

## O intolerável sobre os corpos nos espaços de desenvolvimento infantil<sup>1</sup>

Daniele Abreu Migon<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0894-6979>

Rosa Malena de Araújo Carvalho<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7068-3025>

### Considerações iniciais

Nossa tolerância tem um limite. Afinal somos seres humanos. E nossos olhos também têm um limite. Acho que eu vou explodir a qualquer momento. A qualquer momento (Ahmed Hassan)<sup>4</sup>.

O presente ensaio propõe uma reflexão acerca do que se tornou intolerável em relação à forma, hegemônica, como os corpos das crianças são considerados no espaço de trabalho docente preparado para o desenvolvimento infantil. As ideias aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa em andamento, realizada em um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública da região Sudeste do Brasil. Questionando as práticas de controle e enfraquecimento dos corpos nos espaços de Educação Infantil, do ponto de vista teórico-epistemológico, para compreendermos e modificarmos essa situação, buscamos o diálogo com autores como Michel Foucault, Judith Butler, Carolina Catini, Walter Benjamin, entre outras interlocuções.

Segundo Foucault (2008), no entrecruzamento da sua história com a do outro é que acontece o poder – a partir disso, o autor aborda as relações entre os indivíduos. Catini (2019), ao dialogar sobre as consequências de utilizar a educação como instrumento para o empreendedorismo,

---

<sup>1</sup> A pesquisa em andamento faz parte do programa anual de bolsas de estudos de mestrado e doutorado/2023 da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo: migondaniele@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense, Niterói: rosamalena@id.uff.br.

<sup>4</sup> Trecho de uma fala retirada do documentário *The Square* (2013), a qual aparece entre 1h2min31s e 1h2min52s. O documentário, ganhador do Emmy, mostra a realidade das ruas durante a Revolução Egípcia de 2011, movimento responsável por derrubar dois governos.

questiona o fato de ela funcionar como ideologia da doutrina mercadológica e contribuir para a desigualdade e a barbárie. Butler (2018) – ao refletir acerca das formas de manifestações políticas contemporâneas – debate sobre aliança, corpo, política e espaço público. E Baptista (2022), a partir das ideias de Walter Benjamin, nos traz três principais desafios sobre o intolerável.

Esses destaques iniciais são os pressupostos que vêm nos auxiliando a problematizar uma escola onde as crianças passam a maior parte do tempo nas salas, sentadas em cadeiras ou nas rodinhas no chão; onde os espaços e tempos para explorar e interagir com outras crianças e adultos vêm sendo cada vez menos respeitados em detrimento de uma educação que prioriza os corpos dóceis, com pronto atendimento aos comandos. Isso provoca no corpo, em todos os sentidos, atrofias, pela falta de estímulos diversos, dos saltos, dos movimentos, do correr, do tocar, do relacionar.

No corpo e pelo corpo, a aprendizagem acontece desde a Educação Infantil. Mas em que perspectiva ocorre a educação quando as turmas estão lotadas; os espaços nem sempre são próprios para as crianças; e os jogos e as brincadeiras se esvaziam diante das rotinas e das ausências de condições possíveis para realizar um trabalho docente? Qual processo educativo favorece o direito, e não o privilégio, de brincar, como alertam Gomes, Carvalho e Mizusaki (2022)?

### **O lúdico e o encantamento presentes no corpo infantil**

Ariès (1981), ao estudar a história da infância, constatou que a preocupação e a valorização da criança são recentes – passaram a existir no período da modernidade, a partir do século XVIII. A sua pesquisa traz os sentimentos, os comportamentos e as relações familiares das crianças. Entretanto, o autor destaca que as condições econômicas, sociais e culturais provocam diferenças entre elas, algumas sendo mais valorizadas do que outras, o que indica existirem várias formas de compreensão da infância, de acordo com o contexto e as relações nele presentes.

Saitu (2022), ao buscar outras pedagogias para as infâncias, considerando a colonialidade, propõe pensar nas armadilhas de universalizar a infância e romantizar o brincar e a existência de uma única versão dela. Um primeiro cuidado seria o conceito dessa fase pautado na inocência e na alegria de brincar. A autora encontra nos estudos de Sarmiento (2015), sobre creches e pré-escolas,

uma referência que revela manifestações de preconceitos e exclusões de crianças com seus pares, em momentos de interações e brincadeiras.

Temos observado que os(as) educadores(as) dessa faixa etária muitas vezes não reconhecem as diferenças, os maus-tratos ocorridos e silenciam-se diante de experiências discriminatórias no interior desse espaço de desenvolvimento infantil. Trilhando outra perspectiva, consideramos as crianças como sujeitos históricos e culturais, que, antes mesmo de falar ou andar, já vêm com uma bagagem de interação com a família e o universo cultural que as rodeiam, o que influencia na construção de suas subjetividades. Por isso, “respeitar e reconhecer a criança como esse sujeito capaz de agir e de construir conhecimentos é urgente” (Saitu, 2022, p. 169), o que não é nada fácil, pois somos formados(as) por ideologias racistas, capitalistas e colonialistas que são repassadas no cotidiano escolar, nos processos e nas práticas de construção de conhecimento – ideologias que restringem as trocas, as diversidades e a criatividade; e fortalecem conteúdos hegemônicos, normativos, relações hierárquicas e disciplinadoras (Araújo, 2017).

Sendo assim, outro cuidado que precisamos ter é o de não pensar que os sujeitos crianças passam a existir quando as educamos para uma civilidade sem criticidade e disciplinamos o seu futuro – para o trabalho, o empreendedorismo e uma sociedade pacífica. Ou seja, a valorização do que as crianças são hoje está diretamente relacionada com a forma de compreender esse momento da vida e, a partir disso, a estrutura social organizada para elas.

Desta forma, assim como as crianças ainda não são de fato alguém, as instituições educativas destinadas a elas também não são escola, são “pré-escolas” aquelas que devem preparar para a escola ..., mas em que consistiria essa preparação? Sentar-se, ficar quieto, obedecer, comer e ir ao banheiro quando o adulto determinar, fazer silêncio, para receber os conteúdos a serem ensinados, as crianças precisam ser obedientes, atenciosas e disciplinadas ... Hora do sono, do banho, almoço, tempo contado, o tempo do adulto. ... Este adulto também refém e prisioneiro das rotinas, dessa lógica colonial, e desse tempo fragmentado, acelerado, num viés neoliberal em que é necessário produzir mais e mais rápido (Saitu, 2022, p. 165-166).

Essa disciplinarização dos corpos infantis segue um padrão eurocêntrico, heteronormativo e patriarcal, separa as crianças por gêneros, faz com que transitem por meio de filas, aprendam ordenadamente e, preferencialmente, sentadas e silenciadas. São falas imperativas que direcionam as crianças nos cotidianos, exigem que sentem, fiquem quietas, não se mexam, não falem.

Uniformização de roupas, atividades, comportamentos e estética. Espaços, objetos e tempos controlados e direcionados pelos adultos. As interações e brincadeiras desenvolvidas pela autoridade na escola, ou seja, pelo(a) professor(a), muitas vezes são totalmente direcionadas, pois somente ele(a) decide como será trabalhado o conteúdo (o conhecimento, portanto, organizado para as crianças e não com elas) – e assim permanece a herança colonialista no interior do espaço educativo.

Crianças de determinados grupos sociais, como as negras e as indígenas, sofrem mais com essa perspectiva, a qual determina que elas precisam deixar fora dos muros da escola suas subjetividades, desmaterializar-se para se adaptar às regras, silenciar e negar sua ancestralidade. Entretanto, mesmo com escolas que produzem e reproduzem o racismo e a colonialidade, muitos educadores buscam brechas e rupturas, como diz Walsh (2019), e propõem outras experiências e pedagogias, em uma luta para quebrar paradigmas enraizados. Walsh sugere para os espaços educativos narrativas, histórias, conhecimentos de outros grupos, apropriação e reconhecimento do que as crianças e seus familiares carregam da sua bagagem histórica e cultural para o currículo.

Esse processo promove, no interior das instituições educativas, formas para que os sujeitos aprendam, se reconheçam e as diferenças sejam valorizadas, gerando, assim, a possibilidade do sentimento de pertencimento das minorias, como negros, mulheres, indígenas, crianças, em uma busca de quebra do ciclo colonialista de uma única história, de discriminação e racismo. Walsh (2019, p. 106) acrescenta a esse movimento sobre a necessidade das redes ou quaisquer fendas:

Ponho minha energia, esforço e atenção no encarnado, situado e local, nas fendas existentes – em processo e por vir – que desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante, nas fissuras que vêm de baixo, onde se encontram, se constroem e caminham formas de estar-fazer-ser-sentir-pensar-saber-viver muitas outras e nas próprias possibilidades de *fazer fender, fissurar*. Refiro-me tanto a estratégias, práticas e metodologias-pedagogias que se entretecem com e se constroem nas lutas de resistência, insurgência, afirmação, re-existência, re-humanização e libertação (WALSH, 2013) como às ações sociais, políticas, epistêmicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituais – todas pedagógicas – que empregamos para quebrar e fissurar, para in-surgir e construir, assim como para alargar e aprofundar as gretas. É a tudo isso que me refiro quando falo de espaço, lugar, incidência e fazer das gretas descoloniais.

Em uma perspectiva de educação que não queira se produzir de forma colonialista, a formação docente (inicial e continuada) necessita discutir os corpos infantis, para entender a criança como um sujeito histórico e de direitos, que, no cotidiano, constrói suas identidades pessoais e coletivas, interage, expõe o que sabe, brinca e vivencia a imaginação, a fantasia, o desejo, a observação. Por meio dessa forma de educar, a criança é convidada a experimentar, narrar, questionar e construir sentidos, produzindo cultura. Por isso, concordamos com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI – (Brasil, 2010, p. 19) quando indicam assegurar às crianças e às suas experiências os saberes e conhecimentos fundamentais, considerando, para isso, “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

A Educação Infantil, então, em uma perspectiva crítica de educação, não deve se reduzir à submissão dos corpos às rotinas, às propostas estáticas, a um corpo fragmentado. Como observamos, são vários os aspectos para entendermos a importância de questionar e refutar propostas educativas disciplinadoras e reguladoras.

Nesse contexto, partindo da compreensão do corpo como corporeidade – que engloba aspectos além do biológico (Najmanovich, 2001) –, da ideia de que o lúdico e a alegria podem indicar uma potência criadora, assim como o conhecimento socialmente produzido, como os jogos e as brincadeiras o são (Gomes; Carvalho; Mizusaki, 2022), desdobramos este texto e abordamos o que consideramos intolerável na Educação Infantil. E, assim, buscamos contribuir com gestos pedagógicos que não colaborem com a colonização dos corpos e a manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

### O intolerável

Baptista (2022), ao falar sobre os desafios da imagem e da escrita em torno do intolerável, afirma que este é simplesmente o que não dá mais para continuar aceitando ou permitindo. Suas três principais modalidades seriam representadas pelas seguintes imagens: o *pesquisador imaterial*, a *falta de ar na atualidade* e o *catador de afogados*.

*Pesquisador imaterial ou desmaterializado* seria o(a) pesquisador(a) sem corpo, aquele(a)

que não sente mal-estar com as questões do seu cotidiano; seus sentidos são indiferentes ao que pesquisa. A empiria não o(a) afeta, o dia a dia não altera sua respiração ou provoca-lhe arrepios, não acelera ou desacelera seus batimentos cardíacos, não produz odores nem gera emoções: é o sujeito que fala ou escreve sobre algum tema mas tem neutralizado o impacto do seu trabalho no seu corpo e com ele. Não rompe com o que apura, não se espanta com os horrores e as belezas do cotidiano. Um corpo apenas biológico, que sobrevive e não se relaciona com as pessoas e seu entorno.

Para nós – que conduzimos nossos gestos educativos considerando as corporeidades, os corpos como produção sócio-histórica, afetados pelas relações no mundo e com ele –, questionar a ideia, ainda predominante, de um corpo neutro, objetivo, apenas anátomo-biológico torna-se central (Arroyo; Silva, 2012; Carvalho, 2017).

Já a *falta de ar ou oxigênio reduzido*, citada por Baptista (2022), seria o excesso de imagens e falas (opiniões), o que provoca uma falta de tônus para lidar com a verdade. A verdade deixa de ser fundamental, passa a ser relativa, e isso se dá porque a relativização depende de determinados fatores, tais como: quem, onde e quando. Essa lógica significa respeitar o contexto do outro, para entender a opinião do outro – caso contrário, a história, no significado atribuído por Benjamin (1987), tornar-se-ia miséria ao se deslocar do sentido coletivo para a apreciação pessoal.

Ao convocar nossa atenção para a força política da verdade, Benjamin (1987, p. 34) destaca que “[...] é na política que a metáfora e a imagem se diferenciam da forma mais rigorosa e reconciliável. Organizar o pessimismo significa simplesmente extrair a metáfora moral da esfera da política, e descobrir no espaço da ação política o espaço completo da imagem”. Para o autor, portanto, há uma indissociabilidade entre estética, ética e política. Destacar as coisas de sua crescente miséria possibilita o desbloqueio da garganta sufocada, oxigena, permite ouvir e refletir sobre o que é colocado, ser surpreendido e afetado. Multiplicidade de sentidos, sem fechar significados ou conclusões. Mesmo em uma escola destroçada pela falta de investimento e pela violência, com grande número de estudantes nas turmas e com a falta de tempo para planejamento dos(as) professores(as), podemos encontrar centelhas, a energia em aliança que gera inquietações. Ou seja, estar inquieto(a) promove ações, experiências e vivências, coletivas e individuais.

Desenvolvendo o terceiro aspecto do intolerável, Baptista (2022) menciona Martin Zamora,

um agente funerário espanhol que faz repatriamento dos corpos dos imigrantes que se afogaram na Espanha. Em um determinado dia, Zamora descobriu um nome em um dos bolsos de um corpo e, a partir disso, buscou criar narrativas sobre os corpos dos afogados. O *catador de afogados* busca os corpos que os familiares procuram – e não sabe o que fazer com aqueles cuja história ele não encontra (Casey; Sarasketa, 2021). Baptista (2022) faz uma associação com a ideia de *pesquisador trapeiro*, que seria o pesquisador dialético de Benjamin (1987) – aquele que recolhe o lixo que a história dos vencedores deixou para trás. E, como o lixo desvia a história para outra direção, Baptista (2022) sugere a invisibilidade do corpo para salvar os afogados e prosseguir com as histórias que ficaram incompletas.

Em consideração às nossas crianças e aos(as) nossos(as) jovens nos espaços educativos, quais corpos são afogados, desmaterializados, abandonados por ausência de interesses financeiros ou sociais de contar e conhecer suas histórias?

Os documentos que regem a educação brasileira têm orientações para os estabelecimentos educacionais públicos e privados que educam e cuidam de crianças de zero a 5 anos. Desde que a *Constituição Brasileira* (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996) foram promulgadas, os espaços educativos para essa faixa etária passaram a ser um direito da criança e não uma assistência à família. Nessa lógica, dentre as ações educativas em prol da formação das crianças, esses espaços buscam fortalecer identidades individuais e coletivas, favorecer a diversidade e a equidade social, com intenso trabalho de combate ao racismo e à barbárie, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010).

Nas unidades de desenvolvimento infantil, o aprendizado acontece através das interações e brincadeiras com os adultos e as outras crianças. Durante o brincar e as interações, é possível identificar como a criança expressa os afetos, lida com as frustrações, resolve conflitos e regula suas emoções. Seguindo as pistas de Brougère (2011), a cultura lúdica se produz dentro de uma cultura geral – assim, são consideradas produções em movimento, ao longo da história humana. A partir desse entendimento, aqui destacamos que abordar o lúdico presente em jogos, brinquedos, brincadeiras e outras relações e interações com o meio é incentivar a linguagem, a autonomia e a manifestação das emoções, das ideias e dos sentimentos. Esse processo coloca em inter-relação o corpo infantil, o que as crianças conhecem naquele momento, incluindo os valores sociais.

Porém, no interior dos espaços de desenvolvimento infantil, as experiências são influenciadas pelas perspectivas hegemônicas colonialistas que regem a sociedade e indicam o *que vale* e o *que não vale*, a fim de impedir diferentes impactos sobre os corpos que ali interagem. Em uma outra perspectiva de educação, que potencializa os sentidos e as subjetividades nas infâncias, que não busca modelos sociais mas problematiza a sociedade, os corpos têm espaço para diariamente se surpreenderem, alegrarem, expandirem e se espantarem com horrores do cotidiano – o que mobiliza a educar para a produção de beleza e potência e, com essa produção, para a luta por justiça social. “Para negar essa barbárie a educação precisa ter caráter revolucionário, sempre atenta aos conteúdos, à forma social que assume e, principalmente, vigilante frente ao perigo de ser um dos instrumentos das classes dominantes” (Catini, 2019, p. 39).

A partir do exposto, para romper com a lógica dominante, que oprime e explora, faz-se necessário entender os poderes que nos definem, enfraquecem e aniquilam. Foucault (2008, p. 143), na aula de 1.º de fevereiro de 1978, traz o que chamou de “história da governamentalidade”, a qual entende como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 143).

Segundo o autor, a governamentalidade foi assim reconhecida no século XVIII. O Estado, como conhecemos hoje, vem dessa governamentalidade, com suas táticas e o saber econômico, que define o que é público ou privado, estatal ou não estatal. A partir das leituras e das críticas à obra *O príncipe*, de Maquiavel, Foucault (2008) identifica que a genealogia do governar tem origem no Estado de justiça que provém do feudalismo – momento que corresponde ao início da organização social com a lei dos homens (não mais as divinas). Já nos séculos XV e XVI, segundo o autor, o Estado tinha – como principal fonte de poder administrativo – a territorialidade, e era socialmente dirigido com regulamentos e disciplina. No Estado de governo, a população é controlada por dispositivos de segurança, e podem-se considerar dois importantes instrumentos de governo e poder: a *polícia* e o saber econômico.

Foucault (2003) propõe pensarmos que há várias práticas de governo: em casa, o pai de família; o professor com as crianças; os superiores em instituições. O autor chega a essas ideias pesquisando arquivos do internamento, da polícia, das petições ao rei e das cartas régias com ordem de prisão (*lettres de cachet*). Esses documentos, escritos entre 1660 e 1760, revelam, em poucas linhas, o julgamento e a condenação das *vidas dos homens infames*, dispositivos que demonstram o despotismo de um monarca absoluto: “Como o poder seria leve e fácil, sem dúvida, de dismantelar, se ele não fizesse senão vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir; mas ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (Foucault, 2003, p. 13). Porém, o autor convida-nos à reflexão sobre esse *arbitrário* e diz que as *ordens do rei* não eram ditadas de cima para baixo, mas sim solicitadas por familiares, genitores, parentes, filhos ou filhas, vizinhos, o religioso do local ou algum membro representativo contra alguém.

O filósofo alerta, ainda, que, para essas vidas chegarem até nós, foi preciso cruzarem com o poder, ou seja, que um feixe de luz as iluminasse. Luz externa e que as tirasse da noite. Vidas que deixaram apenas rastros desse encontro com relações e jogos de poder. E desapareceram posteriormente. Um poder vigilante e perseguidor que marca essas vidas, mesmo que com breves palavras, garras poderosas que aprisionam, julgam e decidem sua punição; existências iluminadas pelas desgraças contadas, sejam queixas, pequenas intrigas ou seus tumultos.

Nesse horizonte, Foucault continua a sua genealogia e segue de Maquiavel para La Perrière. O primeiro diz que o alvo do poder são duas coisas: o território e as pessoas moradoras desse espaço; o segundo, que “governar é governar as coisas” (Foucault, 2008, p. 132). Entendemos por coisas as possibilidades de recursos que esse território tem para produzir riquezas, produtos, serviços; sendo assim, o território é apenas uma variável do governar as coisas. Nesse sentido, para alcançar a finalidade da soberania, é preciso que o governador tenha sabedoria, diligência e paciência; e disponha das coisas. A partir desses gestos, o bem público é a obediência à lei.

O mercantilismo aparece como a primeira prática de poder exercida pelo governar. Nesse período, a estatística surge, possibilita ao governo quantificar os fenômenos da população e da família; entretanto, passa-se a priorizar a população, a família deixa de ser o modelo de governo. No século XVII, o governo age e melhora as riquezas e o viver da população, nasce a ciência chamada “economia política” (Foucault, 2008, p. 141).

Aproximando-nos dos tempos atuais e do que aqui consideramos intolerável, a forma e a função hegemônicas na educação são resultantes do progresso do capital e em favor dele, pois, embora estejamos em um período de acesso à educação, também existe privação desta. Os objetivos da educação, em um contexto de crise econômica e de caráter conservador, com elementos fascistas, recebem novas tecnologias para que esta possa ser gerenciada e se amplie o controle material e político do trabalho educativo (Catini, 2019).

Partindo para uma nova perspectiva de educação, que visa romper com a ótica empresarial e econômica, por considerá-la intolerável, incompatível com a priorização da vida e o compartilhamento da produção socialmente construída, identificamos o cotidiano escolar como o local potencial para a criação e o desenvolvimento da criatividade. Desse modo, seria possível promover rupturas e ações revolucionárias, em vez de normatizar crianças, professores(as), diretores(as) e demais funcionários(as) no interior do espaço educacional. Uma educação que se amplia e atinge, com a mesma intensidade, os sujeitos de fora do espaço escolar.

### **Corpos e alianças como possibilidades para romper com o intolerável – à guisa de considerações finais e encaminhamentos**

Pesquisar, para nós, é uma das atitudes para não nos emudecermos diante das dores e humilhações nossas e de outros(as); para não negarmos – nem nos conformarmos com eles – o intolerável e suas amarras, modelos de vida que, por não admitirem desvios dos seus padrões, excluem e matam os diferentes. Para caracterizar a docência como parte das lutas pela justiça social, como um projeto radical e democrático, faz-se necessário perceber as diversas populações que foram e são expostas a condições precárias a partir das perdas de direitos.

Butler (2018) reflete sobre as formas de manifestações políticas contemporâneas, e, na sua visão, há a necessidade de encarar os direitos como coletivos e corporificados, conjuntos plurais de direitos, reivindicações de que todas as vidas sejam igualmente tratadas e vivíveis. A autora sugere expandir as lutas para além das identidades, pensar que somos uma unidade, ou seja, ligados(as) com pessoas oriundas de diferentes contextos, formações linguísticas e culturais. Ela chama atenção para a ideia de interdependência, uma rede social com o interesse de favorecer o pleno viver, e

argumenta, ainda, que a desigualdade se mantém quando um direito reconhecido encobre ou desvia a atenção da privação de outros direitos, de outros grupos sociais. Assim, a luta por uma política igualitária de interdependência convoca-nos a continuar a oposição a qualquer privação massiva de direitos. O direito, então, só tem valor quando todos(as) têm direitos.

Butler (2018) entende que ultrapassar a precariedade não ocorre pela garantia de segurança, mas sim pela justiça social, política e econômica, através de uma luta que exige a persistência dos corpos, que aparecem e agem contra as forças que buscam sua erradicação. Alguns corpos são mais expostos aos dispositivos de exclusão, ao perigo ou até à morte – o que vai além da vulnerabilidade do viver, pois há a geração da precarização dessas vidas.

Arroyo e Silva (2012) acreditam que a educação, quando se faz democrática, tem o dever de reconhecer todos os corpos como sujeitos. A partir disso, discutem sobre a precarização do corpo, ou seja, quando o ambiente educativo desconsidera ou despreza questões sociais de existência, como raça/etnia, cultura, geração, gênero ou quaisquer outras categorias que condicionam a vida dos sujeitos. A fragilização de alguns corpos leva a diferentes tipos de violência no interior dos espaços escolares, o que pode desembocar em exclusão, em geração de condições sub-humanas.

Tais ideias podem ser associadas com as de Butler (2018), quando argumenta que a ação é corporal, pois ter direitos não depende apenas da legitimação de organização política. A autora exemplifica com os excluídos da esfera pública e com o quanto lutam para fazer o direito passar a existir. Há, ainda, corpos que lutam pela *liberdade de aparecer*, quando uma lei ou uma norma regulamenta formas proibitivas de aparecimento. O direito de ter direitos, então, não é uma questão natural ou metafísica; é uma questão terrena, como nos dizem Ferreira e Baptista (2013, p. 70), a partir da leitura do conto Mineirinho, de Clarice Lispector: “O que seria este ‘terreno’? Oposto ao celestial e sublime, certamente. E também o terreno onde se ergue a casa habitada por paradoxos do cotidiano, lugar onde os homens vivem no desassossego dos choques e fricções”.

As crianças afirmam suas formas singulares de ser e estar no mundo quando se recusam a obedecer aos comandos disciplinares que reprimem seus movimentos, desejos e sentidos; quando as propostas pedagógicas as limitam a uma única ação corporal ou quando os objetos e brinquedos devem ser usados com uma única função, e elas querem explorar outras e desobedecer as regras impostas pelo(a) professor(a); quando insistem em narrar suas inquietações e descobertas, de

modo a constituir seu espaço de aparecimento e o estabelecimento de relações no interior da instituição escolar.

Pelas considerações aqui realizadas sobre a temática, é possível afirmar que a narrativa deste ensaio expõe uma educação que, conduzida por mãos das classes dominantes, busca manter o *status quo* e, por isso, é controladora, o que acarreta ideias excludentes e aumenta as desigualdades, muitas vezes, apoiadas de forma manipulada pelas classes dominadas, de modo a enfraquecer nossos corpos e possíveis alianças com outros e outras histórias.

A relação entre professor(a) e educando(a) pode, em uma perspectiva dialógica e de formação de elos, ser um tempo para realizar propostas e preparar os sujeitos para o futuro, sem esquecer das condições da vida no presente. A escola e a sociedade em geral muitas vezes reforçam concepções de passado, sem vínculos com o hoje e o futuro. Por isso, ainda é atual o que Foucault (2008) traz sobre *governar para as coisas e não para as pessoas* – com essa ideia, não podemos ignorar que a educação está acompanhando a tendência de governos não comprometidos com as vidas de todas as pessoas. Professoras, professores, mães, pais, avós, gestores, coordenadores, crianças e jovens atuam vigiando, punindo, restringindo alguns corpos no seu movimento, no seu aparecimento, modelando uma moral ou um comportamento, aniquilando as diferenças, os modos próprios de falar e conviver, rejeitando as riquezas dos corpos infantis. Tais ações, em vez de fortalecer as conquistas, privilegiam uma opinião que diminui o indivíduo e desconsidera diversas questões além das que são vistas nesse único ambiente.

Querendo romper com essa lógica, no desenvolvimento da pesquisa, buscamos construir outros tempos e outras formas para experimentar, na escola, possibilidades pedagógicas que questionam as submissões e o rigor às formas de negar a pluralidade da vida, o que vem nos conduzindo a identificar a força do trabalho em conjunto.

Em uma gestão escolar democrática, o coletivo tem autonomia para construir um currículo que considere os espaços educativos como lugar de empoderamento e fortalecimento dos corpos com seus sentidos, falas e expressividades. Nesse encaminhamento, responsáveis, comunidade escolar e sujeitos do entorno da unidade educativa podem formar uma aliança em prol de uma educação e de organizações coletivas que atuem contra as desigualdades – e, para isso, consideram as realidades e os diferentes grupos sociais.

Nesse processo educativo, a criança experimenta com o corpo outras lógicas quando se arrisca nas brincadeiras, propõe desafios, desenvolve autonomia, explora objetos. Experimenta novas criações, também pelo corpo, quando transgride, ou seja, enfrenta as negativas e exige explicações; ou brinca com os mesmos objetos mudando os sentidos e as sequências das histórias, que são reestruturadas por diversas vezes – e acaba por alterar as regras dos jogos diários.

Destacamos, então, que uma das possibilidades de o corpo ser e existir é brincar, que possibilita, através da imaginação e dos sentidos, novas leituras do mundo e novas relações e alianças com as pessoas e o contexto – e gera, assim, bons encontros, ou seja, aqueles que transformam, afetam e provocam novas relações.

Entendemos, portanto, as infâncias como potências promissoras de uma nova realidade que considera as narrativas; a tradição dos diferentes grupos sociais aos quais as crianças pertencem; e a memória coletiva para entender os perigos do agora, com atenção às fissuras e à incompletude das histórias. Essas são questões fundamentais para paradoxos e contradições cotidianos e possibilitam o enfrentamento à barbárie e ao enfraquecimento do tempo infantil.

Desejando fortalecer esses encontros na educação, identificamos que as experiências do jogar, do brincar e do construir brinquedos podem ampliar a curiosidade e o desejo em querer mais – e significar um diálogo entre saberes, sujeitos, tempos e espaços.

### Referências

ARAÚJO, V. R. de. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *SURES*, Rio de Janeiro, n. 9, 2017, p. 71-84. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/647> Acesso em: 15 mar. 2023.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M.; SILVA, M. (org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAPTISTA, L. A. *Aula inaugural concedida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais*. São Gonçalo, 16 mar. 2022. Facebook: Egressos Uerj-ffp @uerjffp.egressos. Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=994080261243236&id=100002914644597&m\\_entstream\\_source=timeline](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=994080261243236&id=100002914644597&m_entstream_source=timeline) Acesso em: 15 mar. 2023.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. Cultura Lúdica Infantil. In: KASHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011. p. 19-32.

BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, R. M. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 254-268, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24933> Acesso em: 15 mar. 2023.

CASEY, N.; SARASKETA, L. A. Quando imigrantes morrem no mar, este espanhol leva seus corpos para casa. *O Globo*, 18 out. 2021. *Online*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/quando-imigrantes-morrem-no-mar-este-espanhol-leva-seus-corpos-para-casa-25241039> Acesso em: 29 fev. 2024.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

FERREIRA, M.; BAPTISTA, L. A. Mineirinho e a compaixão da revolta: uma leitura da leveza em Ítalo Calvino e Clarice Lispector. *Intratextos*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 64-74, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/11827> Acesso em: 15 mar. 2023

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, M. Aula de 1º de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 117-154.

GOMES, C.; CARVALHO, E. L.; MIZUSAKI, R. A. As brincadeiras lúdicas e a formação de crianças. *Horizontes*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. e022044, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1257> Acesso em: 15 mar. 2023

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado* – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAITU, C. de C. Infâncias, colonialidade e Educação Infantil: na busca por pedagogias “outras”. In: SILVA JUNIOR, D. da; OLIVEIRA, L. F. de; FERREIRA, M. G.; COSTA, R. C. R. da (org.). *Pedagogias Decoloniais e Antirracismos: a Potência das Práxis Decoloniais* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2022. p. 163-180.

THE SQUARE. Direção: Jehane Noujaim. Intérpretes: Ahmed Hassan, Khalid Abdalla, Magdy Ashour. [S. l.]: Noujaim Films; Maktube Productions; Worldview Entertainment; Roast Beef Productions, 2013. 1h48min.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementes de vida: entretences do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (org.). *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

Recebido em novembro 2023  
Aprovado em fevereiro 2024