

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Adrielli Silva Bielssa Machado

Discursos docentes reveladores de concepções normatizadoras do corpo criança

Sorocaba

2026

Adrielli Silva Bielssa Machado

Discursos docentes reveladores de concepções normatizadoras do corpo criança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de licenciada em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Sorocaba.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Sorocaba

2026

Machado, Adrielli Silva Bielssa

Discursos docentes reveladores de concepções
normatizadoras do corpo criança / Adrielli Silva Bielssa
Machado -- 2026.
75f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi

Banca Examinadora: Marynelma Camargo Garanhani,
Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Corpo criança; Formação de professores; Ensino
fundamental. I. Machado, Adrielli Silva Bielssa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 2/2026/CCPEDL-SO/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADRIELLI SILVA BIELSSA MACHADO

DISCURSOS DOCENTES REVELADORES DE CONCEPÇÕES NORMATIZADORAS DO CORPO-CRIANÇA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 14 de maio de 2026

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 14/05/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2280587** e o código CRC **D6A2487B**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.013150/2026-69

SEI nº 2280587

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira

Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira

Assinado por:

Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani

Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani

https://sei.ufscar.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_contr... 1/1

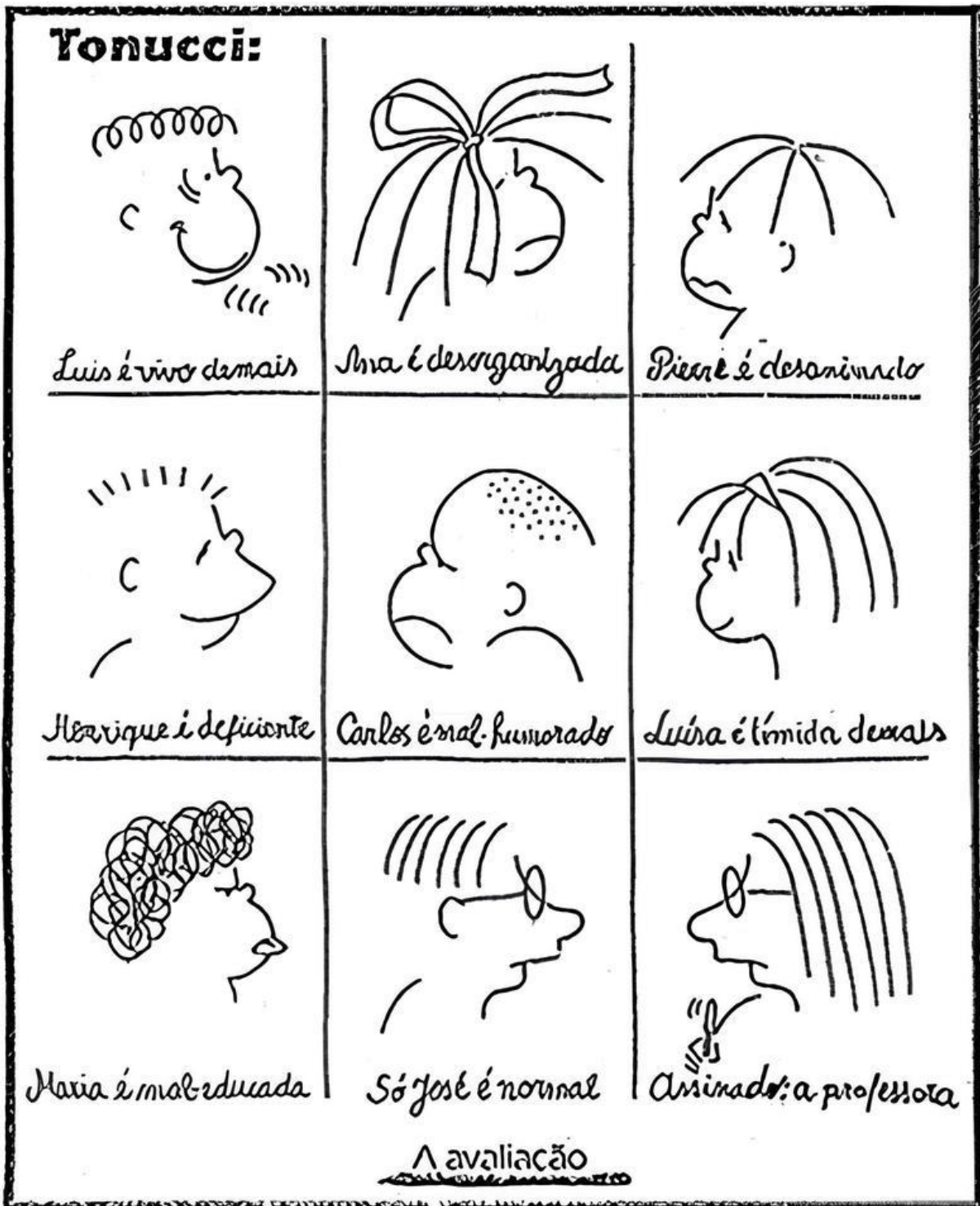
Dedico esta pesquisa a todas as crianças que um dia (ou em quase todos) já foram expostas a violências veladas, sutis e mascaradas, mas que se lembram de cada detalhe e carregam consigo as marcas dolorosas e invisíveis dessas falas.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e saúde. Também sou profundamente grata aos meus pais, Adriana e Edvaldo, que não mediram esforços para me ajudar, formar, fortalecer e incentivar diariamente a permanecer firme e lutar pelos meus sonhos, sempre garantindo que haveria colo, afeto e cuidado para quando eu precisasse – esta graduação e trabalho é fruto do amor, dedicação e apoio de vocês durante todos os momentos da minha vida. Aos meus irmãos, Andrelli e Andrey, que nunca me deixaram sozinha, estando ao meu lado nos melhores e piores momentos, comemorando minhas alegrias, acolhendo minhas tristezas e me ajudando em todos os detalhes. Ao meu marido, Kevin, que sempre me apoiou em todas as escolhas, foi colo e paciência nos momentos de angústia, ouvinte e contribuidor nos estudos e companheiro diário. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Além disso, agradeço imensamente às minhas amigas de graduação, Gabriela, Isabela, Júlia e Agatha, que tornaram esses cinco anos mais leves com suas risadas, afetos e presença. Ter tido a possibilidade de conhecer, estudar e me formar com vocês é uma grande honra – que nossa amizade se estenda para a vida! Também saúdo e agradeço a todos(as) os(as) servidores(as) públicos(as) e terceirizados(as) da UFSCar *campus* Sorocaba, que sempre estiveram presentes para a organização e acolhimento dos(as) estudantes neste espaço, destacando o trabalho do secretário Celso Pessôa, sempre disponível, solícito e atencioso em cuidar e nos acompanhar durante todo esse processo. Agradeço também a todos(as) os(as) professores(as) que marcaram minha trajetória, fortalecendo e contribuindo com a luta por uma educação de qualidade, laica, gratuita, pública, crítica e amorosa. Em especial, sou grata à professora e orientadora desta pesquisa, Lucia Lombardi, que desde o primeiro dia de aula foi inspiração com seu afeto, inteligência, cuidado, presença e dedicação com todos(as) aqueles(as) que estavam próximos(as) e com seu trabalho exemplar.

Enfim, muito obrigada a todos(as) que de alguma forma estiveram presentes, contribuíram e me ensinaram nesse processo. Obrigada à UFSCar *campus* Sorocaba pelo acolhimento durante estes cinco anos e por oferecer um ensino público, crítico e de qualidade. E agradeço à pequena Adrielli, que plantou o sonho de estudar nesse *campus* desde o Projeto Meninas com Ciência e, de muitas formas, cresceu permanecendo com esse desejo aceso.



“A avaliação” (1974). Francesco Tonucci (1997, p. 148).

RESUMO

MACHADO, Adrielli Silva Bielssa. *Discursos docentes reveladores de concepções normatizadoras do corpo criança*. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar os impactos que discursos docentes permeados por concepções disciplinadoras e normatizadoras apresentam no corpo criança. Procurou-se responder à seguinte questão-problema: “De que modo os discursos docentes, permeados por concepções disciplinadoras, normatizadoras e por relações de poder, impactam o corpo criança no contexto escolar?”. Para isto, tomando como base a linha teórica foucaultiana, o conceito de corpo criança de Garanhani e corpo-criança *versus* corpo-aluno de Lira, por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e narrativa sobre experiências vividas, procurou-se refletir sobre a transição das violências e opressões dos corpos (que anteriormente eram objetivadas em atingir o físico e passaram a ser sutis, por constranger e ofender sem deixar marcas visíveis aos olhos) visando à “formação” de crianças que correspondem às expectativas adultas, e compreender que esse processo não é neutro. Dado que diferentes assuntos emergiram das cenas pedagógicas, o trabalho discute sobre o silenciamento das vozes e corpos criança; a importância da participação e do movimento delas nos processos de aprendizagem; o capacitismo, autoritarismo e exclusão nas relações com as crianças; os discursos de crise, descrença e desesperança nas infâncias; a necessidade da transformação da concepção de utilidade e produtividade e a importância do esperar. Por fim, os resultados indicam que discursos docentes agressivos, normatizadores e opressores produzem efeitos como: silenciamento das crianças; docilização e controle; reforço de hierarquias e desigualdades; naturalização de violências simbólicas; produção de sentimentos de inadequação, vergonha ou inferioridade; e limitação das possibilidades de expressão, criação e participação das crianças, fenômenos que comprometem o bem-estar delas e a construção de uma educação democrática, inclusiva e sensível às múltiplas formas de ser e existir na infância. Mesmo com as inúmeras transformações já efetivadas na educação, ainda são necessárias lutas e resistências para que a escola deixe de ser um lar de “clichês adultocêntricos” e seja lugar de acolhimento, aprendizagem crítica e amorosa, possibilitando a transformação social.

Palavras-chave: Corpo criança; Docência; Ensino Fundamental; Formação de professores(as).

ABSTRACT

MACHADO, Adrielli Silva Bielssa. *Teacher discourses revealing normative conceptions of the child's body*. 2026. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2026.

This undergraduate thesis aims to investigate the impacts that teaching discourses permeated by disciplinary and normative conceptions have on the child's body. It sought to answer the following research question: "How do teaching discourses, permeated by disciplinary and normative conceptions and by power relations, impact the child's body in the school context?". To this end, based on Foucault's theoretical framework, Garanhani's concept of the child's body, and Lira's concept of the child's body versus the student's body, through qualitative, bibliographical and narrative research on lived experiences, the study sought to reflect on the transition of violence and oppression of bodies (which were previously aimed at the physical body and have become subtle, constraining and offending without leaving visible marks) aimed at the "formation" of children who meet adult expectations, and to understand that this process is not neutral. Given that different issues emerged from the pedagogical scenes, this work discusses the silencing of children's voices and bodies; the importance of their participation and movement in learning processes; ableism, authoritarianism, and exclusion in relationships with children; discourses of crisis, disbelief, and hopelessness in childhood; the need to transform the conception of utility and productivity; and the importance of hope. Finally, the results indicate that aggressive, normative, and oppressive teaching discourses produce effects such as: silencing children; docility and control; reinforcement of hierarchies and inequalities; naturalization of symbolic violence; production of feelings of inadequacy, shame, or inferiority; and limitation of children's possibilities for expression, creation, and participation—phenomena that compromise their well-being and the construction of a democratic, inclusive education sensitive to the multiple ways of being and existing in childhood. Even with the numerous transformations already implemented in education, struggles and resistance are still necessary for the school to cease being a home of "adult-centric clichés" and become a place of acceptance, critical and loving learning, enabling social transformation.

Keywords: Child's body; Teaching; Elementary education; Teacher's education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CAPÍTULO I. PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
3 CAPÍTULO II. QUADRO TEÓRICO. DISCIPLINAMENTO E OPRESSÃO DO CORPO CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS.....	24
4 CAPÍTULO III. REFLEXÕES SOBRE CENAS PEDAGÓGICAS.....	33
4.1 “– Nós temos dois ouvidos e uma boca, por isso vocês devem aprender a ouvir mais e falar menos”: o silenciamento da voz e do corpo criança na escola.....	36
4.2 “– Você tem algum problema auditivo?! Estou te chamando e você não escuta!”: capacitismo, autoritarismo e exclusão nas relações com as crianças – quando a diferença é tratada como preconceito.....	53
4.3 “– As crianças são de uma geração que está perdida!”: discursos de crise, descrença nas infâncias e desesperança.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os impactos que discursos docentes permeados por concepções disciplinadoras e normatizadoras apresentam no corpo criança, tendo como delimitação e problema investigado a seguinte questão-problema: De que modo os discursos docentes, permeados por concepções disciplinadoras, normatizadoras e por relações de poder, impactam o corpo criança no contexto escolar?

Os dois objetivos específicos desdobram a questão central e dialogam diretamente com o percurso teórico, sendo eles: Examinar em cenas pedagógicas vivenciadas como enunciados docentes operam na regulação, controle e docilização dos corpos crianças; e problematizar as implicações dessas práticas discursivas para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e sensível às infâncias.

A preocupação se volta às impressões, reações e consequências que falas violentas e opressoras produzem sobre a vida e formação das crianças, especialmente no ambiente escolar, e na manutenção da estrutura de poder vigente em nossa sociedade.

A inquietação de pesquisa nasceu durante os anos de 2024 e 2025 quando eu, enquanto estudante-pesquisadora, atuei como estagiária em turmas de 2º, 3º e 4º Anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular da cidade de Sorocaba – SP, em que foi identificada a presença constante deste tipo de fala e foi possível observar o sofrimento diário das crianças com as violências mascaradas – muitas vezes nem reconhecidas e chamadas por esse nome. A partir disso, senti um forte impulso de buscar por transformações possíveis para essa estrutura (social e educacional), almejando a construção de uma sociedade e de um ensino respeitosos, afetuosos e sensíveis a todos(as) os sujeitos que dele fazem parte.

Sobre a escolha da epígrafe deste trabalho, a charge “A Avaliação”, criada em 1974 pelo psicopedagogo e cartunista italiano Francesco Tonucci (1997, p. 148), foi assim definida por fazer uma crítica ao sistema de avaliação tradicionalista e à rotulagem que ele imprime, ao tachar características individuais e traços de personalidade das crianças como falhas, defeitos e até diagnósticos. Apesar de neste ano de 2026 estar completando 52 anos, a charge se prova atual.

Nela, cada legenda não é apenas uma descrição, é um veredicto, tal como foi presenciado na escola durante os períodos de estágio mencionados. Quando um(a) docente afirma “Carlos é mal-humorado” ou “Luísa é tímida demais”, ele(a) não está descrevendo um comportamento passageiro, mas sim, está rotulando a identidade da criança.

Se ter curiosidade e energia for tachado como “Luis é vivo demais”, possíveis dificuldades de aprendizagem forem sempre classificadas como “Henrique é deficiente”, ter identidade, opinião e jeito próprio for entendido como “Maria é mal-educada” ou “Ana é desorganizada”, ao mesmo tempo em que for admitido que “Só José é normal”, por se enquadrar no que o sistema espera (alguém quieto, passivo e que não causa “problemas” ao funcionamento do sistema da escola), estaremos sendo professores(as) que praticam rotulagem e, com isso, negando a complexidade humana das crianças. A charge nos provoca a questionar: Quais são os princípios que regem o nosso olhar pedagógico? Olhamos as crianças para classificar, excluir e oprimir ou para acolher, compreender e celebrar o modo genuíno de ser de cada uma delas?

Partindo do princípio de que a palavra constrói os sujeitos e as relações, de que existe um grande impacto do discurso docente, a questão-problema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foca nos impactos desses discursos: “De que modo os discursos docentes, permeados por concepções disciplinadoras, normatizadoras e por relações de poder, produzem sentidos sobre o corpo criança no contexto escolar?”. A preocupação é a de que como resultado de tais palavras distorcidas, podem ser geradas consequências muito nocivas a criança, desde a autoexclusão até a internalização de que seu corpo e seu jeito de ser são “errados”.

Vale ressaltar que desde o título o trabalho adota o constructo “corpo criança”, apresentado no artigo de Marynelma Camargo Garanhani – Licenciada em Educação Física, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação –, Déborah Helenise Lemes de Paula – graduada em Educação Física, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação – e Gisele Brandelero Camargo – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação – (2024), que considera o corpo não como um acessório ou um anexo, tal como se poderia entender ao usar o termo corpo “da criança”. Assim, o conceito de corpo criança se refere ao corpo ser a própria criança e não algo separado.¹ O corpo criança se constrói em um contexto social e cultural, produz história por meio e nas relações. As pesquisadoras afirmam:

[...] entendemos o corpo criança, numa compreensão biocultural, é híbrido, formado pelo vínculo entre natureza e cultura, sem que haja entre elas uma relação hierárquica, mas sim ciclicidade e reiteração. Assim, em determinados momentos do desenvolvimento infantil e/ou da ação das crianças, poderá haver predominância de uma delas, sendo que se alternam nesse processo, mediadas pelas práticas de movimento construídas em um contexto cultural e social. Ou seja, as experiências de vida, em que o corpo em movimento é vetor das relações, se constituem pelas dimensões culturais, sociais e biológicas. (Garanhani, Paula e Camargo, 2024, p. 9).

¹ As autoras se baseiam na expressão corpo-criança separada por hífen conforme foi escrita por Deise Arenhart em: ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2016. Mas adotam a conjunção “corpo criança” sem o hífen para que nas pesquisas a criança seja pensada a partir do seu corpo em movimento, uma vez que, como ela é seu corpo, e não são entidades separadas. Ao se referirem a corpo criança, tratam da pessoa, de um corpo situado, que vive uma determinada infância.

As análises conceituais da construção do conceito corpo criança têm sido feitas no contexto do grupo de pesquisa EDUCAMOVIMENTO, que está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE)² da Universidade Federal do Paraná (UFPR), grupo de pesquisa do qual a Prof^ª. Marynelma é vice-líder. Ao assumir o desafio de construir um conceito de corpo criança, as pesquisadoras partem de uma concepção de criança que atua socialmente e, pelo corpo em movimento, compreende e expressa o mundo. Conforme explicam Garanhani, Paula e Camargo (2024) elas optam pelo termo corpo criança e não “corpo da criança” porque:

[...] a preposição “da” remete a uma ideia do que pertence. Em outras palavras, indica um corpo que pertence a uma criança. Contudo, entendemos que a criança é seu corpo, como condição de sua existência, e não pertencente a um corpo, como se fosse um acessório que ela pudesse retirar quando quisesse. Dizer que a criança é seu corpo significa reconhecer que cada criança é única, singular e individual, que se constitui no coletivo, marcado pelas estruturas sociais e pela cultura. (Garanhani, Paula e Camargo, 2024, p. 6).

Este conceito vai ao encontro da expressão “corpo-criança” usada por Aliandra Cristina Mesomo (2004) – Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação – e Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos Santos – Pedagoga, Arte-educadora, Mestra em Educação e Doutoranda em Letras. As autoras fundamentam este trabalho, dentre outros aspectos, com a crítica sobre o processo de escolarização que atropela a infância por meio do controle dos corpos transformando o corpo-criança em corpo-aluno, com o propósito de imobilidade, de um corpo mecanizado, em contextos escolares que “valorizam a repetição ao invés da criação, o individualismo em oposição às práticas colaborativas, atuando, de modo controlado sobre os movimentos, mas também nas percepções e modos de aprender da criança” (Santos e Lira, 2020, p. 912).

Como percurso metodológico foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico (Malheiros, 2011) e narrativo sobre experiências vividas (Lima, C. Geraldi, J. Geraldi, 2015), refletindo sobre três cenas pedagógicas que foram selecionadas dentre outras que eram registradas em meu Diário de Campo durante os estágios.

Com base nesse percurso, o trabalho está estruturado com um primeiro capítulo intitulado “Percurso Metodológico”, no qual apresenta-se detalhadamente a metodologia traçada, tratando da inquietação que motivou a pesquisa; a nomeação e explicação do que seria uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter bibliográfico e narrativo sobre as experiências

² Para saber mais sobre o NEPIE: <https://nepie.ufpr.br/>

vividas; a forma como se deu a construção e o que se entende por Diário de Campo; e o esmiuçamento do processo e resultados dos levantamentos bibliográficos realizados.

O segundo capítulo é denominado “Quadro teórico. Disciplinamento e opressão do corpo criança nos Anos Iniciais”, no qual descreve a passagem do poder punitivo focalizado no corpo físico para violências “mais sutis”, vinculando esse processo a interesses de relações de poder, utilidade econômica e produção, observando que o objetivo sempre é moldar os sujeitos em “corpos dóceis”. Ademais, a partir dessa reflexão, compara-se que um processo parecido ocorreu na história da organização escolar, antigamente com a permissão de punições físicas (como as palmatórias) e, atualmente, com maneiras “mais sutis” de lidar com as crianças consideradas indisciplinadas – partindo do pressuposto e expectativa do não-movimento e da repreensão desses corpos –, com o objetivo de vigiar, corrigir e formatá-los(as) em estudantes ideais, crianças esperadas, úteis e produtivas.

Ou seja, mesmo tratando-se de espaços, tempos e situações diferentes, observa-se a semelhança das modificações e manifestações de violências, que, por terem se tornado “mais silenciosas”, estão presentes no cotidiano, nas falas, na organização da sala de aula e nos objetivos de ensino-aprendizagem e, nunca são neutras e isoladas.

Ainda em reflexão sobre a arte da epígrafe, a escolha por ela se dá também por ser uma charge que materializa visualmente conceitos que fundamentam teoricamente este trabalho, como os de corpo dócil e microfísica do poder no ambiente escolar, temas centrais na análise de discursos disciplinadores. A estrutura de poder representada pela professora, que define como “normal” apenas aquilo que é aceitável para o sistema escolar, reforça a hierarquia do olhar e normatiza o corpo como alvo de rótulos de falhas, faltas, excessos, inadequações e comportamentos impróprios.

O terceiro capítulo, “Reflexões sobre cenas pedagógicas”, traça uma das possíveis ideias sobre o que seria o discurso e sua associação às relações de poder, pois este atua como produtor de “verdades” que induzem à aceitação e obediência, garantindo um disciplinamento “mais sutil”, mas, também, permitindo a criação e perpetuação de “clichês adultocêntricos”. Além disso, este capítulo possui três subtópicos: 4.1 “– Nós temos dois ouvidos e uma boca, por isso vocês devem aprender a ouvir mais e falar menos’: o silenciamento da voz e do corpo criança na escola”; 4.2 “– Você tem algum problema auditivo?! Estou te chamando e você não escuta!’: capacitismo, autoritarismo e exclusão nas relações com as crianças – quando a diferença é tratada como preconceito”; e 4.3 “– As crianças são de uma geração que está perdida!’: discursos de crise, descrença nas crianças e desesperança”, que narram as cenas pedagógicas

participadas por mim e constroem reflexões e aprofundamentos teóricos sobre diferentes e importantes assuntos, relacionando-os às discussões anteriores sobre as violências “mais sutis” e a manutenção dos “clichês adultocêntricos”.

Por fim, encerra-se a pesquisa com as “Considerações finais”, que aproximam, provocam e propõem a reflexão dos(as) leitores(as) para que se lute pela transformação social e educacional e as “Referências bibliográficas”, que apresentam todos os trabalhos (artigos, teses e livros) que embasaram a pesquisa.

2 CAPÍTULO I. PERCURSO METODOLÓGICO

A inquietação desta pesquisa nasceu durante minha experiência enquanto estudante-pesquisadora em um estágio docente não-obrigatório em uma escola da rede privada da cidade de Sorocaba, em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais – primeira etapa do Ensino Fundamental, constituída do 1º ao 5º ano. Esse fato evidencia a importância e essencialidade da existência e dos aprendizados dos estágios (sejam eles obrigatórios ou não) no período da graduação, pois, assim como dito por Luciana Esmeralda Ostetto – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação – e Marta Nidia Varella Gomes Maia – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação – (2019), a partir deles é possível que o(a) estudante se aproxime ao campo de atuação profissional, aprendendo e experienciando de formas específicas e particulares, fazendo também um exercício dialógico entre os conhecimentos e reflexões, (re)aprendendo a olhar.

Durante o período de três anos, foi possível participar das aulas em três turmas diferentes, sendo elas uma do 2º ano, uma do 3º ano e outra do 4º ano. Nelas foi observado que eram recorrentes as falas opressoras, que disciplinavam, rotulavam, estereotipavam e/ou estigmatizavam as crianças. Com isso, senti como necessário e urgente investigar, discutir e refletir sobre a natureza e os impactos que esses discursos disciplinadores e normatizadores causavam no corpo criança.

Para construir o processo de pesquisa, a metodologia adotada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico (Malheiros, 2011) e de pesquisa narrativa sobre experiências vividas (Lima, C. Garealdi, J. Geraldi, 2015). A fim de explicar o motivo dessa escolha, baseando-se em Luciana Borges – Graduada, Mestre e Doutora em Letras – (2020), compreende-se que os métodos científicos usados nas pesquisas devem ser adequados ao objeto de estudo para permitir alcançar os objetivos e responder às indagações da investigação. Dessa forma, a autora afirma que a abordagem de uma pesquisa pode ser classificada em qualitativa ou quantitativa, sendo a primeira aquela que trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são perceptíveis exclusivamente por variáveis numéricas.

Conforme ela explica, na pesquisa qualitativa o conhecimento é produzido entre o sujeito e o objeto do conhecimento, existindo um vínculo indissociável entre os mundos objetivos e subjetivos. Ela implica em uma relação mais próxima do(a) pesquisador(a) com o objeto, solicitando uma relação dialógica, reflexiva, de modo que seja possível pensar também sobre o não falado, o não explícito. Ainda segundo esta autora, o material de campo na pesquisa

qualitativa não é “coletado”, mas sim produzido na relação com o(a) pesquisador(a) (Borges, 2020). Por isso, devido às características do tema e discussões provocadas, tornou-se essencial que se tratasse de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Esse tipo de abordagem pode ser classificada como “Pesquisa Bibliográfica” quando a sua finalidade é identificar na literatura disponível em um campo determinado, as contribuições científicas sobre o tema, tendo como fontes de informação artigos, livros, dissertações e teses, como é o caso deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De acordo com Bruno Taranto Malheiros – Pedagogo, Psicopedagogo e Doutor em Administração de Empresas – (2011), o material é selecionado por meio de um levantamento bibliográfico, que é analisado, tem seus conteúdos comparados, resultados confrontados e se chega a compreensões mais ampliadas do tema estudado.

Ademais, conforme explicam Amado Luiz Cervo – Graduado, Mestre e Doutor em História –, Pedro Alcino Bervian – Bacharel e Licenciado em Filosofia, Bacharel em Ciências Econômicas e professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (IFCH/UPF) – e Roberto da Silva – Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, Livre Docente em Pedagogia Social – (2007), a pesquisa bibliográfica tem valor por si mesma. Ela procura explicar um problema a partir de referências teóricas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. Ainda, segundo Borges (2020), compreende-se que a pesquisa bibliográfica seja obrigatória em trabalhos científicos, para que se tenha bases para analisar diversos ângulos ou pontos de vista de um problema.

Assim, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o processo de realização do levantamento se deu por meio da consulta a três bases de dados, sendo elas: Scientific Electronic Library Online – SciELO (Quadro 1), Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar – Pergamum UFSCar (Quadro 2) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (Quadro 3), utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: discurso docente; discurso docente AND escola; disciplinamento corporal; disciplinamento corporal AND criança; disciplina AND espaço escolar; disciplinamento corporal AND criança AND escola; opressão corporal; opressão corporal AND criança; opressão corporal AND criança AND escola; corpo AND opressão; corpo AND escola.

Quando necessário, foram utilizadas estratégias para aprimorar os resultados – devido ao grande número e a repetição deles –, como a aplicação de filtros e alteração de combinações de palavras-chave. Dessa forma, na primeira base de dados (Quadro 1) foram colocados filtros

de país (selecionando apenas artigos do Brasil), de idioma (escolhendo apenas pesquisas em português), de área temática (com bibliografias apenas das Ciências Humanas e “Education”) e o de tipo de leitura (elegendo apenas artigos). Já na terceira base de dados (Quadro 3), foram aplicados os filtros de área do conhecimento (ficando apenas os da educação) e de título. Enquanto isso, não foi necessário utilizar filtros no levantamento da segunda base de dados (Quadro 2). Não foi necessário utilizar recorte temporal nas buscas realizadas.

Os critérios para a escolha das fontes bibliográficas que permaneceriam para leitura e fichamento basearam-se em Malheiros (2011), que destaca a importância de priorizar a qualidade das fontes consultadas, privilegiando livros, artigos publicados em periódicos científicos e sites especializados, além de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Outro critério considerado foi a credibilidade das fontes e sua relevância para a construção do presente estudo, observando-se a maior ou menor aderência das produções ao problema de pesquisa proposto (Malheiros, 2011, p. 124-125).

A seleção inicial das obras foi realizada por meio da leitura dos títulos e dos resumos. Após essa etapa, procedeu-se à leitura exploratória dos textos selecionados e, posteriormente, à leitura aprofundada das produções efetivamente utilizadas na pesquisa, acompanhada da realização de fichamentos. Seguiu-se dessa maneira porque, segundo Malheiros (2011), a leitura das obras deve ocorrer, no mínimo, em dois momentos: inicialmente, buscando familiaridade e aproximação com o texto; e posteriormente, procurando identificar os pontos centrais da abordagem do(a) autor(a), construindo uma compreensão global da obra.

Com base nisso, os quadros a seguir mostram o levantamento e os resultados obtidos.

Quadro I – Levantamento bibliográfico SciELO

Na Scientific Electronic Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>)

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil; o filtro de idioma, utilizando apenas pesquisas em português; filtro de área temática, selecionando apenas as Ciências Humanas e “Education”; e o filtro de tipo de leitura, escolhendo apenas artigos.

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa

Discurso docente AND escola	20	0	
Disciplinamento corporal	3	0	
Disciplinamento corporal AND criança	0	0	
Disciplinamento corporal AND criança AND escola	0	0	
Opressão corporal	8	0	
Opressão corporal AND criança	0	0	
Opressão corporal AND criança AND escola	0	0	
Corpo AND opressão	8	0	
Corpo AND escola	81	3	<p>LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. Cadernos de Pesquisa, v. 46, p. 736-754, 2016.</p> <p>LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Educação e Realidade, v. 37, n. 02, p. 627-646, 2012.</p> <p>STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, v. 21, p. 69-83, 2001.</p>

Quadro II – Levantamento bibliográfico Pergamum UFSCar

No Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar – Pergamum UFSCar

(<https://pergamum.ufscar.br/>)

Filtro(s) utilizado(s): nenhum filtro foi aplicado.

Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Discurso docente	5	0	
Disciplinamento corporal	0	0	
Disciplinamento corporal AND criança	0	0	
Disciplinamento corporal AND criança AND escola	0	0	
Opressão corporal	0	0	
Opressão corporal AND criança	0	0	
Opressão corporal AND criança AND escola	0	0	
Corpo AND opressão	0	0	
Corpo AND escola	7	0	

**Quadro III – Levantamento bibliográfico Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da
Universidade de São Paulo**

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo

[\(https://www.teses.usp.br/\)](https://www.teses.usp.br/)

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de área do conhecimento, colocando apenas
educação e filtro de título.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo			
Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Discurso docente AND escola	10	0	
Disciplinamento corporal	17	0	
Disciplinamento corporal AND criança	0	0	
Disciplina AND espaço escolar	10	1	WICHER, Carolina La Torre. Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
Opressão corporal	17	0	
Opressão corporal AND criança	0	0	
Opressão corporal AND criança AND escola	0	0	
Corpo AND opressão	0	0	
Corpo AND escola	4	0	

Os procedimentos metodológicos envolveram também a reflexão sobre três cenas pedagógicas que observei durante a minha atuação como estagiária, constituindo o método da pesquisa narrativa sobre experiências do vivido (Lima, C. Geraldi, J. Geraldi, 2015).

Ao investigar a pesquisa narrativa, Maria Emília Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi (2015), identificam quatro tipos de usos de narrativa: narrativa como construção de sentidos de um evento; narrativa (auto)biográfica; narrativa de experiências planejadas para pesquisas; e narrativa de experiências do vivido.

Quando abordam este último tipo, defendem a ideia de que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico, pois conhecimentos socialmente produzidos têm sido desperdiçados ou têm circulação restrita porque são considerados de segunda ordem.

Entretanto, sem contextualização, a produção científica pode vir a ser associada à construção de teorias universais, de caráter argumentativo, com caráter de abstração, generalização e neutralidade. Tendo o olhar voltado a contextos singulares, a construção do conhecimento a partir de pesquisas narrativas passa a tomar o sujeito e seu saber em unidade, estabelecendo relação entre os saberes da experiência e os saberes científicos.

Lima, C. Geraldi e J. Geraldi (2015) compreendem a pesquisa narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas, como uma experiência de tal forma significativa que aconteceu na vida do(a) pesquisador(a), que este(a) decide tomá-la como objeto de compreensão. Assim afirmam:

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (Lima, C. Geraldi, J. Geraldi, 2015, p. 26-27).

As autoras afirmam que é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos e as reflexões que surgirem. Como o objeto empírico é a experiência vivida, há autobiografia, mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a reflexão que se extrai da experiência. Este procedimento oportuniza aprendizagens sobre o exercício da profissão de professor(a) e sobre sua própria vida (Lima, C. Geraldi, J. Geraldi, 2015).

As narrativas *da* experiência educativa (e não *sobre* a experiência) remetem à indissociabilidade entre pesquisa e formação, além de representarem um compromisso com a produção de uma epistemologia da prática. É um tipo de método que se opõe ao distanciamento,

mas sim, olha o objeto de investigação de um determinado lugar, colocando em contexto as lentes teóricas. A pesquisa irá remeter às dimensões singulares da vida e da escola. Com isso, conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015), é uma pesquisa que se configura como sendo situada e autoral.

Como dito anteriormente, as cenas aconteceram em uma escola da rede privada da cidade de Sorocaba, em 3 turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com crianças de 6 a 8 anos de idade. Todavia, por motivo de ética na pesquisa, não são revelados nomes de docentes e nem de crianças (e os utilizados são fictícios). As situações narradas durante este trabalho foram registradas em um Diário de Campo durante os anos de 2024 e 2025, visando à análise da imersão na cotidianidade da instituição. Dentre muitas ocasiões em que as falas docentes manifestavam opressão, rotulação e repressão das crianças, foram aqui selecionadas três para serem analisadas, com objetivo de refletir sobre aspectos constantes da rotina escolar que revelam os valores docentes que constroem os processos de ensino-aprendizagem por meio das relações interpessoais.

Assim, o Diário de Campo citado não foi feito com intenção de ser apenas descritivo, mas sim uma narrativa reflexiva que me permitisse, como estagiária, não apenas cumprir burocraticamente as minhas tarefas, mas aprender – ou (re)aprender, como diz Ostetto e Maia (2019) – a olhar, identificar posturas, possibilitar que eu reflita sobre como quero ser professora e, futuramente, construir uma prática respeitosa e acolhedora. Para isso, utilizo como referência o texto de Renata Fischer da Silveira Kroeff – Graduada e Licenciada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional –, Póti Quartiero Gavillon – Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Psicologia Social e Institucional – e Laís Vargas Ramm – Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Institucional e Doutora em Informática na Educação – (2020), em que, introdutoriamente retomando os diários de campo feitos pelo antropólogo Malinowski, o pensam como uma ferramenta que se afasta de anotações quantitativas daquilo que se observa, compreendendo-os através de uma perspectiva que considera a relação entre o(a) pesquisador(a) e o campo de pesquisa de forma não neutra. Com base nisso, procuro transformar as cenas pedagógicas vivenciadas em um saber docente que venha a ser consciente e intencional.

3 CAPÍTULO II. QUADRO TEÓRICO. DISCIPLINAMENTO E OPRESSÃO DO CORPO CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS

Michel Foucault (1999), no primeiro capítulo de seu famoso livro intitulado “Vigiar e Punir: Histórico da violência nas prisões”, apresenta uma comparação detalhada entre o suplício do regicida Damians (em 1757) e o regulamento da rotina disciplinar de uma prisão (datado de 1837), demonstrando como, com o decorrer da história, houve uma passagem de um poder punitivo visível, sangrento e espetacular (feito em locais públicos e como demonstração simbólica de controle sobre os corpos) para um poder discreto e regulador, que age sobre o tempo, os gestos e a conduta, com punições menos diretamente físicas, sofrimentos “mais sutis”, velados e “despojados de ostentação” (Foucault, 1999, p. 12).

De acordo com o filósofo, isso aconteceu porque a punição, pouco a pouco, deixou de ser compreendida como um espetáculo, pois passou a ser comparada a crimes violentos, tornando-se a parte mais velada do processo penal. Dessa forma, passa-se a haver publicidade dos debates e das sentenças, mas uma “vergonha suplementar” quanto à execução, sendo, portanto, sigilosa e confiada a outros(as), com o objetivo de retirar dos “punidores” o “mal-estar” sobre o feito (Foucault, 1999, p. 13).

Foucault afirma que com a abolição dos castigos físicos e suplícios, as práticas punitivas se tornaram pudicas, ou seja, recatadas, não havendo mais contato direto com os corpos, porque o objetivo deixa de ser atingir o corpo físico propriamente. Exemplificando as novas práticas criadas nesse momento, temos, segundo Foucault (1999, p. 14), “[...] a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação [...]”, que, mesmo consideradas “penas físicas”, não possuem a mesma relação castigo-corpo que havia nos suplícios.

Assim, nessas punições, passa-se a ter o corpo como instrumento intermediário, porque “[...] qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem [...]” (Foucault, 1999, p. 14), ou seja, as sensações de dores corporais dos castigos físicos são substituídas por um sistema de coações, privações, obrigações e interdições, o que, para Foucault (1999, p. 14), significa que o “[...] castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. [...]”, com a substituição do carrasco por funcionários como guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores (Foucault, 1999, p. 14), que fazem os(as) condenados(as) obedecer às regras rígidas.

Esse processo, que ele chama de “afrouxamento da severidade penal” (Foucault, 1999, p. 18), consequência da passagem para uma penalidade incorpórea, na verdade foi uma mudança de direção da punição, em que ao invés de objetivar ferir o corpo, focaliza atingir a alma (o coração, o intelecto, a vontade e as disposições). Com isso, acompanha-se do processo punitivo a finalidade de transformar comportamentos, por isso, aplicam-se “medidas de segurança” – exemplificadas por Foucault (1999, p. 20) como, proibição de permanência, liberdade vigiada, tutela penal, tratamento médico obrigatório, etc. –, que só serão cessadas ao perceber modificações comportamentais, como o controle do sujeito e a neutralidade de sua periculosidade. Esse processo, mesmo que diferente das primeiras formas de punição, ainda utiliza a justificativa do poder, não mais sobre as infrações, mas agora sobre os próprios indivíduos. Em outras palavras, conforme o autor:

A alma do criminoso não é invocada no tribunal somente para explicar o crime e introduzi-la como um elemento da atribuição jurídica das responsabilidades; se ela é invocada com tanta ênfase, com tanto cuidado de compreensão e tão grande aplicação “científica”, é para julgá-la, ao mesmo tempo que o crime, e fazê-la participar da punição. [...] introduzindo solenemente as infrações no campo dos objetos suscetíveis de um conhecimento científico, dar aos mecanismos da punição legal um poder justificável não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser. [...] (Foucault, 1999, p. 20).

Outrossim, Foucault afirma que, parte do julgamento foi transferido para personagens extrajurídicos (como peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária, etc), fracionando o poder de punir e tentando retirar do juiz a função de, simplesmente, ser “aquele que castiga”, para ser aquele que busca a “cura” do criminoso.

Com isso, Foucault aponta que suas discussões não são inovadoras, mas partem de outras pesquisas que trazem diferentes perspectivas sobre os assuntos tratados. Uma das referências citadas por ele são Rusche e Kirchheimer, que buscam abandonar “[...] a ilusão de que a penalidade é antes de tudo (se não exclusivamente) uma maneira de reprimir os delitos e que nesse papel, de acordo com as formas sociais, os sistemas políticos ou as crenças, ela pode ser severa ou indulgente [...]” (Foucault, 1999, p. 24). Dessa forma, afirmam que é preciso analisar os “sistemas punitivos concretos” como fenômenos sociais – principalmente relacionados aos sistemas de produção da sociedade referida –, e que, segundo os autores, esses sistemas punitivos não possuem somente medidas simplesmente “negativas” “[...] que permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir; mas que elas estão ligadas a toda uma série de

efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar [...]” (Foucault, 1999, p. 24-25). E, sobre a relação dos sistemas de punição com os sistemas de produção:

Mas podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas ideias morais ou nas estruturas jurídicas. Mas pode-se fazê-la com base numa história dos corpos, uma vez que só visam à alma secreta dos criminosos? (Foucault, 1999, p. 25).

Trazendo mais reflexões sobre os corpos, Foucault apresenta que houve diversos estudos sobre sua história, relacionando-o à demografia ou patologias. Porém, afirma que o corpo também está “diretamente mergulhado num campo político”, influenciado pelas relações de poder, utilidade econômica e produção. Em outras palavras:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. [...] (Foucault, 1999, p. 25-26).

Ademais, de acordo com Foucault, há um “saber” sobre o funcionamento do corpo (que não é exatamente a ciência) e sobre o controle de suas forças (que é mais que a capacidade de vencê-las), que poderia ser chamado de “tecnologia política do corpo”, descrita por ele como uma microfísica do poder que opera sobre e através do corpo, moldando-o como um corpo dócil e útil através de mecanismos disciplinares, utilizado por diferentes instituições, mas de difícil localização dentro delas, porque é difusa e constituída de “pedaços”, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos (Foucault, 1999, p. 26).

Ademais, segundo o autor, o poder existente nessa microfísica não é visto como uma propriedade, em que os efeitos de dominação são atribuídos a uma “apropriação”, mas a uma “estratégia”, com efeitos de disposições/regras, que constituam uma relação sempre tensa e em atividade, tendo esse poder visto como um “privilegio que se pudesse deter” (Foucault, 1999, p. 26). Em outras palavras e aprofundando,

[...] Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilegio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. [...] (Foucault, 1999, p. 26-27).

Ademais, Foucault (1999) estabelece uma relação direta entre o saber e o poder, afirmando que é preciso ter uma renúncia do pensamento tradicional de que o saber só pode se desenvolver fora das relações de poder, de suas exigências e interesses. Dessa forma, aponta que o poder produz saber (e não por mero interesse ou utilidade); “que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. [...]” (Foucault, 1999, p. 27).

Assim, ele apresenta que, essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir do sujeito (numa condição de livre ou não do sistema de poder), mas que o sujeito, os objetivos e as modalidades de conhecimento são alguns dos efeitos do “poder-saber” e de suas transformações históricas (Foucault, 1999, p. 27). Nas palavras de Foucault (1999, p. 27), “[...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.”

Portanto, estabelecendo uma relação entre a alma, o poder punitivo e o saber, Foucault (1999, p. 28), afirma que:

[...] Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. [...]” (Foucault, 1999, p. 28).

Em continuidade às afirmações de Foucault (1999), Aliandra Cristina Mesomo (2004) fundamenta-se no filósofo para apontar que o poder não pode estar em um lugar ou outro, mas nas próprias relações, sendo este um elemento primordial para que exista o poder. Assim, “[...] o poder não está localizado em um centro, como o Estado, mas em uma série de relações cotidianas. São as relações de poder que mobilizam a sociedade e sempre que nos relacionamos estamos em situações de poder, porém, estas [...] não podem oprimir nem silenciar.” (Mesomo, 2004, p. 102).

Mesomo (2004) pontua a escola, como instituição moderna, com a função de governar e conduzir a conduta, sendo necessário desenvolver a disciplina e praticar o que Foucault (2003) chama de governamentalidade. Sobre esse conceito, o filósofo o diferencia do governo do estado, “[...] apresentando-o como um governo de coisas, dos homens em suas relações com outras coisas (costumes, formas de pensar, recursos etc.) [...]” (Mesomo, 2004, p. 103), ou seja, voltado para os relacionamentos.

Assim, desenvolvido a partir do século XVI, Mesomo (2004) afirma através de Foucault que, essa nova prática de governo se atenta “[...] para a correta disposição das coisas e conduzindo-as para um fim conveniente e específico, conseguido por meio de uma série de táticas [...]”, sendo um dos exemplos desses instrumentos os sistemas disciplinares educacionais, em que “[...] Os tempos, os espaços e os movimentos dos alunos eram (e são) controlados ininterruptamente [...]” (Mesomo, 2004, p. 103), citando que “[...] ficar sentado, escrevendo e produzindo em sala de aula caracterizam gestos eficientes para o disciplinamento [...]” (Mesomo, 2004, p. 103). Em outras palavras,

O controle acontece na maioria dos tempos e espaços: pelo olhar vigilante, pela fala negada, pelos gestos que não escapam aos mínimos detalhes e controles dos adultos. Nestas relações, o poder é usado para conduzir a conduta do outro; estabelece-se um governo do outro. O que se vê, geralmente, é uma educação para a conformação e para a adequação, uma educação que dirige e molda, através de suas relações, para a sociedade da normalização. A vigilância se intensifica e se integra à função pedagógica.

Na escola, como no caso dos meios de comunicação, é muito difícil escapar dos modelos dados e pensar diferente, pois, na maioria das vezes, os indivíduos encaram este fazer e acontecer como algo natural e não como algo normatizador. A cobrança dos pais, das instituições e da sociedade, em geral, leva a uma autodisciplinarização, ou seja, uma tendência ao autocontrole e à auto-repressão que não tem nada a ver com autonomia. Passa-se de uma coerção externa para uma internalização da coerção, sendo o Eu representado no cotidiano já disciplinado. (Mesomo, 2004, p. 103).

Ainda sobre a autodisciplinarização, Mesomo (2004, p. 104) aponta que esse conceito reflete a ideia de que “[...] as próprias crianças se controlam e se organizam dentro de um espaço e de um tempo que limitam pensamentos e ações [...]”, o que é associado à questão da liberdade e autonomia, quando, na verdade, essas características pressupõem dispor-se de si mesmos(as), o que não é possível nos ambientes escolares, logo, se trata de uma associação falsa. Além disso, afirma que “[...] O eu individual de cada criança e também de cada professor está submetido a uma ordem sempre presente e que, por meio de pequenas ações, sobrevive e passa despercebida. [...]” (Mesomo, 2004, p. 104).

Ademais, de acordo com o conceito de disciplinamento em Foucault (1987), apresenta-se que há uma recorrência deste à norma para atuar no ambiente escolar, ou seja, é normativo,

dividindo o mundo em normal e anormal, bons e maus, e colocando positividade à disciplina (Mesomo, 2004). Assim, “Ao anular tudo o que possa distrair e primar por um tempo de repetições e de disciplina, a escola privilegia um fazer sem sentido, que inibe e anula sentimentos e produz comportamentos. [...]” (Mesomo, 2004, p. 104), utilizando sistemas de recompensas e castigos para as premiações ou repressões das atitudes. E, por ser propagandeada e vista como positiva, essa disciplina é defendida pelos pais, mães e instituições, tornando-se, de acordo com a autora, a forma mais eficaz de controle das crianças.

Com essa exposição, é possível afirmar que a escola, assim como outras instituições sociais, também passou por uma transformação da forma como os castigos e violências foram sendo instaurados. Inicialmente, assim como afirmado por Foucault (1999), havia a predominância de castigos que afetavam o corpo físico, com o objetivo de marcar, a partir de violências corporais, o que era considerado “errado” e apontar o “caminho correto”. Como exemplo para esse apontamento, relacionando essa ação especialmente ao ambiente escolar, Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos (2012) – Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação – cita os castigos corporais praticados mais comuns nas escolas da Corte do século XIX, justificados pela busca da normalidade dos comportamentos:

[...] uso da palmatória, da reguada, os bolos e ajoelhar, bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito. Encontrei também, dois casos que foram considerados bárbaros pelos próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu. (Lemos, 2012, p. 630).

Porém, mesmo com a proibição legislativa dessas violências, elas não acabaram completamente – assim como manifestado por Foucault (1999) e Mesomo (2004) –, apenas foram transformadas em práticas “mais sutis”, que mascaram essas punições, mas permanecem com o objetivo da busca pela “disciplina” e “bom comportamento”. Ademais, sobre a manifestação dessa “sutildade” nas violências praticadas atualmente, Márcia Maria Strazzacappa Hernandez – Licenciada em Pedagogia e Dança, Mestre em Educação, Doutora em Estética, Ciências e Tecnologia das Artes e Livre Docente – (2001), afirma que a disciplina na escola sempre foi entendida como “não-movimento”, característica pontuada como essencial para identificar uma criança considerada “educada” e “comportada”.

Segundo a autora, esta se trata de uma herança do modelo escolar-militar da primeira metade do século XX, que também contava com filas por ordem de tamanho para se encaminhar às salas de aula, levantar-se quando o(a) diretor(a) ou supervisor(a) entrava na sala, etc. Mas, a autora considera que são raros os estabelecimentos escolares que permanecem com essas atitudes atualmente, mencionando como exceção apenas instituições de cunho religioso e

escolas públicas de cidades pequenas e do interior, porém, apesar “[...] da ausência destas atitudes disciplinares, a idéia do não-movimento como conceito de bom-comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo.” (Strazzacappa, 2001, p. 70). Sobre as diferentes formas de repreensão dos movimentos e dos corpos, a autora afirma:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (Strazzacappa, 2001, p. 70).

Ainda sobre isso, Aliandra Cristina Mesomo Lira (2008) desenvolve o fato de que a associação da infância com a escola fez parte do projeto moderno das sociedades, mas que essa mudança quanto aos castigos corporais, antes utilizados como práticas disciplinadoras, sendo substituídos aos poucos por uma “disciplina mais sutil”, é marcada por um ideal escolar homogeneizador, que objetiva controlar todos(as) em todos os processos (Narodowski, 2001). Dessa forma, a autora cita Helena Singer – Cientista Social, Mestre e Doutora em Sociologia – (1997, p. 41) para afirmar que essas práticas de controle ressaltavam/ressaltam que não bastava/basta apenas punir, mas que é preciso “[...] ‘[...] vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância [...]’”. Assim,

A concepção moderna de infância, que coloca a criança como aprendiz (Popkewitz, 2002), introduz um esquema de racionalidade que passa a medir, classificar, avaliar as crianças de acordo com seu desenvolvimento, seu comportamento, sua personalidade. Nesses termos, reconhece-se que a escolarização surge em correspondência à necessidade de governar os indivíduos, introduzindo formas de ser e de estar vinculadas às questões do poder e da regulação (Lira, 2008, p. 322).

Ainda nessa perspectiva, Lira (2008) afirma que, numa visão crítica da história da educação (Mate, 2002), “[...] a escolarização pode ser vista como um processo de racionalização do tempo dos indivíduos e gradativa disciplinarização de seus corpos, legitimando-se saberes e espaços que são apresentados como partes naturais da escolaridade.”. Sobre isso, adiciona que a escolarização introduziu “[...] uma prática institucional de captura dos sujeitos, utilizando-se

de dispositivos pedagógicos que ao mesmo tempo regulam e produzem os indivíduos. [...]” (Lira, 2008, p. 323).

Assim, estudando sobre a construção dessa disciplina “mais sutil”, Lira (2008, p. 322) também cita Foucault (1987), que, em suas pesquisas, encontrou relação entre os hospitais, fábricas, exército, prisões e escolas nas formas de sujeição e produção de gestos e indivíduos eficientes, apontando características semelhantes, como: a preocupação com o controle dos corpos, o adestramento e a correção. Nesse processo, o filósofo define que a disciplina é um recurso para o adestramento, que “[...] não tem o intuito de reduzir as formas, mas sim juntá-las para multiplicar e produzir. Ela funciona permanentemente, utilizando além da punição, como sanção para normalizar, o olhar e o exame.” (Lira, 2008, p. 324).

Por fim, como forma de exemplificar a manifestação até então desenvolvida sobre a transformação das violências no cotidiano escolar, é importante citar o exemplo trazido pela autora sobre a estrutura da Educação Infantil, em que há uma escolarização, privilegiando a introdução da leitura, escrita e cálculo através de procedimentos inadequados, ao invés da valorização das experiências e expressões criativas infantis (Kishimoto, 2001; 1998), o que leva a caracterizar esse modelo de educação como uma gerência sobre a vida das crianças, controle de sua produtividade e predominância do caráter “conteudista”, permitindo uma vigilância constante devido a distribuição espacial programada e instaurando relações de poder hierárquicas (Lira, 2008), atributos que não poderiam ser destinados a outras maneiras de pensar a Educação Infantil. Em outras palavras,

Todos esses aspectos da escolarização com seus instrumentos disciplinares apontam para a grande questão da modernidade, que foi a de inventar meios para tornar os indivíduos e a sociedade administráveis. Nesse sentido, a instituição escolar, mediante diversas técnicas, constituiu-se e constitui-se como um dos principais lugares onde essa administração e produção acontecem (Lira, 2008, p. 325).

Portanto, através desse levantamento teórico, buscou-se apontar para as formas como as violências contra as crianças no ambiente escolar foram sendo manifestadas ao longo do tempo, inicialmente procurando atingir propriamente o corpo físico e, posteriormente, se configurando de maneira estrutural e sutil, estando presente no cotidiano escolar, nas falas dos(as) docentes, na organização da sala de aula e nos objetivos de ensino-aprendizagem. Isto considerando que a criança e o seu corpo não são entidades separadas, mas sim o corpo criança que se manifesta em movimento e é um corpo situado em determinado contexto cultural, ou seja, “ao nos referirmos ao conceito corpo criança, tratamos da pessoa, que vive uma determinada infância” (Garanhani, Paula e Camargo, 2024, p. 18).

Outra finalidade foi trazer a relação com que essa transformação se deu com a própria manifestação das violências na sociedade como um todo, compreendendo que as mudanças nunca são neutras e isoladas, mas permeadas e influenciadas pelo contexto histórico-sócio-cultural. Dessa forma, a partir desses levantamentos, é possível anunciar que este trabalho se constitui em narrar, sensibilizar e fazer conhecer como se dão as violências sofridas pelas crianças no ambiente escolar, propagadas especificamente pelos discursos docentes cotidianos, que muitas vezes passam despercebidos como produtores e reprodutores de valores e política.

4 CAPÍTULO III. REFLEXÕES SOBRE CENAS PEDAGÓGICAS

Antes de iniciar as reflexões sobre as cenas pedagógicas, é importante e interessante que seja compreendida uma das definições de discurso e o vínculo que se dá com as relações de poder, fazendo com que haja uma produção de “verdades”, que dependem dos sujeitos e contextos para serem aceitos ou não, associando-os às formas de disciplinamento. Ademais, também é essencial destacar como as relações de poder nos discursos permitem a construção de “clichês adultocêntricos”, que contribuem na demarcação e manutenção da “verdade” nas mãos dos(as) adultos(as), sem levar em consideração as produções, falas e experiências infantis.

Ademais, também é necessário destacar que não é o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) definir e analisar discursos de modo tão aprofundado como é feito em pesquisas embasadas na Análise do Discurso, mas sim, buscar por uma compreensão sobre as violências proferidas pelas falas de docentes, percebendo-as como uma das formas de opressão dos corpos crianças, fenômeno que se dá no ambiente escolar, mas não apenas nele.

Pensando nisso, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2009) – Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Linguística – compreende o discurso não como mera expressão individual ou como simples encadeamento de palavras, mas como efeito de sentidos produzido na relação entre língua, sujeito e história, atravessado por condições sociais e ideológicas específicas. Nessa perspectiva, os sentidos não são neutros, pois emergem de posições de sujeitos historicamente constituídas e de formações discursivas que determinam o que pode ou não ser dito em determinados contextos. Dessa forma, o discurso não nasce do indivíduo isolado, ele é atravessado pela história, pela ideologia e pelas condições de sua produção.

Ancorada nesse princípio, a pesquisa propõe a análise de três cenas pedagógicas vivenciadas pela estudante-pesquisadora quando foi estagiária durante o curso de Pedagogia em contextos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas quais presenciou docentes dirigindo falas de caráter opressor às crianças. A análise dessas cenas busca compreender como tais enunciados se produzem e circulam no cotidiano escolar, quais sentidos são mobilizados acerca da infância, da aprendizagem e da autoridade docente, bem como os efeitos que esses discursos produzem na constituição das crianças enquanto sujeitos escolares.

A ideia de discurso é também associada às relações de poder. Por isso, fundamentando-se no trecho intitulado “Verdade e poder” do livro “A Microfísica do Poder” (1982) de Michel Foucault, há a reflexão sobre como o poder está presente e se instaura na sociedade. Assim, distante da ideia popularmente aceita de que o poder é apenas uma força de proibição, Foucault

o apresenta não apenas como elemento repressivo, mas como produtor de “verdades”, de saberes, de discursos e de normas, que induzem à aceitação e obediência. Em outras palavras:

[...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer que não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. [...] (Foucault, 1982, p. 8).

Ademais, o autor rememora seu livro “Vigiar e Punir” e afirma que, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder, em que foram desenvolvidos aparelhos do Estado (exército, polícia e administração local) e instaurada a nova “economia” do poder, composta de procedimentos que permitem circular os efeitos desse fenômeno de forma contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social, sendo consideradas técnicas mais eficazes e menos dispendiosas do que as praticadas anteriormente (Foucault, 1982).

Dessa forma, o filósofo afirma que cada sociedade tem seu próprio “regime de verdade” (Foucault, 1982, p. 10), ou seja, mecanismos que definem o que é considerado verdadeiro, quem tem autoridade para dizer a verdade, quais procedimentos permitem distinguir o verdadeiro do falso, como a verdade circula e como ela é sancionada (Foucault, 1982). Essa afirmação se faz presente em nossa sociedade, segundo Michel Foucault (1982), com a “verdade” centralizada no discurso científico e nas instituições que o produzem e transmitem, exemplificadas como as escolas, o exército e a mídia (Foucault, 1982). Assim, se conclui que a “verdade” não é universal nem neutra, mas produzida e reforçada pelas relações de poder.

Em continuidade, Mesomo (2004) traz a concepção de discurso para Foucault (1987), como construtor de verdades, muitas vezes provisórias, mas que são aceitas e adotadas e afirma que, nessa relação, subliminarmente, enquanto alguns discursos são aceitos, outros “não sobrevivem”, além de que não são todos(as) que podem falar e/ou que serão ouvidos(as) (Mesomo, 2004). Dessa forma, a autora aponta com base em Foucault que se reprime por “[...] interdição, separação, exclusão ou oposição e quando isso acontece estamos operando sobre juízos de valor. Ao julgar, sempre se coloca o outro em algum lugar, como no caso dos loucos, dos problemáticos, dos desajustados, dos alunos com problemas de aprendizagem etc.” (Mesomo, 2004, p. 102). Dentro disso, no meio educacional, a autora afirma que:

[...] os discursos também produzem verdades que se expressam nas instituições, nos programas que estas adotam e nas posturas dos professores. Estas verdades (discursos), que têm poder, são códigos e marcas que se manifestam na escola (e

também em outras instituições e relações), através de suas práticas julgadoras e de sujeição. Desde muito cedo as crianças, seus corpos e tempos são enquadrados em um espaço em que também já está esquadrinhado. Práticas que amedrontam e intimidam contribuem para a construção de uma sujeição que entende a autonomia como uma modelação às ordens pré-existentes e um autodisciplinamento. O caráter produtivo do poder se expressa através e nas relações de poder em que os indivíduos são constituídos (Mesomo, 2004, p. 102).

Sobre essa presença nas instituições escolares, Eliane Dominico – Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação –, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Heloisa Toshie Irie Saito – Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação – e Solange Franci Raimundo Yaegashi – Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação e Pós-doutora em Psicologia – (2020) criticam “[...] a maneira como moldamos a criança, comparando a arquitetura discursiva e as ações dirigidas aos pequenos a uma máquina ‘[...] que regula, dirige, controla, ensina, normatiza, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer.’ [...]” (Resende, 2015 *apud* Dominico; Lira; Saito; Yaegashi, 2020, p. 220). Assim como as autoras, me inspiro nos versos de Manoel de Barros (2010, p. 139):

A máquina
trabalha com secos e molhados
é ninfômona
agarra seus homens
vai a chá de caridade
ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá às crianças o direito inalienável ao
sofrimento na forma e de acordo com
a lei e as possibilidades de cada uma.

Nesse contexto, observando os discursos como produtores de “verdade” e com uma relação direta ao poder e sua manutenção, garantindo um disciplinamento “mais sutil” do que aquele que utilizava da força e violência física, é possível considerar a produção do que chamamos de “clichês adultocêntricos”. Este termo surgiu em uma das reuniões de orientação, em que, ao conversarmos sobre a presença constante de frases como “senta direito”, “menina, não corre desse jeito!” e “isso aqui não é lugar de brincadeira!”, a Prof^{ta}. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi afirma como estes dizeres se tornaram tão marcantes que se assemelham à clichês, sempre voltados à perspectiva adulta do mundo, que estabelece uma maneira “correta” de se sentar, de ouvir e de fazer, ou seja, “clichês adultocêntricos”.

Dito isso, mas sem findar a definição de discurso e suas possíveis análises, é possível partir para o compartilhamento, discussão e reflexão desses “clichês adultocêntricos” no cotidiano escolar, vivenciados e traduzidos em cenas pedagógicas.

4.1 “– Nós temos dois ouvidos e uma boca, por isso vocês devem aprender a ouvir mais e falar menos”: o silenciamento da voz e do corpo criança na escola

Esta foi a primeira frase violenta escutada por mim e por todas as outras crianças presentes. Talvez não definitivamente a primeira de todas, mas a responsável por me fazer perceber, desnaturalizar e questionar o autoritarismo, rememorar acontecimentos e sentir a inquietação de experienciar um momento como esse. E, como a inquiet(ação) não deve ficar apenas no plano simbólico, resultou-se na necessidade angustiante de escrever e responder essas violências, que não puderam ser contestadas no momento de sua ocorrência. Espero que elas afetem, promovam reflexão e não se repitam.

A maioria das crianças gostam muito das aulas de Educação Física. Animados(as) para esse momento, se destinam para suas turmas, porque são divididos(as) binariamente, com professores para os meninos e professoras para as meninas, participando de propostas diferentes (também divididas por gênero) e ficando em espaços distintos. Como auxílio um menino autista, sempre estou com eles nessa aula.

Todos os dias, os professores reservam aproximadamente 20 minutos para apontar erros; contar sobre as brigas, ocorrências e advertências; e aplicar "lições de moral" nas crianças presentes.

Em um desses dias, os meninos sentaram-se felizes na arquibancada e conversavam entre si enquanto a aula não começava. Porém, esse início se deu com uma voz de alta entonação, quase um grito, que pedia o silêncio de forma ríspida, para que ele pudesse falar.

Em meio às "lições de moral", as crianças cochichavam com seus amigos suas opiniões sobre os acontecimentos contados – em que os professores sempre faziam/fazem apontamentos em que afirmam "não dizer o nome", mas expõem tanto, que as crianças acabam descobrindo de quem se trata e "contri-

buindo" com suas considerações.

Entretanto, em meio aos burburinhos, o professor se incomoda e diz, olhando para o outro docente: "está vendo porque esse tipo de coisa acontece? Porque eles não nos ouvem. Quando estamos falando sobre esses comportamentos ruins, vocês continuam fazendo. O problema da geração de vocês é não ouvir, principalmente os professores de vocês. Vocês precisam entender que nós temos dois ouvidos e uma boca, por isso vocês devem ouvir mais e falar menos".

Ao ouvir essa frase, as crianças esboçaram um olhar assustado e silenciaram, com exceção de algumas que questionavam ou queriam comentar algo sobre o assunto, mas que logo também foram caladas para poder dar "continuidade na aula", porque até mesmo sua "concordância" com a violência ocorrida era sinal de desobediência à autoridade docente.

Diário de Campo de Adrielli Silva Bielssa.
Manhã de maio de 2024.

Neste fragmento é possível expor e verificar a persistência de violências sutis (Foucault, 1987) no cotidiano escolar, naturalizadas em um sistema de educação que, de acordo com Renata Cristina Dias Oliveira (2011) – Pedagoga e Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares –, objetiva “formar cidadãos”, mas, ao mesmo tempo, utiliza processos de disciplinamento cotidianamente – como a não possibilidade de participação devido à ausência da escuta interessada dos posicionamentos e opiniões infantis e/ou desconsideração de sua legitimidade (Oliveira, 2011). Em conjunto a esse aspecto, é necessário pontuar e aprofundar sobre a constante presença e finalidade do disciplinamento, silenciamento e transformação dos corpos infantis na cena narrada, mas também no Ensino Fundamental (etapa de ensino em que a pesquisa se volta) e, não exclusivamente, em todas as etapas e sistema de educação.

Primeiramente, analisando e refletindo a narrativa desta primeira cena, é possível observar a tentativa constante de manutenção da disciplina e retaliação da indisciplina, com apontamentos que reforçam o quanto alguns comportamentos são “ruins” através de exemplos concretos e uma aproximação destes com as atitudes das crianças presentes, fortalecendo o discurso de necessidade de mudança por parte dos(as) discentes.

Sobre este primeiro pressuposto, a fim de aprofundar o sentido e a presença desse conceito, partindo da perspectiva de que a disciplina escolar apresenta-se de formas diferenciadas ao decorrer da história da educação – devido a diversidade de culturas e a transformação contínua da sociedade –, Carolina La Torre Wicher (2008) – Pedagoga e Mestre em Educação –, afirma que, tanto em situações de educação de caráter mais tradicional quanto nas mais progressistas, majoritariamente essa palavra está relacionada ao “[...] estabelecimento de normas e regras de convivência e de organização, não raro adotando-se sanções ou punições nos casos de seu não cumprimento. [...]” (Wicher, 2008, p. 51), determinando que a disciplina e a indisciplina têm relação com o cumprimento ou descumprimento desses acordos realizados, democraticamente ou não, no contexto escolar (Wicher, 2008).

A autora afirma que a disciplina ou a ausência dela nas salas de aula é um fator que está presente no discurso de docentes, discentes e responsáveis. Assim, ao mesmo tempo em que a indisciplina é vista como um problema, Mariano Fernández Enguita – Catedrático de Sociologia na Universidade Complutense de Madri – (1989, p. 163) aponta que a ideia de disciplina apresentada pelas escolas está relacionada com as regras individuais e coletivas de silenciamento (sem barulhos ou falas), imobilidade e atenção ao(a) adulto(a), levando à submissão através da obediência e, em casos de indisciplina, há a aplicação de punições e castigos (Wicher, 2008).

Dessa forma, através de seu trabalho de campo, Wicher (2008) consegue constatar, nas diferentes escolas pesquisadas, que a disciplina dos(as) estudantes em sala de aula é considerada pela maioria das professoras como um dos problemas mais graves da instituição (Wicher, 2008), estando muito presente em seus discursos. Neles, os(as) estudantes apontados como disciplinados(as) são os(as) silenciosos(as), que não fazem “bagunça” e realizam todas as lições (Wicher, 2008, p. 82), crença que parte da concepção de um(a) discente “ideal”, difundida no/pelo senso comum, mas que não se aplica com a realidade (Wicher, 2008, p. 82). Em contraponto, àqueles(as) que se distanciam dessas características é utilizado o termo “bagunceiro”, remetendo-se aos seus comportamentos, considerados graves, como:

[...] dificuldade dos estudantes de permanecer em silêncio enquanto o professor explica o conteúdo, as conversas paralelas, a agressividade entre eles mesmos, a falta de atenção, as brincadeiras em sala de aula, a “bagunça”, o passeio pela sala, o desrespeito para com os professores, as dificuldades para respeitar as normas da escola. (Wicher, 2008, p. 79-80).

Com base nisso, Wicher (2008, p. 84) afirma que a indisciplina “[...] reflete, então, desacordos com relação a contratos e expectativas sociais, no campo das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento”, mas que, nas falas dos(as) docentes, os exemplos desses comportamentos são, muitas vezes, algumas formas de “bagunça” que, devido a sua pouca gravidade e previsibilidade, na verdade não rompem com regras de acordos pedagógicos ou com o próprio projeto pedagógico da escola, mas com expectativas criadas sobre a “boa conduta social”.

Em outras palavras, esses comportamentos “[...] são rupturas das regras e expectativas implícitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo significado, muitas vezes, cremos ser de domínio público desde a infância, o que pode não ser real.” (Wicher, 2008, p. 85). Entretanto, por se tratar da quebra de expectativas, acabam gerando a ocorrência de práticas que rompem com os direitos de cada um(a) ser respeitado(a) como pessoa (Wicher, 2008).

A partir deste aprofundamento teórico e da narrativa da cena pedagógica, é possível aproximar a ideia de que ainda persiste o processo de assumir as crianças que rompem com o silêncio desejado (nestes casos, em diferentes espaços, tanto nas salas de aula quanto nas quadras esportivas) como indisciplinados(as), em que é preciso reprimir as atitudes que se distanciam da expectativa de um(a) “estudante ideal” e reforçar os aspectos considerados positivos e disciplinados, favorecendo a manutenção de uma educação para a adequação e conformação, que naturaliza a hierarquização entre os(as) discentes (como bons e maus) e a violência sobre seus corpos e vozes.

Seguindo essa perspectiva, também é importante salientar que, na cena pedagógica narrada, há presença constante do que Foucault (1987) denomina de instrumentos que fazem funcionar os mecanismos disciplinares, meios que auxiliam na compreensão dos objetivos que a manutenção do disciplinamento tem para os sujeitos que educa. Sobre isso, Aliandra Cristina Mesomo (2004), cita e descreve, com base em Foucault (1987), quais são esses instrumentos, sendo eles: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora – e, combinados, o exame. O primeiro se caracteriza por uma observação constante, hierarquizada, funcional e integrada, a fim de que em todos os espaços ocupados por indivíduos haja o domínio e controle dos comportamentos. O segundo está na essência do sistema disciplinar e se trata da correção das atitudes “desviantes” através de procedimentos punitivos, partindo de uma normalização, que “[...] presta atenção à maneira de utilização do tempo, aos gestos corporais, às maneiras de se manifestar e passa a classificar as condutas, os comportamentos. [...]” (Mesomo, 2004, p. 105-106). Por fim, o exame seria a combinação desses dois instrumentos, a fim de documentar as individualidades para que possam ser mais bem controladas e dominadas (Mesomo, 2004).

Fundamentada nisso, é possível descrever que, na cena narrada, a própria organização dos sujeitos no espaço já pressupõe uma estrutura hierarquizada de educação, pois as crianças estão sentadas, enquanto os professores estão de pé, na frente de todos, assumindo a fala como se fossem únicos detentores dela – aspecto presente, inclusive, na própria frase destacada: “Nós temos dois ouvidos e uma boca, por isso vocês devem aprender a ouvir mais e falar menos”, ou seja, não se trata de um espaço de escuta atenta, reflexão e desenvolvimento crítico de opiniões, mas da crença de que as crianças nada sabem, devendo silenciar e escutar os docentes, a quem foi dada a responsabilidade de transmitir os conhecimentos para os seres passivos.

A organização dos sujeitos na ocupação dos espaços também está atrelada a um instrumento de vigilância hierárquica (Foucault, 1999), porque possibilita que os professores tenham uma observação constante, hierarquizada, funcional e integrada (assim como descreveu a autora), já que se posicionam em um local capaz de vigiar todas as crianças sentadas.

Outros instrumentos que podem ser citados como mantenedores dos mecanismos disciplinares – dessa vez mais relacionados à sanção normalizadora (Mesomo, 2004) – são: as “lições de moral”, dadas repetidamente, em todas as aulas, a partir de exposições de situações de outras crianças, classificadas como atitudes desviantes (Mesomo, 2004), com o objetivo de amedrontar e garantir que os estudantes “reflitam e mudem” seus “comportamentos inadequados” para que determinado caso não se repita; o reforço constante de “combinados” que, na verdade, são definidos unicamente pelo professor, sem a presença de sentido e

significado para os discentes, afirmando a necessidade da aceitação e adequação de suas atitudes com aquilo que é esperado; os gritos, como instrumento que ressalta o poder e autoridade hierárquica do docente, a fim de que as crianças obedeçam através do medo e sem questionamentos; e o silenciamento, que está relacionado a todos os meios destacados anteriormente, que reforça a ideia de que as crianças não são sujeitos que possuem conhecimentos, característica que seria existente apenas em adultos(as), sendo necessário que elas fiquem caladas para que possam aprender o que esses(as) outros(as) têm a ensinar.

Outrossim, pensando nos objetivos que essa estrutura escolar tem para a educação das crianças, ressaltando o caráter essencialmente político que ela apresenta, Mesomo (2004) contribui abordando sobre essa organização do espaço escolar, que tem como finalidades a economia de tempo e o controle dos gestos e movimentos, gerando comportamentos padronizados. Esmiuçadamente, essa organização, segundo a autora, obedece a um esquadramento que se preocupa em evitar as conversas e trocas entre os(as) estudantes, além de reprimir os movimentos e economizar tempos e gestos. Assim, “[...] A importância e a necessidade da vigilância e controle dos comportamentos se explicita na rigidez e imobilidade exigida aos alunos; qualquer experiência ou atividade que não seja baseada no rigorismo e na seriedade não é considerada como aprendizagem. [...]” (Mesomo, 2004, p. 106).

Ainda sobre esse controle dos tempos e espaços, Mesomo (2004) não esquece de dizer sobre o controle dos corpos como característica intrínseca da instituição escolar, que busca a imobilidade, a postura controlada e que haja uma maior eficiência e produtividade por parte dos(as) estudantes, estabelecendo uma relação em que não é permitido pensar, sentir ou querer, tendo suas múltiplas linguagens apontadas como apenas uma: a da obediência (Mesomo, 2004). Nas palavras de Foucault (1987, p. 129-130):

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido.

Dessa forma, essa educação que possui como elementos principais o disciplinamento dos corpos e vozes infantis, a relação hierárquica entre docente e discente e que desconsidera a importância da escuta e da participação das crianças está alinhada com as características da educação bancária, nomeada por Paulo Freire (1987) como aquela em que o ensino é unidirecional, com um(a) professor(a) que decide individualmente os conteúdos, métodos e tempos, além de falar, prescrever e moldar, enquanto as crianças escutam, reproduzem e obedecem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nas palavras do próprio Freire (1987, p. 58),

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.

Além dessas características, Oliveira (2011) pontua que essa lógica define as crianças a partir de suas incapacidades em comparação ao(a) adulto(a), colaborando para “[...] a construção de uma relação de poder do professor sobre a criança, que cerceia a experiência infantil por avaliar que a criança não é capaz de fazer, ou de aprender a fazer” (Oliveira, 2011, p. 33).

Ademais, com base em Júlia Oliveira-Formosinho – pesquisadora sobre pedagogias de infância, aprendizagem infantil, documentação pedagógica e avaliação, foi professora na Universidade do Minho e diretora do Centro de Pesquisa da Associação Criança – (2007), ela também destaca que essa concepção e discurso persistem devido sua simplicidade e facilidade de adaptação à racionalidade burocrática que fundamenta a ação educativa, porque “[...] Tanto a pedagogia transmissiva quanto a lógica burocrática fundamentam-se em princípios como a uniformidade, a impessoalidade e a crença de que, em qualquer contexto, com quaisquer crianças, é possível ter um currículo uniforme [...]” (Oliveira, 2011, p. 33).

A pedagogia da transmissão trata-se, portanto, de uma prática que ignora e subestima a competência das crianças e o seu direito à voz e à participação, espera-se apenas que as mesmas respondam adequadamente a estímulos, sem que exerçam a possibilidade de questionar, experimentar, investigar ou cooperar. Não há interesse em ouvi-las. Trata-se da ausência do diálogo: adultos surdos não ouvem as vozes das crianças, pois as consideram mudas. [...] (Oliveira, 2011, p. 34).

Relacionada à educação bancária, Mesomo (2004) afirma que a escola privilegia práticas ritualistas, a conformidade e a adequação através de um controle rigoroso dos corpos, tempos e espaços, a escola produz comportamentos dóceis (Mesomo, 2004). Em outras palavras:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1987, p. 119).

Portanto, assemelhando-se às características da educação bancária, o disciplinamento tem também objetivos afins: o da formação de indivíduos produtivos, passivos, alienados, dóceis (Foucault, 1987) incapazes de pensar criticamente, serem criativos e irem além do que é

pré-estabelecido, perpetuando sua realidade como obedientes de outros(as), considerados(as) os(as) detentores(as) do saber – a classe dominante –, não sendo possível que tomem consciência da possibilidade de transformação da sociedade. Ou seja, esse modelo de educação está atrelado a estrutura da sociedade capitalista, a influência da industrialização e a aceleração da produção, tendo como escolarização desejada aquela que, através das escolas,

[...] torna-se um meio de controlar e moldar as crianças, através de uma disciplina autoritária e constante, com um fim normativo e normatizador, ela homogeneiza e trabalha na direção e controle dos indivíduos em todas as atividades, o que representa uma estreita relação entre uma infância desejada (dócil, maleável) para uma sociedade desejada (obediente, eficaz) (Mesomo, 2004, p. 100).

Em continuidade a esse assunto, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos Santos e Aliandra Cristina Mesomo Lira (2020), mesmo tratando diretamente da Educação Infantil, contribuem para pensar sobre a estrutura da instituição escolar como um todo, sendo “[...] marcada por rotinas cujas práticas atravessam os corpos infantis e atuam sobre a constituição de suas subjetividades. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 906), através de processos de escolarização pautados em práticas pedagógicas controladoras, com rigidez nos tempos e atividades, limitando as participações das crianças e constringendo a potência de vida dos seus corpos, deixando também o brincar – atividade essencial e formadora – como algo “[...] anulado ou limitado a poucos momentos, sendo privilegiadas atividades no papel, dentro de sala, sob o olhar vigilante do professor.” (Santos; Lira, 2020, p. 906).

A partir disso, afirmam que essas atitudes se tratam de um “atropelo da infância” (Santos; Lira, 2020, p. 906), em que há o controle dos corpos e a transformação do corpo-criança no corpo-aluno (Santos; Lira, 2020), ação realizada pela escola, vista como “[...] instituição disciplinar, assentada no controle e na vigilância de comportamentos e pensamentos como formas eficazes de exercício do poder, buscando a (con)formação de corpos dóceis desde a mais tenra idade. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 907), mas também por outros aparatos, como a tecnologia. Ademais, situam que a compreensão de corpo docilizado é fundamentada em Foucault (1987), entendendo-o não apenas como corpo imóvel, “[...] mas sim ao corpo produtivo, formatado na instituição disciplinar em sua máxima potência, aquele que responde aos estímulos prontamente, que não subverte, embora a resistência seja sempre possível [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 907). Em outras palavras,

[...] a transição de um corpo-criança para um corpo-aluno, nas instituições educativas, é um processo acelerado a partir das práticas e rituais instituídos, uma vez que, em pouco tempo, a cultura escolar impõe um conjunto de recomendações, vigilâncias e investimentos aos corpos e mentes infantis, que se intensificam cotidianamente. [...] (Santos; Lira, 2020, p. 907).

Compreendendo que as concepções de corpo variam ao longo da história, mas são relacionadas com quem somos, com o contexto e com quem vivemos, Santos e Lira (2020) citam o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, que compreende a indivisibilidade entre corpo e mente e como partícipes da sociedade, não considerando-o apenas como instrumento, mas como uma condição permanente da experiência (Santos; Lira, 2020). Assim, de acordo com as pesquisadoras, há uma intensificação dos debates com essa perspectiva de corporeidade, realizada por Rudolf Laban – dançarino, coreógrafo, teatrólogo musicólogo e intérprete eslovaco –, que entendia o corpo como um instrumento de expressão através do movimento e como passível de atravessamentos sociais, tendo a dança, os movimentos expressivos e o espaço como aspectos que precisam ser considerados e inseridos na educação formal (Laban, 1978).

Portanto, os corpos estão relacionados com as culturas (Santos; Lira, 2020) e permitem que os sujeitos coloquem significações sobre o mundo (Le Breton, 2007). Nesse sentido, “[...] Corpo e meio social são interdependentes e, em cada ambiente, o corpo reage e se move de uma forma, seja por conveniência ou obrigação da relação que se estabelece com o meio inserido.” (Santos; Lira, 2020, p. 910) e ainda:

[...] Considerando as questões sociais e culturais da modernidade, o corpo se torna alvo de uma série de agenciamentos, restrições e castigos, de exercício do poder. A história do corpo está atrelada à história da humanidade, a qual revela que a política, a economia e a religião interferem sobre a construção da moral e dos comportamentos. Assim, o corpo é a materialidade da existência e campo do exercício do poder, que é produtivo e não apenas restritivo. [...] (Santos; Lira, 2020, p. 910).

Dessa forma, através das contribuições de Foucault, as autoras apontam que esses corpos são passíveis de dominação, porque sustentam e expressam as forças de poder e de saber, que são articuladas em uma sociedade disciplinar, as quais são dotadas de aparatos como as igrejas, escolas, prisões, fábricas, família e mídia, considerados os principais “espaços” de formação dos corpos. Nesses contextos, as práticas culturais organizadas e vivenciadas sustentam-se em relações de poder produtivas (Santos; Lira, 2020). Dessa forma, através dessas práticas sociais que envolvem poderes e saberes, excluem-se e incluem-se corpos, sujeitos e grupos (Fernandes, 2009).

Com isso, voltando o olhar para os corpos infantis atravessados pelos aspectos sociais, especialmente os escolares, as autoras afirmam que “[...] as práticas potencializam comportamentos desejados, punem os indesejados, promovem adaptações, restrições, num

universo em que as relações de poder mostram seu viés proibitivo e produtivo. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 911).

Sabendo da relação da cultura com a educação (também dos corpos), as autoras falam sobre como o conceito de corporeidade, os estudos de Merleau-Ponty e os de Foucault, auxiliam na compreensão de como esses corpos (sobre)vivem e são constituídos nos contextos educacionais, porque, a escola, historicamente, “[...] tem associado a ideia de aprendizagem à imobilidade ou ao controle dos movimentos [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 911), fator que está relacionado com as heranças de uma época em que a fábrica era o modelo de produtividade para a escola (Probst; Kraemer, 2012, p. 508), reflexão também feita por Mesomo (2004). Essa afirmação desenvolvida pelas autoras se comprova quando citam Probst e Kraemer (2012, p. 508): “[...] ‘Na escola ainda há [...] um preconceito contra o movimento. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola’”.

Dessa forma, para que essa “aprendizagem” ocorra, as autoras afirmam que o corpo-criança é transformado em corpo-aluno (Santos; Lira, 2020), objetivando a imobilidade e mecanização desses corpos, e, para isso, valorizando a repetição ao invés de criação, o individualismo ao invés das práticas colaborativas e o controle dos movimentos, percepções e modos de aprender da criança (Santos; Lira, 2020). Entretanto, com esse menosprezo ao movimento, essa perspectiva acaba comprometendo e bloqueando as experiências desses sujeitos no mundo, porque “[...] é no movimento que o corpo vive, se comunica, percebe, cria, aprende, interage. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 912).

Conceituando corporeidade como não referente apenas ao corpo e ao movimento, mas também às relações vividas no meio sociocultural em que os corpos estão inseridos e construídos (Santos; Lira, 2020), as autoras retomam a interdependência da concepção deste com o lugar, classe social, gênero e idade – e, ademais destes, adiciono também a raça –, em que nossos corpos passam a assumir diferentes posições e ações, o que torna possível reconhecer que a corporeidade inclui os reflexos da sociedade no corpo (Santos; Lira, 2020). Assim, “[...] O corpo-criança, nesse universo multifacetado, desde cedo, torna-se alvo do exercício do poder, que subjuga, controla e produz comportamentos desejáveis. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 912-913), tal como já citado por Mesomo (2004).

Diante disso, as autoras aprofundam a ideia da transformação do corpo-criança em corpo-aluno, pontuando que, quando se pensa em criança, imagina-se um “corpo cheio de vida”. Por isso, quando utilizam o termo “corpo-criança”, querem dizer sobre “[...] à maneira como a

criança vive sua infância de corpo inteiro, cujas experiências estimulam suas percepções sobre o mundo e proporcionam novas ressignificações a todo o momento, dentro da escola ou mesmo fora dela. [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 914), concebendo essa criança como sujeito capaz, que cria, inventa, participa, interage com as situações que vivencia e com o mundo que o cerca, assim como consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) a partir de múltiplas linguagens, que são muito potentes e auxiliam nas relações com os(as) outros(as) e com o mundo, tendo o movimento como “peça chave” e essencial desse processo e do próprio desenvolvimento (Santos; Lira, 2020).

Mesmo com essas considerações, as autoras citam Santos e Moreira (2020), que questionam sobre a presença de espaço para o acolhimento da corporeidade da criança que vai à escola, dado a resistência da ideia de controle e docilização das ações infantis e o silenciamento de suas expressividades, como nas rotinas que valorizam, estimulam e treinam a imobilidade do corpo, afirmando que são necessários para alcançar a aprendizagem, distanciando-se da perspectiva de que os movimentos são fundamentais para a construção e acesso a esses conhecimentos. Em outras palavras,

A separação corpo-mente se manifesta na fragmentação de atividades, que se sobrepõem umas às outras, geralmente focadas em apostilas ou folhas xerocadas, com o corpo preso a uma cadeira, pela ausência do brincar. O esforço em manter a ordem e conseguir o domínio sobre o corpo se justificam em nome do futuro brilhante que esperaria as crianças, ou seja, não olhamos para a criança pelo que ela é, mas nutrimos a promessa do vir a ser, atropelando a infância com as exigências adultas. (Santos; Lira, 2020, p. 915).

Pensando sempre na preparação para o futuro e na postergação de interesses momentâneos, essa perspectiva de educação não vê o corpo em sua inteireza, mas num estado de espírito que deve ser controlado e governado por outrem (Santos; Lira, 2020). Dessa forma, “[...] A disciplina foi exposta como a forma mais eficaz de exercício do poder, na conformação de corpos dóceis desde a mais tenra idade, prevalecendo a compreensão de que ‘[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso’.” (Foucault, 1987, p. 29).

Dessa maneira, quando se suprime o corpo-criança através de mecanismos de disciplinamento, transformando-o em corpo-aluno, torna-se impossível ou sem importância para esses sujeitos vivenciar as emoções, alegrias e conquistas de ser criança, porque “[...] as identidades infantis são forjadas em práticas escolarizantes em que a corporeidade não encontra morada, sendo o corpo físico docilizado [...]” (Santos; Lira, 2020, p. 916), formando um corpo-aluno que tenha introjetado a ordem e a disciplina, habituando-se a não se movimentar e não se

maravilhar com as coisas do mundo (Santos; Lira, 2020), além de internalizar a vigilância – anteriormente externa (Foucault, 1987).

Partindo de outro ponto de vista que reflete sobre a mesma concepção, as autoras apresentam que:

Do ponto de vista da linguagem corporal, a anulação compromete, inclusive, a vivência de uma respiração sadia, que não depende só de aspectos biológicos. Segundo Vianna (2008, p. 71), ‘Pessoas de corpo inexpressivo estão privadas de oxigenação. A partir do momento em que bloqueamos ou dificultamos nossa respiração interna, começamos a matar nossa sensibilidade, a intuição, todo o corpo’. Dentro das paredes da escola, o sistema, seus aparatos e regras estão voltados para bloquear ou apenas não lidar com essa respiração, pela asfixia do corpo-criança ao desprezar os ritmos infantis. O corpo disponível, acumulador de experiências, com infinitas possibilidades de dialogar, de ser e estar no mundo, perde sua identidade para transformar-se no corpo-aluno, idealizado pela escola moderna. (Santos; Lira, 2020, p. 916).

Por conseguinte, a partir dessa fundamentação que insere os corpos e as ações em um contexto, é possível afirmar que a cena pedagógica narrada, estando em uma sociedade individualista e hierarquizada, em uma escola tradicional e com docentes que reproduzem esses valores, tem como finalidade, exercendo poder sobre os corpos e vozes das crianças, transformá-los nos corpos-alunos de que se tratam as autoras. Entretanto, essa prática violenta pressupõe a utilização dos “clichês adultocêntricos”, como o narrado, que fomentam a necessidade da criança aceitar e se conformar com a realidade em que vive, não cabendo espaço para o questionamento do porquê não podem se movimentar e expressar suas múltiplas linguagens, serem sensíveis e terem seus próprios ritmos – mesmo que sua tentativa de participação, como se deu na cena pedagógica, seja para concordar com a violência feita pelo professor.

Dessa forma, de acordo com Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (2001), mesmo tendo-se consciência de que é através do corpo e do movimento que os sujeitos agem no mundo, porque é a partir do movimento corporal que se torna possível a comunicação, o trabalho, o aprendizado e a possibilidade de sentir o mundo e ser sentido(a) (Strazzacappa, 2001), ainda há preconceito contra o movimento (Arruda, 1988), considerando-se mais “chic, educado, correto, civilizado e intelectual” permanecer rígido e, por isso, há uma constante repressão à “soltura das crianças”, fenômeno que, de acordo com a autora, inicia nas famílias e se prolonga na escola (Strazzacappa, 2001, p. 69), assim como já citado por Probst e Kraemer (2012, p. 508).

Portanto, mediante essas análises e reflexões, torna-se necessário concluir essa narrativa e aprofundamento de cena pedagógica com apontamentos de caminhos possíveis para uma educação não-violenta, que considere e se aproprie das participações dos corpos e vozes

infantis, levando em conta as particularidades de ser criança, a necessidade e importância dos movimentos, sejam eles pelo espaço, tempo ou ideias.

Pensando dessa forma, a fim de fundamentar essa esperança, com inspiração na leitura da Dissertação de Mestrado de Oliveira (2011), que nos provoca à construção de uma “pedagogia das orelhas verdes” – isto é, ter por princípio a consideração da escuta das vozes das crianças em suas diferentes linguagens e a ruptura com as heranças da pedagogia transmissiva –, também invoco a ideia poética da poesia de Gianni Rodari para alimentar o cultivo da escuta das crianças em sua inteireza, como o homem que diz que ter “orelha-criança” o ajuda a compreender o que os grandes não querem mais entender.

O homem da orelha verde

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.
Gianni Rodari. In: Tonucci (1997, p. 13).

Compreendendo que a escuta das crianças está relacionada às relações que se estabelecem nas práticas pedagógicas, a reflexão aqui proposta concorda que escutar as crianças seja muito mais que as ouvir. Seja, sobretudo, “valorizar e procurar compreender as palavras, as intenções reais de quem fala, a forma das crianças verem o mundo e fazer disto matéria-prima da ação pedagógica” (Tonucci, 2005 *apud* Oliveira 2011, p. 35).²

Ainda segundo esse processo, a autora destaca que a participação é tida como eixo central da ação pedagógica, com uma construção dinâmica e coletiva, concebendo a criança como construtora de conhecimento, tendo voz no processo de ensino-aprendizagem “[...] é reconhecida ‘como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o

² Livro de Francesco Tonucci “Quando as crianças dizem: Agora chega!” (*Se i bambini dicono: adesso basta!*) escrito em 2002 e publicado no Brasil em 2005.

interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). Dessa forma, o que a autora denomina de pedagogia da participação “[...] centra-se nos atores que constroem conhecimento, fomentando sua participação progressiva através das ações educativas e culturais que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (Oliveira, 2011, p. 37), ou seja, o contexto também é um elemento inseparável na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, concebendo a escuta das crianças como imprescindível para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, reitero que o escutar seja importante não apenas nessa etapa, mas em todo o processo educativo das crianças e que ele não se restringe às vozes audíveis, mas também “[...] da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens através das quais as crianças, desde as mais pequenas, são capazes de se comunicar. A escuta pressupõe, portanto, uma atitude receptiva de acolhida do outro e a disponibilidade de interpretar as mensagens e legitimá-las.” (Oliveira, 2011, p. 38). Dessa forma, “[...] Sobre o ato de escutar, destaca ‘[...] é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.’” (Freire, 2002, p. 135).

A escuta, assim como a observação, constitui um processo permanente que permeia o cotidiano educativo. Um processo que não só procura, mas, necessita dos conhecimentos sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida. A escuta, portanto, fundamenta-se como porto seguro para conhecer as crianças e contextualizar a Pedagogia da Educação Infantil, constituindo um processo que permite ouvir a criança e fomentar sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento e na colaboração e co-definição de sua jornada de aprendizagem. (Oliveira, 2011, p. 39).

A autora cita Hoyuelos (2009) que, com base em Malaguzzi, afirma que “[...] escutar significa estar atento, dar ouvidos (com todos os sentidos) à infância e sua relação com o mundo [...]” (Oliveira, 2011, p. 40), ação que sempre deve ser contextualizada (em um espaço, tempo e atmosfera), (re)significando a criança e suas vozes, como pensam, desejam, teorizam e sentem, desconfiando do que nossos olhos e ouvidos de adultos(as) veem e escutam. Ou seja, é preciso que o(a) adulto(a) se disponha ao processo de aprender com as crianças através de suas múltiplas linguagens, estando presente e escutando-as com o corpo todo, pois só os ouvidos não bastam para as percepções e sutilezas de que as crianças se apropriam e nos mostram.

Ademais, essas afirmações e as reflexões feitas durante todo o capítulo possibilitam lembrar o poema de Loris Malaguzzi – professor italiano que criou a abordagem Reggio

Emilia –, intitulado “A criança é feita de cem”, em que se expõe a realidade vivida pelas crianças, que possuem cem linguagens, se comunicam com o corpo todo, mas são disciplinadas e “roubadas” pela instituição escolar, que as limitam a utilizar apenas a linguagem considerada correta, culta e apropriada: a verbal (e ainda apenas nos momentos permitidos):

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Dessa forma, para que a realidade atual seja transformada, Oliveira (2011) adiciona que há a necessidade de prestar atenção no desafio da alfabetização dos(as) professores(as) nas linguagens infantis, fenômeno estudado pela citada Tizuko Morchida Kishimoto – Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação – (2002), que alerta e questiona sobre a ausência de arte na maioria dos cursos de formação dos(as) docentes, trazendo como consequência a surdez em relação às vozes presentes nas manifestações expressivas das crianças, tão necessárias, principalmente para o contexto educativo.

Além disso, novamente citando Hoyuelos (2009) – apoiado em Malaguzzi –, Oliveira (2011) aponta que os(as) adultos(as) falam muito das crianças e pouco com elas e, por isso, escutam-nas menos. Dessa forma, sem escutar as crianças, os(as) docentes acabam perdendo ferramentas imprescindíveis para a construção do trabalho educativo, “[...] a reflexão, o maravilhamento, o assombro, a surpresa e a alegria de estar com as crianças. [...]” (Oliveira, 2011, p. 41), além de que é através da escuta – sem julgamentos prévios – que se pratica o respeito às culturas infantis, porque a escuta e a observação são “[...] uma das maneiras mais idôneas para conhecer as capacidades infantis e desvelar uma imagem menos teórica e abstrata da criança. [...]” (Oliveira, 2011, p. 42), transformando suas ações didáticas.

O movimento de escutar as crianças pressupõe, ainda, a compreensão de que professores e crianças são aprendizes, co-participantes, construtores de aprendizagens, em uma relação marcada pela parceria e pelo acesso partilhado ao

conhecimento. A intencionalidade do professor assume, assim, uma perspectiva complexa à medida que considera as vozes infantis como premissa para a construção de novas aprendizagens.

Mesmo que o educador domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, os devaneios, com os ritmos da abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer a criança, ao contrário, partindo dele, cria novos desejos e os eleva a níveis cada vez mais complexos. (Oliveira, 2011, p. 42).

Com base nisso, a autora destaca que essa construção coletiva não desvaloriza o papel do(a) adulto(a), mas está fundamentado em uma concepção de protagonismo compartilhado, exigindo responsabilidade e conhecimento por parte do(a) docente. Nesse processo, “[...] o professor envolve-se nas atividades com as crianças, valorizando suas ações, ampliando e encorajando suas formas de expressão. [...]” (Oliveira, 2011, p. 43), porque é através desse envolvimento que se compreende verdadeiramente o significado das vozes infantis e se fomenta a curiosidade, a percepção e a expressividade, construindo caminhos de aprendizagem e compartilhando com o grupo (Galardini A; Giovannini, 2002), numa perspectiva dialógica, em que crianças e professores(as) se tornam aprendizes, porque “[...] o professor não é somente aquele que ensina, mas, sobretudo, aquele que aprende com as crianças. [...]” (Oliveira, 2011, p. 43), tendo o papel de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem, “[...] Papéis que implicam em ser capaz de ouvir, observar e inspirar-se no movimento de aprender com o que as crianças dizem e fazem, respeitando suas questões, hipóteses, necessidades e desejos, sem impor, a priori, seu próprio conhecimento.” (Oliveira, 2011, p. 43).

Portanto, o trabalho do(a) docente que escuta, de acordo com Oliveira (2011) é um desafio, porque busca interpretar as vozes infantis manifestadas em diferentes linguagens e incorporá-la aos contextos educativos com intencionalidade, não de forma transmissiva, mas num processo de construção coletiva, “[...] contemplando, portanto, o próprio movimento da vida, cujo percurso é inédito e repleto de surpresas.” (Oliveira, 2011, p. 45). Entretanto, fundamentando-se em Dahlberg, Moss e Pence (2003), ela afirma que, para isso, é preciso que os(as) educadores(as) recuperem “suas próprias surpresas”, que se tornem curiosos(as) e surpresos(as) novamente, pois somente assim é possível ouvir e escutar o que as crianças dizem e fazem. Em outras palavras,


[...] a ação educativa que acolhe a escuta infantil em suas diversas manifestações não se fundamenta em uma perspectiva aleatória ou espontaneísta, mas na definição de uma intencionalidade bastante complexa, que é a de unir as vozes das crianças aos objetivos educacionais, com o propósito de criar contextos educativos significativos que contemplem as necessidades, desejos e teorias infantis. [...] (Oliveira, 2011, p. 45).

Por fim, pensando nas vantagens de escutar as crianças, Oliveira (2011) cita Malaguzzi, que convoca os(as) professores(as) a exercitar, fomentar e valorizar essa escuta, palavras que também considero importantes para sensibilizar e finalizar (no entanto, sem findar as possibilidades) as presentes construções:

[...] escutar as crianças é como discorrer uma cortina ou dissipar um banco de nevoeiro. Em resumo, convido a todos a escutar aquele que, com frequência, não temos tempo ou paciência para escutar, a saber essa espécie de extraordinário laboratório de experimentos que é a criança que está ao nosso lado. (Malaguzzi *apud* Hoyuelos, 2009, p. 132 *apud* Oliveira, 2011, p. 46).

4.2 “– Você tem algum problema auditivo?! Estou te chamando e você não escuta!”: capacitismo, autoritarismo e exclusão nas relações com as crianças – quando a diferença é tratada como preconceito

Esta segunda cena que será narrada foi tão impactante quanto a primeira, ficando marcada e me inquietando por muitos dias, me fazendo refletir e questionar sobre o sistema de educação em que as crianças estão inseridas para seu processo formativo, permeado pela rotinização das infâncias, o preconceito, a hierarquização de relações e a constante demonstração de autoridade, como se houvesse a necessidade de sua manutenção para que um bom vínculo entre professor(a)-estudante se concretize. A fim de que as identidades permaneçam sigilosas, o nome usado não é o real. E, assim como a primeira, espero que a leitura afete e conscientize para que aconteçam transformações.



Todas as crianças sentaram-se em filas no pátio para esperar os(as) professores(as) de Educação Física chegarem. Como esta seria a segunda aula, algumas crianças acabaram chegando um pouco depois, porque precisavam de mais tempo para organizar os materiais na sala de aula.

Quando os(as) docentes chegaram, partimos para as quadras em filas, separadas em meninos e meninas. Porém, algumas crianças ainda se encontravam organizando os materiais.

Eu estava chegando próximo à quadra, em que um dos professores aguardava no portão. Ele viu ao longe uma criança e começou a gritar: "vamos, Rita! Você já está atrasada!".

A criança não havia escutado o chamado, porque estava distante de onde se encontrava o professor. Entretanto, veio correndo na direção da quadra, provavelmente por ver que seus(as) amigos(as) não estavam mais no caminho.

Quando estava chegando próximo ao portão de entrada, o professor abaixou para ficar na altura de seus olhos e gritou: "Você tem algum problema auditivo?! Estou te





chamando e você não escuta!".

Sem parecer entender o que estava acontecendo, mas aparentemente assustada, Rita, que estava na minha frente, tirou o cabelo que cobria uma de suas orelhas (na qual havia um aparelho auditivo) e disse, olhando para o professor, sem gritar: "Sim, eu tenho".

No momento, o professor ficou sem reação, mas não "baixou a guarda", como se para não perder a "autoridade", levantou-se e pediu para que ela entrasse logo na quadra.

Diário de Campo de Adrielli Silva Bielssa.
Manhã de abril de 2025.



3

³ Rita é um nome fictício usado para se referir a esta criança, por motivo de ética.

A partir dessa narrativa, é possível traçar reflexões acerca do capacitismo persistente no ambiente escolar, marcado por falas que ecoam em diferentes pessoas e situações; a exclusão dessas crianças como uma violência que tende a ser mascarada ou acobertada; e o autoritarismo, visto como única maneira possível de estabelecer relações entre docentes e discentes, com a perspectiva de que haja uma manutenção do “respeito”, mas, é preciso questionar-se: como se espera ter respeito se a relação já se inicia desrespeitosa, violenta e preconceituosa?

Assim, a fim de abordar sobre o capacitismo no ambiente escolar e a presença dele na cena pedagógica narrada, Estela Costa Ferreira – Licenciada em Matemática, Mestre em em Estatística Aplicada e Biometria e Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade – (2023, p. 147), o define, a partir de Marchesan e Carpenedo (2021) como: “[...] ato de discriminação, preconceito ou opressão contra a pessoa com deficiência. [...]”, em outras palavras, “[...] se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como ‘incapaz’ e, portanto, ‘especial’” (Mello, 2019, p. 136). Discutir sobre o capacitismo também é olhar para aquele(a) considerado(a) diferente do que é empregado através da padronização dos corpos na sociedade, porque a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva’, ela é determinada culturalmente na produção histórica e política da sociedade (Ferreira, 2023). Dessa forma, “[...] ‘o capacitismo está para as pessoas com deficiência, assim como o racismo está para os negros e o sexismo para as mulheres’. [...]” (Mello, 2019, p. 124).

Relacionada a essa discussão, a cena pedagógica narrada revela a associação feita pelo professor ao atribuir o fato da criança não o escutar (mesmo que estando muito distante espacialmente) com a certeza de um “problema auditivo”, ou seja, se ela não atende o comando assim como os(as) outros(as) atenderam (mesmo que em condições e momentos diferentes), é porque é anormal/incapaz devido a alguma deficiência – concepção que é capacitista, preconceituosa e violenta. Apontar para esses pré-conceitos devido a hipóteses formuladas a partir da perspectiva docente também pode fazer naturalizar e ecoar o capacitismo dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, fora dele, porque toda ação educativa é política.

Ademais, a situação que aconteceu com Rita é outro exemplo da reflexão feita por Wicher (2008, p. 84) já apresentada no subtópico anterior, que é uma atitude considerada indisciplinada não por ter rompido com regras de acordos pedagógicos ou com o próprio projeto pedagógico da escola, mas com as expectativas criadas sobre o que seria um “bom comportamento” ou uma “boa conduta social”, nesse caso, a organização, saída da sala de aula

e ida até a quadra no horário pré-estabelecido, em fila, para que tudo seja feito ao mesmo tempo e torne a aula e a rotina “mais produtiva”.

Sobre essa organização escolar, Alexandra Leandro – Licenciada em Comunicação Social, Mestre em Gestão e Doutora em Ciências da Comunicação – (2016), afirma que, durante sua pesquisa em campo, percebeu que a maior parte dos comportamentos vistos como necessitados de correção estavam vinculados às movimentações dentro do edifício escolar e as dinâmicas interpessoais e grupais que aconteciam no espaço. Com isso, os dados que coletou iam apontando para “[...] a necessidade de compreender o modo como o espaço físico da escola era simbolicamente investido pelos diferentes sujeitos, e como as fronteiras associadas à sua distribuição e utilização iam sendo reforçadas, reinventadas e contestadas, numa base cotidiana.” (Leandro, 2016, p. 739). Ou seja, como esses(as) “habitantes transitórios(as)” (estudantes), devido a relações de poder, iam tendo espaços concedidos e/ou limitados a partir de um ordenamento físico, pedagógico e moral (Leandro, 2016), o que traz a percepção para esses sujeitos do quanto estão distantes das decisões escolares, mesmo que sejam o “sentido do trabalho pedagógico” (Leandro, 2016).

Estas reflexões trazem significado à cena pedagógica narrada, já que há a presença da necessidade de repreensão da criança por ter “chegado atrasada”, sendo acusada de “deficiente auditiva” por não ter escutado o docente gritar para que isso não acontecesse, fator que trata-se da movimentação pelo espaço escolar e o desejo pelo ordenamento físico, pedagógico e moral. Devido a essa “necessidade” de rotinização por parte do(a) adulto(a), a autora afirma que os(as) educadores(as) “[...] testam, numa base cotidiana, o tenso e difícil projeto pedagógico de internalização, pelos alunos, das normas tidas como indispensáveis à defesa e manutenção de uma certa ordem socioespacial. [...]” (Leandro, 2016, p. 739-740), sendo considerado um trabalho contínuo e permanente, porque sempre há estudantes que tentam “contornar os limites”, experimentando “outros mapeamentos possíveis”, questionando e problematizando essas limitações por conceber a escola como um espaço de socialização e exigindo o reforço e atualização dos processos de controle (Leandro, 2016), como fez Rita, mesmo em meio às violências dirigidas.

Dessa forma, a autora define que o disciplinamento dos corpos em movimento no espaço escolar faz parte de um “trabalho de aculturação”, “[...] que tem atravessado gerações, e que funciona por meio de um complexo processo de inculcação de normas, valores e representações de ordem específicos [...]” (Leandro, 2016, p. 741), que produz fronteiras simbólicas e opera através de vigilâncias, a fim de regular as dinâmicas discentes. Ademais, conforme esta autora,

essas formas de regulação dos corpos das crianças fazem parte de um currículo normativo, que inclui aspectos transversais do modo como os processos de escolarização são organizados associados à ideia de imobilidade corporal como elemento estruturador das aprendizagens. Ou seja, até mesmo o deslocamento dos corpos desses(as) estudantes estão envolvidos por expectativas normativas dos(as) adultos(as), que tentam impor a velocidade, direção e nível de ruído, fixando essas características nos documentos reguladores da escola e transmitindo-as continuamente (Leandro, 2016). Em outras palavras,

A entrada e saída dos alunos das salas de aula deve obedecer a movimentos corporais ordeiros, contidos e ordenados, com o menor nível de ruído possível; espera-se que os educandos não gritem, não corram e não se empurrem uns aos outros, por forma a não perturbar o bom funcionamento das atividades escolares.

Essas normas envolvem a tentativa de organização dessas transições, a boa passagem dos espaços e tempos recreativos dos alunos para os espaços e momentos letivos, através da redução, ao mínimo, do potencial de desordem que está associado a esses momentos intersticiais.

Na *fábrica de corpos*, que é a escola, a conformação do corpo baseia-se nas, ainda prevalecentes, equivalências entre ‘não movimento’ e ‘bom comportamento’ (Strazzacappa, 2001), e entre bom comportamento e não ruído (Leandro, 2016, p. 746).

Mesmo que não explícito na cena pedagógica, torna-se importante acrescentar as justificativas dessas normatizações exploradas por Leandro (2016), contribuindo para que essas violências através do disciplinamento dos corpos sejam mascaradas como “educação”: a necessidade de manter os(as) estudantes focados(as) para que adquiram os conhecimentos necessários para conquistar uma qualificação certificada e um futuro encaixe socioprofissional (Leandro, 2016), uma adaptação das gerações mais jovens a um amplo projeto de integração moral e social (Leandro, 2016). Entretanto, a autora reitera que essa justificativa também é desrespeitosa, porque “esquece” o fato de que a criança é um sujeito no presente, não apenas no futuro. Assim, o modo como as movimentações dos corpos nos espaços é regulado está associado a perspectiva da necessidade de uma adaptação das crianças a certos princípios mecânicos e moralmente investidos (Leandro, 2016), que se trata de um projeto de longa duração, em que, segundo Crespo (1990), citado por Leandro (2016), as escolas foram assumindo um lugar central na construção de uma economia do corpo, havendo a necessidade da eliminação dos excessos, vistos como desperdícios. Ademais, segundo a autora, essa perspectiva está associada a uma noção de infância não tão atual, mas que ainda está muito presente nas escolas (Leandro, 2016).

Ainda nessa perspectiva, Lira (2008), fundamentando-se em Foucault (1987), afirma que essa relação organizacional e estrutural do ambiente escolar está associada a duas formas de poder (que se interligam) em relação ao disciplinamento do corpo dos indivíduos: a

separação dos corpos nos espaços e a sujeição dos corpos ao tempo. Essas características dizem respeito à cronometração dos tempos e espaços em que os sujeitos podem (ou não) realizar determinadas ações, porque “Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. [...]” (Kohan, 2003, p. 79), mas tem os espaços cuidadosamente delimitados – para que seja possível o controle dos comportamentos e a vigia constante –, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regulado ininterruptamente e repetido (hora de aprender, de comer, de brincar, de cuidar, etc.) e os aprendizados são organizados em etapas, sempre buscando o “máximo de rendimento”, a “máxima rapidez” e a “máxima eficácia” (Lira, 2008, p. 326), além de haver uma apresentação dessa segmentação temporal e espacial como se fosse necessária e natural. Dessa forma, com o controle dos horários de entrada e saída, recreios, brincadeiras e atividades, caso haja o descumprimento, há observações que evidenciam as ações “negativas” e as condena (Lira, 2008). Assim sendo, o “[...] controle do tempo penetra os corpos, anulando tudo o que possa distrair, o que leva a sua internalização e a um ordenamento produtivo. [...]” (Lira, 2008, p. 326). A autora complementa:

Para Bujes (2002a), o poder manipula o tempo e o corpo, buscando eficiência: o tempo de cada um deve ajustar-se ao tempo dos outros, sendo o ritmo individual imposto a partir do exterior. Com séries múltiplas e progressivas, constitui-se o tempo disciplinar, que tem estabelecido também seus modos de utilização – aproveitamento integral e nada de desvios –, seguindo-se uma atividade a outra (Lira, 2008, p. 328).

Sobre isso, a pesquisadora afirma que “A preocupação com os comportamentos aparece basicamente por meio de controles que acontecem em todos os tempos e espaços. [...]” (Lira, 2008, p. 331), fazendo com que as crianças realizem atos mecânicos sem pensar ou saber o porquê, tendo em mente apenas as sanções e legitimações que são promovidas a fim de que haja uma adequação desses comportamentos. Para que isso seja possível, Lira (2008) ressalta que a função de vigilância acontece ininterruptamente pelo(a) adulto(a) sobre as crianças através de olhares, falas e atividades, dessa forma:

Várias penalidades às crianças são verificadas quando estas *desobedecem* ao adulto: quando não andam na fila, quando não sentam onde lhes é determinado, quando conversam, quando, supostamente, desafiam a professora ao fazerem de conta que não a estão ouvindo. Todas essas atitudes não fogem ao olhar atento do professor, sendo consideradas incorretas e punidas verbalmente ou com castigos leves como, por exemplo, ficar na sala no horário do intervalo. (Lira, 2008, p. 331).

Lira (2008) também destaca que há uma rotinização da infância nas escolas, que regra e normaliza o dia a dia, “[...] com práticas previamente pensadas e programadas para ordenar o cotidiano e eliminar as transgressões, o que acaba por eliminar parte do desejo e da felicidade das crianças. [...]” (Lira, 2008, p. 333). Esse fenômeno se perpetua com a realização de

atividades mecânicas e repetitivas, que são feitas maquinalmente, sem um verdadeiro sentido e significado para esses sujeitos, organizando e controlando suas vidas (Barbosa, 2000). Em outras palavras,

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos. (Barbosa, 2000, p. 96).

A partir disso, é possível afirmar que esses fatores são nitidamente identificáveis e presentes na cena pedagógica narrada, em que Rita “descumpre” com o “tempo estipulado” para realizar cada uma das atividades: organizar os materiais, dirigir-se à fila e, ainda nela, caminhar até a quadra. E, por esse seu “comportamento inadequado”, que “atrapalhou” os tempos delimitados para cada uma das atividades, percebido devido a vigilância constante por parte dos professores, recebeu uma observação condenatória e manifestadora do capacitismo do docente atribuído à ação “errônea” da criança.

Esses discursos proferem o que Oliveira (2011) afirma como uma pedagogia em que “os surdos falam aos mudos” (Oliveira, 2011, p. 33), sinônimo da educação bancária (Freire, 1987), que objetiva apenas a transmissão de conhecimentos, tem o(a) professor(a) como detentor(a) dos saberes e único(a) que deve falar, proferindo-os para que as crianças, seres passivos e mudos, escutem, reproduzam e obedeçam (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesse sentido, as crianças precisam ser apenas vistas e vigiadas, não ouvidas, porque são concebidas e idealizadas como passivas e destituídas de capacidades, podendo ser controladas pelos(as) adultos(as) (Oliveira, 2011), viabilizando uma relação hierárquica, em que o autoritarismo docente é o que prevalece como força propulsora da disciplina e, conseqüentemente, do aprendizado.

Entretanto, retomando as discussões de Leandro (2016), mesmo em meio a tantas violências sofridas pelas crianças no ambiente escolar e fora dele, ainda é possível registrar a resistência feita por elas, em momentos de contestações e negociações do poder, que também formam o caráter político da escola:

Refletir em torno da capacidade de agir dos seres humanos implica tomar os habitantes da Escola como agentes ativos, não apenas na transformação das disposições culturais, mas também na sua reprodução. As administrações escolares e os profissionais da escola (re)inventam-se a partir do modo como definem a distribuição e apropriação dos espaços e tempos escolares, através de diferentes instrumentos de regulação e de distintas modalidades de intervenção, com vista a controlar o modo como os alunos vivem a escola. Por sua vez, os alunos criam desenhos próprios, ao mesmo tempo,

inovadores e previsíveis, quando transgridem e reproduzem as normas espaciais que lhes são impostas (Leandro, 2016, p. 750).

Assim, mesmo diante da violência sofrida, Rita foi resistente, afirmou sua deficiência perante o docente, não como justificativa de seu “atraso”, e sim como maneira de questionar o pré-conceito apontado à ela e a autoridade hierárquica que o professor tentou assumir frente ao pressuposto de que é o detentor do saber e das palavras, exigindo silêncio e obediência.

Portanto, torna-se possível finalizar essa reflexão apontando que, mesmo com diversas transformações já ocorridas na história da educação devido aos muitos anos de pesquisas, influenciando diretamente no sistema e na concepção de criança, ainda se fazem presentes casos de capacitismo, exclusão e tentativas violentas de manutenção do autoritarismo hierárquico na relação entre professores(as)-discentes para que haja o controle e disciplinamento dos corpos infantis. Porém, também percebe-se que é possível esperar e acreditar em novas mudanças, vindas dos estudos de novos(as) pesquisadores(as) e da resistência que as próprias crianças têm frente às atitudes dos(as) adultos(as), ensinando-lhes sobre o respeito, o afeto e a sensibilidade.

4.3 “– As crianças são de uma geração que está perdida!”: discursos de crise, descrença nas infâncias e desesperança

Por fim, esta é a terceira e última das cenas narradas nesta pesquisa, entretanto, as violências vistas e ouvidas, infelizmente, não se findam aqui. Por isso, mais uma vez, reitero e, neste subtópico, aprofundo a necessidade e urgência da concretização do que Freire (1992) chama de esperar e do quanto essa reflexão é questionada e atacada por discursos de crise, descrença nas infâncias e desesperanças em suas potências, presenças e diversidades. Novamente, e pela última vez neste trabalho, espero que esta narrativa afete, conscientize e transforme.



Mais uma vez sentados na arquibancada, os meninos são vítimas de um discurso que os ataca como "geração nutella", com a justificativa de que não são tão bons quanto as crianças do passado eram, usando como exemplo a impossibilidade do Brasil ganhar outra Copa do Mundo, já que os jogadores dessa geração são "moles demais", assim como eles que estão sentados, pertencentes à "geração nutella".

As crianças, numa tentativa de se manifestarem como diferentes daqueles que os professores os comparavam, diziam que não gostavam de nutella, que faziam escolinha de futebol, entre outras tentativas de autoafirmação.

Após desdenhar das falas das crianças, o professor afirma: "Infelizmente, vocês crianças são de uma geração que está perdida! Não tem o que dizer além disso. No futuro vocês vão ver, essa geração mimimi, geração nutella, geração do reborn, nunca vai chegar aos pés do que a nossa geração chegou. Só se mudar muito, mas não vai acontecer.". E, após isso, sem espaços para outras falas, o professor libera os meninos para a caminhada em torno do campo – atividade que é usada como sinônimo de "aquecimento", que ocorre em todas as aulas após as "lições de moral", durando mais de vinte minutos.

Diário de Campo de Adrielli Silva Bielssa.
Manhã de março de 2025.



A partir dessa narrativa, é possível refletir sobre a manifestação do saudosismo (Wicher, 2008) nas práticas educativas como um discurso de crise e descrença na geração atual (principalmente relacionada às crianças); a permanência da concepção de que a infância é um estado de “vir a ser” (Santos; Lira, 2020), responsável pelo desenvolvimento de um futuro e não pela vivência do presente; e a necessidade e urgência do esperar (Freire, 1992) e da evidência das crianças como sujeitos que são no agora, produtores de culturas e saberes (Krenak, 2020; 2022).

Carolina La Torre Wicher (2008), autora já citada anteriormente, falando sobre sua pesquisa de campo, estabelece a relação entre as expectativas e objetivos docentes e sociais com a concepção de indisciplina, revelando também o saudosismo por práticas escolares e sociais de épocas passadas como elemento marcante nos discursos de professores(as) da atualidade, que apontam a disciplina como a ausência de desobediência e inquietação por parte dos(as) estudantes, o que, para a autora, representa uma grande dificuldade em atualizar o projeto pedagógico frente às demandas da sociedade atual, a qual se refere ser mais flexível quanto às condutas (Wicher, 2008), diferente do que se vê na abordagem tradicional, em que há a presença de uma hierarquia visível, em que o(a) professor(a) impõe e o(a) estudante obedece. Essa disciplina é reduzida às normas determinadas por esses(as) docentes, as quais são desprovidas de significado e importância, mas “[...] que devem ser cumpridas pelos estudantes para o bom andamento do trabalho do professor, como se o ato educativo tivesse ‘mão única’, tendo o ‘processo ensino-aprendizagem’ como pressuposto inexorável.” (Wicher, 2008, p. 86). E, como garantia da obtenção dessa expectativa, há uma vigilância constante do(a) professor(a), fazendo consagrar a disciplina como algo exterior “[...] fundamentada na repressão e no autoritarismo, de maneira a permitir a existência de castigos e punições.” (Wicher, 2008, p. 86), o que só acaba instalando um conflito permanente.

Com isso, devido à presença do saudosismo nos discursos de sua pesquisa de campo, Wicher (2008) explica que não é possível comparar as escolas dessas décadas consideradas “exemplos” com as escolas atuais, já que é preciso reconstruir o contexto histórico e as pessoas que estavam inseridas nesses ambientes. Como exemplificado por Wicher (2008), a fim de explicitar essa impossibilidade de comparação, a autora rememora as características estruturais, históricas e sociais da instituição escolar. Assim, aponta que a escola anterior aos anos 70 era destinada à elite, recebendo uma parcela muito reduzida da população, e, mesmo assim, passava os(as) estudantes por exames de admissão na passagem do primário para o ginásio, objetivando a “seleção dos mais capazes” (Wicher, 2008, p. 87). Apesar disso, após muitas lutas, o acesso

à escola se ampliou gradativamente, permitindo que crianças das camadas populares também possam frequentar e pertencer a esses espaços, todavia:

Esse avanço quantitativo não significa que todos os estudantes estejam na escola realmente e, portanto, que tenha havido uma real democratização do ensino. Entendo a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que tenha o objetivo apenas de alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que busque ampliar o atendimento do direito à escolarização. Nesse sentido, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas. O direito cuja universalização que se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento escolar, mas o acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais, enfim, o direito a uma herança de realizações históricas às quais conferimos valor e da qual esperamos que as novas gerações se apropriem. (Wicher, 2008, p. 88-89).

Segundo Wicher (2008, p. 89), essas mesmas “escolas de ontem” tinham um funcionamento militarizado e hierarquizado, com filas, pátio, uniforme, cânticos, disposição dos(as) discentes em fileiras e imposição de medo frente aos(as) professores(as), característica nomeada por alguns(as) de “respeito”, trabalhando com base na ameaça e no castigo, fenômeno de forte relação com o contexto histórico da ditadura militar que se vivia. Entretanto, atualmente, Wicher (2008) explicita que a compreensão de respeito não é mais a motivada pelo medo da punição, submissão e obediência, mas pela admiração que se sente, com a visão de uma autoridade inerente no papel do(a) docente – não como disciplinador(a), silenciador(a) e distribuidor(a) de ordens –, caracterizando-se como um respeito efetivo.

Todavia, mesmo com essa já expressiva transformação, Wicher (2008, p. 89-90) afirma que, ainda, a maioria dos(as) educadores(as) preservam a ideia da melhor qualidade da “escola de antigamente”, do(a) professor(a) repressor(a) e do(a) bom(a) estudante como o(a) calado(a), imóvel e obediente, fazendo também com que as “escolas de hoje” ainda tenham um funcionamento semelhante aos das “escolas de antigamente” quanto às normas disciplinares – mas, agora, punindo e amedrontando por outros meios (Wicher, 2008) –, fator que leva a autora a relacionar que pode-se tratar de uma tentativa intrínseca e sutil do sistema de recusar esse novo sujeito histórico que adentrou ao ambiente escolar, antes elitista e conservador, o que a faz concluir que, nesse sentido, “[...] a indisciplina não teria então, como uma de suas causas, a figura do aluno, mas a rejeição de práticas incapazes de incorporar o perfil de um outro tipo de estudante” (Wicher, 2008, p. 90).

Assim, aproximando as reflexões da autora com a narrativa exposta, é possível também evidenciar as marcas de um discurso saudosista nas falas do docente mencionado, que atribuem às “escolas e crianças de antigamente” uma formação e características mais aptas e capazes para

serem “campeões da Copa do Mundo”, o que também está sutilmente relacionado à ideia de “bons(as) cidadãos(ãs)”. Nisso, utiliza de termos atuais como “geração mimimi”, “geração nutella” e “geração do reborn” para fundamentar seu discurso de crise da geração atual, se referindo de maneira depreciativa a características consideradas inferiores, como a sensibilidade, o questionamento e a disrupção, que se pressupõe não enquadrarem no “sucesso” que se acredita ter sido obtido pelas gerações passadas, permeadas pelo cultivo de valores como racionalismo, machismo e meritocracia, que são constantemente reafirmados pela “escola de antigamente”, apontada por Wicher (2008) também como militar e elitista.

Além de um discurso de crise das gerações atuais por saudosismo, a narrativa também permite afirmar a permanência da concepção de que as infâncias são um estado de “vir a ser”, responsáveis pelo sucesso ou fracasso do futuro. Nesse ponto de vista, Santos e Lira (2020), já citadas anteriormente, apontam que há a “justificativa” da disciplinarização dos corpos infantis, como se as crianças devessem ir se “acostumando” a agir da maneira determinada pela sociedade como correta e disciplinada para que possam ser úteis, produtivas e eficientes como futuras trabalhadoras – o que é chamado por elas de transformação do “corpo-criança” em “corpo-aluno” (Santos; Lira, 2020) e por Foucault (1987) de conformação de “corpos dóceis”. Nas palavras das pesquisadoras: “[...] O esforço em manter a ordem e conseguir o domínio sobre o corpo se justificam em nome do futuro brilhante que esperaria as crianças, ou seja, não olhamos para a criança pelo que ela é, mas nutrimos a promessa do vir a ser, atropelando a infância com as exigências adultas.” (Santos; Lira, 2020, p. 915).

Pensando nesse viés, a concepção destacada não é atual, mas herança de um contexto europeu anterior ao século XVIII, em que as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” (Oliveira, 2011, p. 19). Entretanto, mesmo parecendo distante temporal e espacialmente, a autora afirma que as diferentes concepções de criança e infância coexistem e sobrepõem-se, marcando as orientações, propostas e relações que estabelecemos com esses sujeitos (Sarmiento, 2007). Por isso, é necessário que haja uma desnaturalização do que concebemos ser criança e infância, ou seja, não apontá-las como definições naturais, mas sócio-histórico-culturalmente construídas, compreendendo a criança como um ser social, sujeito de sua história e que também produz cultura (Muniz, 1999) e a infância como um fenômeno social, não apenas uma “fase de transição” (Oliveira, 2011, p. 20), sendo considerada uma categoria social permanente e que incorpora transformações históricas, sociais e culturais (Oliveira, 2011).

Com isso, aproximando essas discussões da narrativa, é possível encontrar explicitamente a permanência da concepção de infância como “vir a ser” no discurso do

docente, que, além de utilizar termos pejorativos para se referir à geração das crianças presentes, realiza uma projeção de como o futuro delas será fracassado devido às características que são percebidas atualmente. Evidentemente, a configuração dessa fala é violenta devido a desconsideração das participações, produções e presenças que as crianças têm como sujeitos ativos em nossa sociedade, que são dialogicamente produzidos(as) e produtores(as) de cultura, encarando-os(as) apenas como indivíduos que serão, futuramente, sujeitos. Isto demonstra o sentimento de descrença e desesperança nas infâncias, instaurando-as como “perdidas”, por estarem escolhendo e construindo outros caminhos em suas ações.

Nesse sentido, pensando na busca recorrente e na constante tentativa de formar seres úteis e produtivos, Ailton Krenak (2020), mesmo que falando diretamente sobre o desastre no Vale do Rio Doce e a pandemia, desperta o olhar crítico a essa contínua exigência pela utilidade da vida e das pessoas, que obriga o planejamento preciso de um futuro, a valorização daquilo que se faz e a manutenção de um sistema que fomenta a conservação desses pensamentos e ações, afirmando que temos que parar de “vender o amanhã” (Krenak, 2020, p. 88) e que:

[...] A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? [...] (Krenak, 2020, p. 108-109).

E, infelizmente, assim como refletido anteriormente, essa “venda do amanhã” (Krenak, 2020, p. 88) está acontecendo também com as crianças – tendo a narrativa como exemplo deste fato –, incentivando-as que sobrevivam, obedeçam e aprendam desde pequenas para que, quando “virem a serem” adultos(as), possam ser úteis, produtivos(as) e mantenedores de um sistema que valoriza “conquistas e sucessos” e menospreza a fruição e as experiências que podem ser proporcionadas pela vida em diferentes momentos e de diversas formas, apontando-as como fracassos de uma geração (e infâncias) que está perdida.

Em continuidade dessa perspectiva, Krenak (2022) nos desperta e ensina que:

[...] o futuro não existe – nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois ele é uma ilusão. Então, podemos depositar tudo ali, como em um jogo de dados. Infelizmente, desde a modernidade, fomos provocados a nos inserir no mundo de maneira competitiva. E essa competitividade, estimulada durante séculos, acabou formando um mundo de jogadores. Se o futuro der certo: “Bingo!”. Mas a verdade é que estamos vivendo cada vez mais a projeção de futuros muito improváveis, embora continuemos preferindo essa mentira ao presente.

Ao focarmos nesse futuro prospectivo acabamos construindo justamente aquilo que Chimamanda Ngozi nos recomenda evitar: um mundo com uma única narrativa. O risco de projetar um futuro assim é muito grande, pois vem embalado em ansiedade,

fúria e uma tremenda aceleração do tempo. Olhar sempre para o futuro, e não para o que está ao nosso redor, está diretamente associado ao sofrimento mental que tem assombrado tanta gente, inclusive os jovens. É uma experiência que penetra por todos os poros e reflete em nosso estado emocional. O vasto ecossistema do planeta Terra também está sofrendo o estresse dessa aceleração. (Krenak, 2022, p. 97-98).

Com isso, é interessante refletir o depósito de expectativas que o professor mencionado na narrativa propõe às crianças, como as responsáveis pelo sucesso do futuro, que, por estarem “perdidas”, se findou e está fadado ao fracasso. No entanto, através do olhar de Krenak (2022), é possível observar que esse futuro a qual se pretende e deseja tanta coisa, na verdade não existe, se trata apenas de uma manutenção da vida acelerada a que sobrevivemos no sistema em que estamos inseridos. E, nele, segundo Krenak (2022), há também uma supervalorização do sistema de educação em contexto urbano, que contribui nesse processo de inserção, formatação e continuação da ideia de que as crianças precisam se desenvolver para construir um futuro de sucesso. Em outras palavras,

[...] São adultos que aderem a esse formato no qual as pessoas que chegam vão sendo inseridas no mundo. Antes de elas poderem escolher a experiência de se implicar no mundo num sentido coletivo, já são abordadas pela visão que os adultos têm dele. Um jovem de vinte anos já tem um mundo formatado dentro de si e, quando coloca uma criança nele, passa a agir a partir de sua aspiração de perfeição, daquela ideia de formar um sujeito campeão. Dessa forma, nós começamos, desde cedo, a sugerir para as crianças que elas precisam alcançar um patamar de excelência e ocupar lugares de destaque, pois no topo do pódio só cabe um. No entanto, esse pódio é uma mentira, porque não tem nenhum lugar no mundo onde só cabe um, sempre cabem todos. (Krenak, 2022, p. 105-106).

Dessa forma, tendo como base a necessidade de transformação da educação, Krenak (2022) afirma que a educação que conhecemos no Ocidente sempre teve o ímpeto de formatar pessoas, o que se ilustra evidentemente com a inserção de um(a) adulto(a) em um grupo de crianças de mesma faixa etária, fazendo com que elas percam autonomia e comecem a se sentir compelidos(as) a se alinharem com um propósito formatador do pensamento (Krenak, 2022). Assim, para que a transformação aconteça, Krenak (2022, p. 107) propõe que a educação deve ser entendida como algo que “[...] não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real.” e que as crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas, portanto, em vez de “[...] serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros.” (Krenak, 2022, p. 100).

Por fim, acreditando que as crianças são capazes de aprender, ensinar, experienciar coletivamente e modificar o mundo, Krenak (2022, p. 103) aponta que “[...] Essa potência de

se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora.”, ou seja, uma educação que não pretenda formatar e desenvolver com um objetivo futuro, mas que tenha os seres e o cotidiano como base primordial, concebendo a escola não como prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada (Krenak, 2022), colocando o coração no ritmo da terra, assim como nos ensina o legado indígena (Krenak, 2022).

Além desses posicionamentos, é preciso e necessário aprofundar sobre o discurso de desesperança propagado pelo professor na narrativa mencionada. Sobre isso, Freire (1992, p. 1) afirma que “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial histórico.”. Entretanto, Freire (1992) pontua que a esperança sozinha não é suficiente para transformar a realidade, é preciso que ela se ancore na prática para tornar-se concretude histórica e não apenas espera vã (Freire, 1992). Assim, “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero.” (Freire, 1992, p. 2), sendo, para o educador, a desesperança e o desespero a consequência e a razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1992). Com essas considerações, Paulo Freire (1992) aponta para uma das tarefas do(a) educador(a) progressista:

[...] através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. Não será equitativo que as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso do cargo para a satisfação de interesses pessoais, que nada disso, por causa de que, com justa ira, lutamos agora no Brasil, não seja corrigido, como não será correto que todas e todos os que forem julgados culpados não sejam severamente, mas dentro da lei, punidos (Freire, 1992, p. 2).

Portanto, diferente de discursos de crise, descrença nas infâncias e desesperança, Paulo Freire (1992) inspira a esperança, não como mero sinônimo de esperar, mas como um ato revolucionário e como inspiração para a ação que transforma o cotidiano, a educação e o sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender quais os impactos no corpo criança causados por discursos disciplinadores e normatizadores propagados por docentes no cotidiano escolar, inquietação que surgiu em minhas observações enquanto estagiária. Para alcançar compreensões sobre esta questão foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e narrativo sobre experiências vividas, com a presença de cenas pedagógicas registradas em um Diário de Campo, reveladoras da ainda existente opressão e violência aos corpos criança.

Foi possível constatar que, apesar das inúmeras transformações ocorridas na educação ao longo da história, ainda se fazem presentes heranças de tempos em que a violência era normalizada e a opressão um requisito para que se formasse um(a) bom(a) cidadão(ã), caracterizado(a) pela expectativa de ser disciplinado(a), útil e produtivo(a), ou seja, capaz de manter o sistema em que vivia/vive. Devido a persistência desse discurso que insiste em comparar, classificar e modelar – e que não é neutro –, as crianças estão sendo constantemente violentadas, não mais fisicamente, como ocorria em outros tempos, mas através de “clichês adultocêntricos”, causadores de marcas dolorosas e invisíveis, por isso cotidianamente mascaradas como “correções necessárias”.

A respeito dessas falas, conforme as contribuições das cenas pedagógicas, é possível apontar para o quanto elas impactam e afetam diferentes perspectivas presentes nas infâncias: os movimentos, as conversas, as deficiências, os variados tempos e espaços e a locomoção entre eles, etc., demarcando as crianças sempre como coadjuvantes de suas próprias infâncias, “erradas” em seus posicionamentos e como sujeitos que “virão a ser”, mesmo que quando isso aconteça, acreditam que “não terão futuro”, ou, se tiverem, não serão tão “bem-sucedidos(as)” quanto as gerações passadas, gerando uma constante e violenta comparação, julgamento e anúncio de um único caminho que se considera correto, deixando de lado o fato de que as crianças são no agora, se comunicam com o corpo todo e são produtos e produtores de cultura.

Além disso, conforme visto com Marynelma Garanhani, Déborah de Paula e Gisele Brandelero Camargo (2024), o corpo é a forma materializada da criança estar e agir no mundo e, ao nos debruçarmos sobre a sua compreensão, percebemos que se trata de um corpo distinto de outros corpos. Por isso, precisamos saber reconhecê-lo em sua condição de corpo criança. A referência ao corpo-criança, conforme Aline Santos e Aliandra Lira (2020, p. 914), “diz respeito à maneira como a criança vive sua infância de corpo inteiro, cujas experiências estimulam suas

percepções sobre o mundo e proporcionam novas ressignificações a todo o momento, dentro da escola ou mesmo fora dela”.

Percorrido um caminho em busca de responder à questão-problema de pesquisa “De que modo os discursos docentes, permeados por concepções disciplinadoras, normatizadoras e por relações de poder, impactam o corpo criança no contexto escolar?” evidenciou-se que os discursos docentes analisados não podem ser compreendidos como falas isoladas ou meramente individuais, mas como práticas discursivas atravessadas por relações históricas, sociais e ideológicas que produzem e legitimam determinadas “verdades” sobre a infância, o corpo e a aprendizagem. Ao mobilizar uma perspectiva foucaultiana, foi possível compreender que tais discursos operam como dispositivos de poder que não apenas regulam comportamentos, mas também produzem modos de ser criança no espaço escolar.

As análises das três cenas pedagógicas revelaram que falas aparentemente corriqueiras carregam efeitos significativos na constituição subjetiva das crianças. No primeiro caso, a valorização do silêncio e da escuta unilateral reforça uma lógica hierárquica e autoritária, na qual o corpo criança é convocado à imobilidade, à obediência e à passividade. Esse processo contribui para a docilização dos corpos e para o apagamento das vozes infantis, limitando a participação, a expressão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Na segunda cena, o discurso capacitista evidencia como a diferença é interpretada a partir de uma lógica de normalização que deslegitima existências que escapam ao padrão esperado. A associação entre não obedecer prontamente e possuir um “problema” revela uma prática excludente e violenta, que pode gerar constrangimento, sofrimento e estigmatização. Ainda assim, a reação da criança demonstra que os sujeitos não são apenas efeitos passivos desses discursos, mas também podem produzir resistências, afirmando suas identidades frente às tentativas de inferiorização.

Já na terceira cena, os discursos de descrença nas infâncias, marcados por saudosismo e desqualificação, produzem efeitos de desvalorização e deslegitimação das crianças enquanto sujeitos potentes. Ao rotular as crianças como “geração perdida” ou “fracas”, o docente reforça uma visão negativa que pode impactar a autoestima, o pertencimento e o engajamento dos estudantes. Além disso, a imposição de práticas punitivas e disciplinadoras reforça a transformação do corpo-criança em corpo-aluno, voltado à produtividade, à eficiência e à adequação a normas sociais.

De modo geral, os achados da pesquisa indicam que discursos docentes agressivos, normatizadores e opressores produzem efeitos como: silenciamento das crianças; docilização e

controle dos seus corpos; reforço de hierarquias e desigualdades; naturalização de violências simbólicas; produção de sentimentos de inadequação, vergonha ou inferioridade; e limitação das possibilidades de expressão, criação e participação das crianças. Tais efeitos comprometem não apenas o bem-estar das crianças, mas também a construção de uma educação democrática, inclusiva e sensível às múltiplas formas de ser e existir na infância.

Por fim, a pesquisa aponta para a urgência de problematizar as práticas discursivas no contexto escolar, especialmente na formação docente, de modo a promover uma educação que reconheça o corpo criança em sua integralidade, potência e historicidade. Isso implica deslocar-se de uma lógica de controle e normalização para uma perspectiva que valorize a escuta, o diálogo, a diferença e a construção coletiva do conhecimento, abrindo espaço para infâncias mais livres, respeitadas e reconhecidas em sua pluralidade.

Dessa forma, pensando na contramão dos discursos normatizadores ainda presentes no cotidiano escolar, é preciso conscientizar e formar os(as) docentes atuantes e que atuarão nos ambientes escolares, a fim de que todas ações e falas sejam baseadas no cuidado, atenção e sensibilidade, sempre refletindo e exercendo o papel de professor(a)-pesquisador(a) de sua própria prática. Para também contribuir nesse processo, percebeu-se como essencial a devolutiva desta pesquisa à gestão escolar da instituição em que se vivenciou essas narrativas, com ética e responsabilidade, objetivando o conhecimento de seus resultados e a necessidade desses discursos não permanecerem invisibilizados.

Por conseguinte, assim como trabalha em suas aulas a professora e orientadora desse Trabalho de Conclusão de Curso, Lucia Lombardi, se fosse possível descrever em uma palavra todo o aprendizado que o processo de escrita, leitura e apresentação desta pesquisa trouxe e traz (uma palavra-valise), esta seria: sensibilidade. Esta palavra-valise entra em diálogo com Ostetto (2019), frisando que é preciso pensar que todos(as) devemos “(re)aprender a olhar”, atitude que só é possível com o exercício da sensibilidade, que espero ter suscitado aos(as) leitores(as) desta pesquisa tanto quanto ela trouxe uma contribuição pessoal.

Portanto, conclui-se que ainda são necessárias lutas e resistências para que seja cada vez mais possível a transformação e construção de uma educação crítica, amorosa, respeitosa e atenta, permitindo que a voz, posicionamentos, movimentos e todos os direitos das crianças sejam verdadeiramente garantidos, a fim de que isso também corrobore para a transformação social tão desejada e esperada. É preciso esperar que a escola do presente seja acolhedora, ouvinte e transformadora das nossas crianças, infâncias e de todos(as) aqueles(as) que se permitem estar na presença delas, afinal, educar é um ato político.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento**. São Paulo: PW Gráficos e Editores Associados Ltda., 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Revista Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 93-113. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>. Acesso em: 24 mar. 2026.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 mar. 2026.

BORGES, Luciana. **Métodos qualitativos e quantitativos**: conceitos, aproximações e divergências. In: TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. Pesquisa qualitativa para todos. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 jan. 2026.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Pearson, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 jan. 2026.

DA SILVEIRA KROEFF, Renata Fischer; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/52579>. Acesso em: 03 fev. 2026.

DOMINICO, Eliane et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 217-236, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2025.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Maria das Graças Melo. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. **Physis, Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v19n4/v19n4a08.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

FERREIRA, Estela Costa. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo? **Revista Científic@ Universitas**, v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/859>. Acesso em: 16 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Histórico da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (12ª. Edição: 2002).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 105-116.

GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de; CAMARGO, Gisele Brandelero Camargo. **Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças**. CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPEL (ONLINE), v. 68, p. 1-23, 2024.

Disponível em: [file:///E:/Downloads/27036-](file:///E:/Downloads/27036-Texto%20do%20artigo_Sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-100132-1-10-20240607.pdf)

[Texto%20do%20artigo_Sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-100132-1-10-20240607.pdf](file:///E:/Downloads/27036-Texto%20do%20artigo_Sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-100132-1-10-20240607.pdf)

Acesso em: 13 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 229-245, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/F8tRTphWbLFsWKhmJpNnZkt/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

24 mar. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-116.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação Infantil. In: SOUZA, C. P. de. **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

KOHAN, Walter Omar **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 736-754, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HWd8KPtPrtgYHfwbYbwdwKy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2025.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 02, p. 627-646, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mZNkBwyrFJhPpgFCyWW9HPj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. *O trabalho com narrativas na investigação em Educação*. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 2 jun. 2026.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter-Ação**, v. 33, n. 2, p. 317-341, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270>. Acesso em: 21 out. 2025.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.

MELLO, Anahi Guedes de. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, S.; CALDAS, S. (org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 166 p. 2019.

MESOMO, Aliandra Cristina. Educação e infância: ensaio sobre poder e controle. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 10, n. 11/12, 2004, p. 99-113. DOI: [10.14572/nuances.v10i11/12.392](https://doi.org/10.14572/nuances.v10i11/12.392). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/392>. Acesso em: jan. 2026.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER et al. (org). **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **Agora eu...: Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São

Paulo. p. 19-46. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-115933/pt-br.php>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de professor**, v. 22, p. 01-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 02 fev. 2026.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. DISCIPLINAR E CONSTRANGER: O CORPO-CRIANÇA E SEU (NÃO)LUGAR NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 906–922, 2026. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64193. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193>. Acesso em: 27 set. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. e SARMENTO, M. J. (org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p. 25-49.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v. 21, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2025.

TONUCCI, Francesco. **Com os Olhos de Criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WICHER, Carolina La Torre. **Docentes, direitos humanos e (in) disciplina no espaço escolar**: perspectivas e limites. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. p. 51-90. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-163104/pt-br.php>. Acesso em: 02 ago. 2025.