são inegáveis e já foram descritas acima.

¹¹ Prática de realizar uma atividade de forma não profissional e voluntária.

Mas o que chama a atenção na sala de aula é a riqueza das experiências e o exercício de autopercepção de si e do outro, de emancipação e libertação individual e coletiva que é estimulado pelo compromisso docente. Acerca dessa relação, as palavras de Sandra Corazza (2021, p. 5) defendem “[...] a docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias”. As alegrias estão presentes em cada gesto de carinho que os alunos apresentam ou em suas pequenas/grandes vitórias. Para Tardif (2002, p. 56),

Os saberes da experiência não são transmitidos por instâncias formais de formação, nem são adquiridos unicamente por meio de estudos ou leituras. Eles são construídos ao longo do tempo, a partir da prática cotidiana e das interações que o professor estabelece com seu meio, com seus alunos, com os colegas e com as situações concretas de ensino.

A tristeza, ao contrário, aparece quando a relação é interrompida ou desvalorizada. Objetivando recuperar a dignidade da profissão docente, seja por amor ou por respeito, tanto pela ação quanto pela pessoa que age como educadora, é preciso criar melhores condições para que o *Educar* e a ação de ensino-aprendizagem possam acontecer plenamente. Sem o devido cuidado, o próprio espaço escolar pode se tornar nocivo, violento e gerar uma experiência humana que não esteja relacionada com a liberdade, o que deturpa um dos principais objetivos da ação educativa. Para hooks (2013, p. 25),

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Benedictus de Spinoza (1632-1677) se preocupava com o corpo e com a mente, e como não dissociar um do outro. Segundo o filósofo (2002, p. 71), “[...] a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo” e, portanto, indissociáveis, sendo afetados por “[...] uma natureza exterior, à medida que um corpo exterior determina o corpo humano de uma maneira definida (Spinoza, 2002, p. 73). Isso implica perceber que o corpo humano é uma máquina movida por forças externas percebidas sensivelmente. E a força externa que move o corpo da professora, é a satisfação em ver seu aluno progredindo. Segundo Givigi (2019, p. 403),

Cerca de três séculos e meio nos separam de Espinosa, e, no entanto, suas palavras parecem referir-se diretamente aos dilemas que vivenciamos no presente. Sua concepção afirmativa da vida em sua incessante produtividade imanente, bem como

a contundência de sua crítica às bases de sustentação do pensamento moderno em sua própria aurora, faz de suas ideias ferramentas indispensáveis para se pensar a crise desses mesmos paradigmas na atualidade, bem como a construção de alternativas para os problemas que nos afetam cotidianamente.

Após 25 anos vivenciando o papel de professora, percebo cada vez mais a responsabilidade da família sendo atribuída à escola. E quem é a escola? Somos eu e minhas colegas de profissão, são os alunos que chegam sem limites e incentivos, muitos, inclusive, sem condições de aprendizado. Enfim, em um meio extremamente feminino, onde mulheres são a maioria, como nas escolas de Educação Infantil e Fundamental I, as professoras também são mães. Mães de seus próprios filhos e dos filhos dos outros.

Num enquadramento mais próximo, vemos, na escola, mulheres cansadas, com seus corpos cansados, doloridos, exaustos, porque também são esposas, realizam atividades do lar (e ainda são estudantes). E a jornada extenuante a que o sistema nos tem submetido, com cobranças sem sentido, provas diagnósticas que em muitos casos demonstram pouca eficácia educativa, nos fazem adoecer.

Estado e família que têm terceirizado a um aparelho telefônico, à internet, a função de repassar valores e educação aos filhos, menosprezam a potência da escola e estimulam uma crise na educação. Lembremos que as situações retratadas na série inglesa *Adolescence* (2024) não estão acontecendo apenas na ficção. Vemos crianças, adolescentes e jovens conectados a uma rede que os incentiva a desumanizar as relações. Atrás de um celular ou computador, esses jovens são capazes de atos que têm levado essa geração ao caos. E quando mundo virtual e mundo real se cruzam, se chocam, muitos não sabem lidar com as emoções reprimidas. E a escola, que ainda é feita de paredes de concreto, de chão de cimento, de carteiras escolares, precisa aprender a lidar com esta clientela cada vez mais robotizada.

Para tentar fugir desse cenário nada estimulante, mais uma vez temos que ser performáticas: dar conta de tudo, de todos, menos de nós, até o dia em que a professora não aguenta e seu corpo padece e acaba no hospital. Acom & Colling (2019, p. 131), apoiadas por Goellner (2015), afirmam que: “[...] o corpo é efeito de um processo pedagógico, que ensina modos de ser e de se comportar. A escola, assim como a religião, a mídia, a medicina, o direito e outros espaços de socialização, são responsáveis pela configuração dos corpos”.

E a configuração a que temos assistido nas escolas são os inúmeros afastamentos por enfermidades, sejam elas físicas ou mentais. Cada vez mais, professoras têm sido afastadas de suas atividades, sendo colocadas em funções que não são pertinentes à sua área. São cada vez



mais indicadores sendo cobrados, números esses que não refletem a realidade de nossas escolas. São plataformas digitais que, em vez de ajudarem no processo ensino-aprendizagem, engessam o trabalho da professora, pois não são usadas para enriquecer as aulas, mas apenas para gerar índices.

Que possamos colocar em prática dentro de nossas instituições a tão idealizada “pedagogia do comum”, que se baseia na integração da educação comunitária e popular, onde são valorizadas as experiências dos grupos sociais. Dessa forma, certamente teremos menos pessoas enfermas, do corpo e da alma. Como nos diz Givigi (2019, p. 416),

A partir do exposto acima, podemos pensar então que essa pedagogia do comum, baseada na potência, na sensibilidade e na generosidade, tal como a vida social em geral, é mais fácil de ser concebida do que encontrada. Mas esse é, em todo caso, o próprio desafio de uma pedagogia pensada a partir da ética espinosana, onde se diz que o caminho que conduz à beatitude é tão difícil quanto raro. Do contrário, diz Espinosa, como se explica que este caminho seja negligenciado por quase todos?

É chegado o momento de nos voltarmos para aquilo que é importante, regressarmos à época em que a escola era uma “escola viva”, espaço que segundo os gregos, era em si um lugar de relação com o prazer, com o ócio, com o encontro, com o diálogo (Takuá, 2022). Precisamos nos concentrar em desconstruir a escola, que ainda segundo a autora, é uma escola cheia de ordem, controle e obediência, ou seja, uma tortura psicológica. Precisamos de uma escola pensante e que esteja a serviço da comunidade, e que não adoeça alunos e professoras.

Contudo, aliar o conceito de performance à prática docente é um convite para tornar a aula um jogo, com corporalidade íntima, encenada no dia a dia, em cenas e atos onde os olhares, os silêncios, os risos e as lágrimas fazem parte da ação de ensinar, aprender, contar, ver e ouvir histórias e narrativas corporais próprias de si e de outro com quem atua. A docência, nessa acepção, deixa de ser uma ação instrutiva e mecânica, passando a ser um processo de testemunho do tempo e do espaço de construção desse outro.

É no aqui e agora que a docência assume suas nuances, o discurso e a prática se sobrepõem e a sala de aula se torna o *locus* do ritual. Nesse lugar, as margens nítidas entre a vida e a profissão se tornam porosas ou se diluem, e os aspectos mais íntimos e sensíveis se manifestam durante o seu ato público de *Educar*. Assim, de acordo com os professores belgas citados antes, docentes são como artistas, e se deslocam em diferentes lugares da estrutura social.

No plano cotidiano da sala de aula, significa dizer que existe uma margem ou um espaço poroso entre a vida pessoal e a profissão do docente. Aspectos que, de relance parecem separados, tendem a se aproximar no exercício em sala de aula. Isso é especialmente relevante na docência, uma profissão marcada por forte carga emocional, relações interpessoais intensas e uma profunda ligação entre o que se é e o que se faz.

O trabalho docente não se limita ao cumprimento de tarefas técnicas (planejar aulas, corrigir provas etc.). Ele envolve valores, afetos, crenças e ideologias. Isso faz com que a docente não “desligue” quando termina o expediente: continua pensando em alunos, projetos, problemas institucionais, injustiças no sistema educacional etc., mesmo porque a carga horária destinada dentro da escola para a preparação e correção de provas e avaliações, bem como das aulas que serão ministradas, não é suficiente. A hora-atividade não dá conta de tantas demandas. Observamos, então, que a identidade profissional docente é construída a partir de sua própria trajetória de vida, experiências e relações.

E é nessa paisagem que a docente é reconhecida como tal, mesmo fora da escola ou da universidade: nas redes sociais, em eventos culturais e em encontros cotidianos. Isso reforça a ideia de que a identidade docente ultrapassa o espaço institucional e se entrelaça com a vida. Assim, a presença docente na sala de aula e ainda na sociedade funciona como a do artista cênico, que se apropria do próprio corpo como elemento relacional. Essa visibilidade pública pode gerar uma expectativa de conduta, discurso e posicionamento constante, como se a professora nunca pudesse “sair do papel”. Ela “é” professora, não apenas “está” professora.

O envolvimento emocional com os estudantes, e com os desafios do sistema educacional, faz com que a docente carregue consigo as dores e conquistas da sala de aula. A profissão exige empatia, escuta e presença – qualidades humanas que se mobilizam no plano afetivo e são impulsos vitais para o *Educar*. Muitas vezes, a exaustão docente está ligada não apenas à sobrecarga de trabalho, mas à repetição mecânica e à falta de jogo em sala de aula. A docência, especialmente em contextos de escolas com pouca estrutura, exige uma alta dose de autogestão: a professora precisa organizar sua carga de trabalho, buscar formação, cuidar de sua saúde mental e buscar autorrealização no que faz.

Por isso, é fundamental que o tempo e espaço da sala de aula para estabelecer relações criativas, promovendo laços afetivos entre educadores e educandos. Até mesmo porque a relação persiste para fora do espaço escolar e invade a vida íntima e social. A temporalidade



entre o horário de trabalho e o tempo livre se dissolve – o trabalho “invade” a casa, os fins de semana e as férias.

Dessa forma, compreender a docência como performance é reconhecer que ensinar implica se revelar, afetar e ser afetada, desconstruir-se enquanto se constrói novamente com o outro. É admitir que, entre rotinas, pressões e políticas educacionais, muitas vezes incoerentes com a realidade escolar, há um corpo que sente, que cria e que resiste para sustentar o ato público de *Educar*. Retomar a escola como espaço vivo, potente e comunitário significa recolocar no centro da prática a sensibilidade, a ética e a generosidade que atravessam o encontro entre docentes e discentes. Que possamos, portanto, reivindicar condições dignas e humanas de trabalho, para que a ação educativa continue sendo, apesar de tudo, um território de vida, de criação e de potência – e não de adoecimento. Reconhecer a professora como *performer* de sua própria existência é reafirmar que a educação só floresce quando acolhe o corpo, a história e a voz de quem ensina e de quem aprende.

Fechando as cortinas

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, compreendemos que pensar a docência como performance não se trata apenas de um deslocamento conceitual, mas de uma mudança profunda na forma de perceber o trabalho docente. Ao reconhecer que ensinar envolve corpo, voz, emoção e presença, deslocamos a ideia de docência de um campo estritamente técnico para um campo sensível, relacional e estético, no qual o conhecimento se constrói no entre, no encontro e na experiência compartilhada.

A autoetnografia, enquanto escolha metodológica, mostrou-se potente para evidenciar as camadas subjetivas que atravessam a prática docente. Ao articular experiência pessoal e análise crítica, tornou-se possível evidenciar que o fazer docente não se limita a protocolos institucionais, mas se constitui também a partir de memórias, afetos, tensões e resistências. Nesse sentido, a escrita de si não apenas narra, mas produz conhecimento, abrindo fissuras nos discursos hegemônicos que tentam homogeneizar a experiência educativa.

Ao longo do texto, evidenciamos que a docência, especialmente na Educação Básica, é atravessada por marcadores de gênero que impactam diretamente as condições de trabalho e a saúde das profissionais. A feminização do magistério, historicamente construída, ainda hoje se desdobra em desigualdades estruturais, como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização

profissional e a limitação de ascensão na carreira. Assim, compreender a docência como performance também implica reconhecer que esses corpos que ensinam são corpos generificados, atravessados por expectativas sociais que ampliam suas responsabilidades dentro e fora da escola.

Nesse cenário, a performance docente emerge como estratégia de sobrevivência e como possibilidade de criação. Ao mobilizar diferentes repertórios — pedagógicos, afetivos, corporais e culturais — as professoras reinventam cotidianamente suas práticas, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação. Essa dimensão performativa não elimina a dureza das condições de trabalho, mas evidencia a capacidade de reinvenção presente no fazer docente.

Pensar a docência como performance no contexto atual é fundamental porque o modelo de ensino baseado na transmissão dos conhecimentos tornou-se obsoleto diante da facilidade de acesso ao conhecimento e da necessidade de engajamento de todos os participantes do processo educativo, tanto em ambientes físicos, quanto virtuais. Nessa perspectiva, a docência performática coloca a professora como mediadora, a qual utiliza seu corpo, voz (sem precisar ficar demonstrando sua autoridade de forma agressiva e sem interação afetiva, modelo esse que era adotado no passado) e presença para fazer com que a aula seja um "acontecimento pedagógico".

A noção de comportamento restaurado contribui significativamente para compreender como as práticas docentes são construídas. Ao mesmo tempo em que há repetição de gestos, rotinas e estruturas, há também variação, adaptação e criação. Cada aula, ainda que estruturada em um roteiro reconhecível, se atualiza no encontro com os estudantes, com suas demandas, suas histórias e suas formas de estar no mundo. É nesse jogo entre repetição e diferença que a docência se realiza como prática viva.

Além disso, ao aproximar a docência do campo das Artes Cênicas, ampliamos o entendimento sobre o uso do corpo e da energia no processo educativo. A exigência de uma presença intensificada, muitas vezes próxima ao que se define como comportamento extracotidiano, evidencia o nível de desgaste físico e emocional implicado no "acontecimento pedagógico". Tal constatação reforça a necessidade de políticas públicas e institucionais que considerem a dimensão corporal e afetiva do trabalho docente, garantindo condições mais dignas de atuação.

Outro ponto central diz respeito à ampliação das funções atribuídas à escola e, conseqüentemente, às professoras. Como discutido, o espaço escolar tem assumido responsabilidades que extrapolam o ensino formal, incorporando funções de cuidado, assistência social e mediação de conflitos. Essa expansão de papéis, embora revele a potência da escola como espaço de acolhimento, também contribui para a intensificação da sobrecarga docente, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar o modelo de escola que temos e o que desejamos construir. A crítica ao modelo neoliberal de educação, centrado em indicadores e resultados quantitativos, aponta para a necessidade de resgatar uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos. Uma escola viva, que valorize o encontro, a escuta, o tempo do aprendizado e as singularidades de cada estudante.

A proposta de uma pedagogia do comum aparece, então, como horizonte possível. Ao valorizar a experiência coletiva, os saberes locais e as relações comunitárias, essa perspectiva abre espaço para uma educação mais democrática e inclusiva. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não está apenas nos currículos formais, mas também nas vivências compartilhadas no cotidiano escolar.

Retomar a docência como prática ética, estética e política implica também reconhecer a centralidade do afeto no processo educativo. Ensinar é, antes de tudo, estabelecer relações. Relações que exigem escuta, disponibilidade e compromisso com o outro. Nesse sentido, a performance docente não é apenas uma estratégia didática, mas uma forma de estar no mundo, de se implicar com a realidade e de atuar na sua transformação.

Por fim, reafirmamos que compreender a docência como performance é também um gesto de resistência. Em um contexto marcado por precarizações, adoecimentos e desvalorização profissional, reconhecer a potência criadora das professoras é afirmar a importância de seu trabalho e de sua presença. É reconhecer que, apesar das adversidades, há vida pulsando na sala de aula.

Assim, concluímos que a docência, quando compreendida em sua dimensão performativa, revela-se como um campo fértil de criação, reflexão e transformação. Um espaço onde o ensinar e o aprender se entrelaçam, onde o corpo fala, onde a experiência ganha forma e onde a educação se realiza, não como repetição mecânica, mas como ato vivo, sensível e profundamente humano.



Referências

Acom, Ana Carolina; Colling, Ana Maria. Corpo feminino, corpo político: de fustigado a devorador do instituído. **Revista Práxis**, n. 2, 2019.

Adolescense Série de TV, criação de Jack Thorne e Stephen Graham, Netflix, 2024. Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 05 mai 2025.

Barba, Eugenio; Savarese, Nicola. **Dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec, 1990.

Butler, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 10ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Corazza, Sandra Mara. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

Ellis, Carolyn. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Givigi, Luiz Renato Paquiela. O modelo do corpo na filosofia de Espinosa e a pedagogia do comum: conversas com quem gosta de geleia de groselha. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 3, p. 401-422, 2019.

Greiner, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2002.

Holman Jones, Stacy. Autoethnography: making the personal political. *In*: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 763-791.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Ana Luíza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Lourenço, Tainá. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal da USP**, 13 nov. 2020. Disponível em: [Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais – Jornal da USP](#). Acesso em: 18 abr. 2025.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. **En defensa de la escuela: una cuestión pública**. Madrid: Morata, 2014.

Monteiro, Mariana Kubilius; Altmann, Helena. Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

Nogueira, Juliana Keller; Schelbauer, Anaete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. *In*: 9 Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa: **Anais do Histedbr**., 2012.

Schechner, Richard. O que é performance? *In*: Schechner, Richard. **Performance studies: an introduction**. 2ª Ed. - New York; London: Routledge, 2006. p. 28–51.

Silva, Auricelia de Aguiar; Silva, Welington dos Santos; Ribeiro, Dimas dos Reis; Julio, Kelly Lislie. A educação feminina no Brasil do século XIX: percursos e reflexões sobre a maranhense Carlota Carvalho. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v. 15, n. 1, p. 277–300, 2024.

Sousa, Lígia Maria Silva; Nunes, Iran de Maria Leitão. A feminização do magistério na educação infantil: múltiplos olhares. *In*: Castro, Paula Almeida; Machado, Bárbara Araújo (orgs.). **Gênero, sexualidade e educação** (Vol. 3). Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora Ltda., 2024. p. 174-199.

Spinoza, Benedictus de. **Ética**. 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Takuá, Cristine. Escolas Vivas. Em: **Cadernos Selvagem**. Rio de Janeiro: Dantes Editora Biosfera, 2022.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Yannoulas, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, n. 22, p. 271-292, 2011.

Submetido em: 04 de fevereiro de 2026

Avaliado em: 23 de fevereiro de 2026

Aceito em: 23 de março de 2026