

Um dos desafios mais urgentes dos novos "Estudos da Infância" é articular, no plano conceitual, a análise do desenvolvimento do corpo infantil com a construção social e cultural da infância, enquanto categoria da sociedade. Na verdade, a pesquisa sobre crianças tem enfatizado uma ou outra destas vertentes, mas raramente se constituiu como um pensamento integrador das dimensões biológicas do desenvolvimento infantil com as dimensões decorrentes da administração simbólica da infância. Este livro dá um importante contributo neste objetivo. Desde logo, por ser coordenado por dois pesquisadores fundamentais na análise, em língua portuguesa, das complexas relações entre sociedade e natureza na criança: Maurício Silva, com a sua análise dos corpos infantis moldados pelo trabalho explorado; Miguel Arroyo, com a reflexão sobre a condição de aluno, enquanto criança que aprende com o corpo inteiro. As pesquisas que o livro traz – algumas em curso – são avanços importantes no conhecimento que agora se desbrava, visando superar os impasses do biopsicologismo e do culturalismo desencarnado, ainda dominantes.

*Manuel Jacinto Sarmiento*  
Uminho – Universidade do  
Minho, Portugal

1

## Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional

Miguel G. Arroyo

*Os corpos se entendem,*

*as almas não.*

Manuel Bandeira

Estáremos em tempos de maior sensibilidade social para com os corpos? As ciências sociais os observam como objeto de análise e as políticas públicas como destinatários de intervenção. A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelo desgaste da velhice que se prolonga. Corpos de crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção.

### **Ouvir as interrogações que vêm dos corpos**

Desses corpos vêm apelos para rever valores sociais e políticos. Autoras como Seyla Benhabib (2005, 2006) e Judith Butler (2006, 2007) trazem em suas análises ao centro da reflexão os corpos e as vidas precarizadas, choradas, os corpos que importam, os direitos dos outros, dos sem direito à vida, ao corpo. É significativo que essas análises partam de mulheres, do pensamento feminista que traz ao centro da ética contemporânea o direito a corpos não apenas femininos, mas infantis, dos imigrantes, da velhice, dos miseráveis.

Nestas análises parto de uma constatação: dos corpos-vidas das crianças e dos adolescentes que chegam às escolas públicas vêm apelos que exigem ser

ouvidos. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los tem sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico.

No capítulo “Os corpos, suas marcas, suas mensagens”, do livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (ARROYO, 2011a), destaco que é significativo que os(as) alunos(as) nos chamem tanto a atenção e despertem tanta preocupação pelos seus corpos quando sempre os percebíamos como mentes e espíritos... Os mestres não têm como ignorá-los e perceber que os espaços escolares ficaram demasiado estreitos para corpos infantis e adolescentes tão explosivos porque tão precarizados. Nossas disciplinas não conseguem mais controlá-los nem entendê-los. Nas escolas, os corpos se entendem? São entendidos ou obrigados a esquecer-se, de tão silenciados, ocultados e controlados?

As presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem novas questões para os(as) docentes-educadores(as). Que significados damos a suas vivências? Que leitura fazemos de suas manifestações corpóreas tão explosivas? Como as crianças, os adolescentes e jovens com que trabalhamos lidam com seus corpos?

No texto trago as lembranças que guardamos dos tratos sofridos quando alunos. Corpos controlados, silenciados, mas que falavam até quando silenciados.

A socialização de nossa condição humana corpórea ficou por nossa conta. Faltou uma pedagogia dos corpos ou sobraram tratos antipedagógicos dos corpos. Já em 2004 lembrava que fica cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar as reações corpóreas tanto dos(das) educandos(as) quanto dos(das) educadores(as). Torna-se urgente auscultar suas falas, venham em forma de indisciplinas, de desatenção ou de condutas desviantes. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares. Obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e a avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. Que pedagogias para que os corpos se entendam? Estariam, também, indagando os estudos e a história da infância?

### **Vidas precárias, corpos vitimados**

Neste texto, pretendo avançar nessas indagações diante de um dado: o acesso à escola pública aumentou desde a década passada. Que infâncias e adolescências estão chegando? Os(As) filhos(as) dos quase quarenta mi-

lhões de desempregados, de trabalhadores na informalidade e ainda faltam por chegar os(as) filhos(as) dos mais de vinte milhões abaixo da linha da pobreza, crianças e adolescentes de rua, submetidos às formas mais precarizadas de luta pela sobrevivência.

Não é suficiente celebrar a quase universalização do Ensino Fundamental de nove anos, é necessário perguntar-nos pela infância-adolescência que chega.

Às escolas públicas vão chegando outros alunos. O que trazem de diferente? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola. Conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica. Se a infância desafia a pedagogia desde suas origens, a experiência de vivê-la com tanta precariedade traz desafios ao repensar-se da pedagogia e da docência: “Chegam com fome, vidas sofridas”. “Não consigo desfazer-me de seu olhar...” Falas conscientes de docentes-educadores(as). Outra história de Outras infâncias que se afirmam presentes nas escolas e na sociedade.

Os seus mestres percebem que não há como ignorar a precarização de suas vidas nas marcas de seus corpos. A vulnerabilidade humana se distribui de maneira muito desigual e demasiado injusta para as crianças-adolescentes populares. Estas estão mais expostas a tantas violências que marcam seus corpos, a tal ponto que passou a ser um tema obrigatório para a reflexão pedagógica e docente: a violência nas escolas. Melhor, as violências sociais, corpóreas que violentam as vidas infantis que chegam às escolas públicas. Como entendê-las? Não procuram escola para entender-se? Mas estão imóveis nas cadeiras para esquecer-se?

Corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, até contra os mestres e colegas, contra a sociedade. As consequências de chegarem violentados nas escolas levam a que seus profissionais se tornem vulneráveis frente à vulnerabilidade dos educandos. Como reagir? Condenando-os por reagirem à condição de vítimas? Somos forçados a outra ética profissional. Lembro da reportagem: “Professor, profissão perigo”. De onde vem o perigo? Das violências e agressões dos alunos destacava a reportagem. Um avanço reconhecer a vulnerabilidade do magistério, mas sem esquecer a vulnerabilidade dos alunos. A vulnerabilidade de ambos provocada pela sociedade.

Reconhecer certas vulnerabilidades e amplificá-las e ignorar outras ou pensá-las indolores não será pedagógico. Será mais ético reconhecer que esses

corpos precarizados instalam novas tensões na sociedade, nas ruas e até nas salas de aula e nos relacionamentos entre mestres e alunos. As agressões aos mestres merecem atenção, mas e aquelas sofridas pelos educandos condenados pela sociedade a vidas tão precárias de quem merecerão atenção? Uma vida merece respeito e outras não?

Questões novas postas na mídia, na ordem pública e nas salas de aula pelos novos infantes-adolescentes que chegam. A análise e a condenação diferencial das agressões podem expressar que sujeitos são privilegiados em nossa sociedade e até nas escolas como merecedores de respeito, os mestres violentados pelos alunos e que outros não, os educandos violentados pela sociedade?

Experiências novas da docência diante das infâncias-adolescências que vão chegando, que trazem consequências políticas, éticas e pedagógicas, que nos obrigam a rever concepções de direito e de humanidade-sub-humanidade. Obrigam-nos a todos, Estado, sociedade, escolas a repensar como ver essas infâncias-adolescências vitimadas. Superar visões negativas que os veem ou como invisíveis ou como violentos e sub-humanos para vê-los como vítimas que são da sociedade e do Estado.

Uma questão passa a ser central, esses corpos precarizados e violentados merecem ser reconhecidos como corpos humanos? Merecem ser reconhecidas essas infâncias-adolescências como sujeitos de direitos? Questões tão novas que esses vitimados levam a paz das ruas e das salas de aula. A mídia e os órgãos da ordem nos dizem que esses corpos de agressão não são merecedores de permanecer nas ruas, nem nas escolas. Logo, tratados como fora da lei maior, a Constituição que garante a todos o direito ao convívio, à cidadania, à educação. Mas dentro da lei apenas todas as crianças e adolescentes que tiverem estatuto político, legal, ordeiro, nas ruas e nas escolas.

Como custa reconhecer essas infâncias-adolescências precarizadas, agredidas como vidas legais, sujeitos de direitos, cidadãos. Educar para a cidadania sim, é nossa profissão, mas apenas os educáveis? Não pensávamos que essas infâncias-adolescências vitimadas chegassem às escolas quando nos anos de 1980 gritávamos: “educação direito de *todo* cidadão!” Hoje, acrescentamos: contanto que não representem um risco para a ordem escolar e social. A condição de cidadãos fica suspensa para essas infâncias-adolescências nos tratos das forças da ordem social e escolar? O que os exclui do lugar da condição de cidadãos? A classificação como violentos. Infâncias tão violentadas porque classificadas como violentos, logo fora da lei e da condição de cidadãos. Não

contam como humanos porque desumanizados por nossa ordem social tão desumana? (ARROYO, 2007). Os estudos da infância se voltam para essas infâncias, mas com que concepções teóricas entender seu viver tão precarizado?

### **Como as vítimas se veem em corpos precarizados?**

Nas semanas pedagógicas, nos dias de estudo ou nas reuniões nas escolas passou a ser obrigatório refletir sobre como vemos as novas infâncias-adolescências que chegam às salas de aula. Muitos(as) educadores(as) tentam repensar como ver essas infâncias-adolescências, tentando entender como eles e elas se veem em suas vidas e seus corpos precarizados.

A interrogação mais instigante passa a ser como as próprias vítimas se veem nesses corpos vulnerados? Sofrer um dano pode significar ser obrigados a reagir e refletir sobre a vulnerabilidade e o dano sofrido. Essas infâncias se perguntam, sem dúvida, por que eu, minha família, minha raça, minha classe social tão agredidas? Perguntas que as crianças-adolescentes levam às escolas esperando seu entendimento. Esperando aprender dos mestres seus significados e em que mundo e projeto de sociedade essas vulnerabilidades e violências sofridas poderão minimizar-se. Encontrarão esses significados nas lições de seus mestres? Os saberes dos currículos os incorporam?

O direito a saber-se violentados, agredidos é que nos instiga a repensar o que ensinamos, instiga os currículos e a docência, temos respostas a lhes dar para entender-se e para entender a desordem social que os vitima? Pensamos que esses saberes não fazem parte do conhecimento socialmente acumulado, logo não fazem parte de nossa docência? Quantos saberes inúteis são obrigados a aprender e quantos saberes vivos sobre seu indigno viver lhes são negados!

Esses corpos infantis violentados trazem nova responsabilidade ética, política e pedagógica ao Estado, ao sistema escolar e a seus profissionais. Aumenta o número de profissionais que carregam uma indignação moral diante das infâncias-adolescências tão precarizadas que vão chegando às escolas e se propõem trabalhar com os educandos uma explicação teórica, política e histórica, instigada por uma profunda solidariedade com os educandos. A pedagogia, a docência e os currículos são instados a inventar análises críticas e abrir um debate público sobre o sem-sentido histórico de uma ordem social e política que condena milhões de crianças e adolescentes a essas injustas vulnerabilidades. Diante desses corpos infantis somos levados a ir criando

outra cultura político-pedagógica que não consiga deixar o Estado e o sistema escolar, indiferentes.

Que não nos deixe indiferentes como seus docentes-educadores, gestores ou formuladores de políticas e de diretrizes. Entender como as famílias e as próprias crianças e adolescentes vitimados não ficam indiferentes. Resistem, reagem, buscam saídas. Como entender e valorizar na escola esses valores-reações a um viver tão precarizado? Conhecer como as vítimas se veem é central, entender como reagem é ainda mais central. É a postura mais pedagógica: ver seus valores, sua dignidade em tantas formas de resistência a seu indigno viver. Superar visões negativas, segregadoras e inferiorizantes e avançar para miradas mais compreensivas, mais positivas seria uma rica contribuição dos estudos da infância.

### **Corpos merecedores de reconhecimento**

Nada fácil avançar para um olhar positivo. Às escolas e a seus profissionais resulta difícil resistir a um sentimento de condenação dessas infâncias-adolescências diante de um sentimento compartilhado pela mídia e pelos órgãos de manutenção da ordem e até por uma maioria das camadas médias e das elites. O sentimento é que essas vidas, esses corpos agressivos, violentados desde crianças não merecem reconhecimento. A pedagogia e a docência resistem, mas não têm conseguido sair dessas formas ou desses sentimentos compartilhados na cultura política de que nem todas as crianças e adolescentes merecem o mesmo reconhecimento. Nem toda infância é reconhecida na história da infância.

Essas restrições às infâncias populares porque vistas como ameaçadoras agem como um mecanismo de segregação social, racial, logo dessas infâncias-adolescências que chegam tardiamente às escolas públicas carregando seus corpos violentados. Vêm da sociedade com as marcas da segregação social e racial. Difícil às escolas não se deixar contaminar por esses sentimentos tão compartilhados em nossa sociedade. Cada dia a mídia nos bombardeia com notícias de violências infantojuvenis. A esfera pública termina pressionada a ver essas infâncias-adolescências com os mesmos olhares estigmatizados e segregadores. Racistas.

As resistências docentes não faltam, reagem a toda segregação e condenação. Por onde avançam essas razões éticas de tantos docentes-educadores contra visões estigmatizadas da infância-adolescência popular? A questão a

merecer nossa atenção é em que medida diante da chegada de vidas e corpos infantis e adolescentes vítimas de tantas precariedades somos obrigados como profissionais da educação a uma outra ética profissional e teórica. Outra ética que tenha como referente o valor da vida a partir da compreensão da própria precarização de corpos, vidas das infâncias-adolescências populares que vão tendo acesso à escola. Outra teoria construída a partir da especificidade das experiências sociais, corpóreas dessas infâncias.

Os mais de 20% que acederam à escola nas últimas décadas são crianças e adolescentes populares, os pobres, e faltam ainda mais de 3% dos miseráveis. Os(As) filhos(as) dos mais de 20 milhões de miseráveis condenados a vidas precárias. Precariedade que marca seu viver. Desses corpos imóveis à nossa frente vêm os apelos para uma outra ética profissional e para outras teorias. Mas será possível avançar para reconhecimentos positivos?

Assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional. A identidade docente se afirma no compromisso com o desenvolvimento e as aprendizagens dos educandos desde a infância. É-nos familiar uma ética do estímulo e do acompanhamento nos processos de preparar para o futuro, para o progresso individual e social. Com essa ética profissional futurista predominante na pedagogia e na docência temos dificuldade de partir do reconhecimento de que os(as) educandos(as) vivem na precariedade no presente.

Até no compromisso com seu futuro melhor, nossa ética profissional não se defronta com os significados do seu viver precário no presente, mas como esquecer-lo, até não reconhecê-lo, pondo toda nossa ação e intenção profissional no preparar para um viver melhor, para a ascensão social, o futuro sem pobreza, sem fome, sem teto, com perspectivas de um viver não precário quando adultos.

O que tantos(as) docentes-educadores(as) vão percebendo é que o prometer o futuro e até ajudar nos avanços no percurso escolar não consegue mudar seu viver precarizado no presente. Não conseguimos eliminá-lo. Somos obrigados a assumir que essa precarização do viver dos educandos e a forma de seu viver persiste e que a escolarização e nossos esforços profissionais não conseguem eliminar o precário viver das crianças e adolescentes com que trabalhamos. Os futurismos, as promessas de futuro tão incrustados na ética pedagógica nos bloqueiam para uma ética de compreensão e de tratos do seu presente.

## Outra ética profissional

Seus corpos são a expressão mais exposta que puxa nossa atenção profissional para sua vida precária e para assumi-la como seu viver no presente resistente. Essa obrigação de reconhecimento de seu injusto e indigno viver passa a ser o início de outra ética profissional. Esses corpos precarizados passam a se constituir na matéria primeira de nosso compromisso profissional. Como deveriam constituir-se no “tema”, melhor na realidade primeira de nossos estudos e de nossa capacitação profissional. Ignorá-los será uma irresponsabilidade teórica, ética e profissional, uma vez que estão na nossa frente, quietos ou indisciplinados. Mas, antes de tudo, vidas-corpos precarizados.

Vê-los, trazê-los para a reflexão teórica e para a capacitação profissional supõe sermos obrigados por dever ético a entender e aprofundar o que pode significar carregar um corpo faminto, desnutrido, precarizado para o cotidiano viver, para o “descanso”, para o brincar, para o trabalhar, para os convívios e até para os bancos das salas de aula. Trazer para nossa reflexão teórica e profissional que desenvolvimento humano, intelectual, ético, identitário, que aprendizagens, que socialização e sociabilidade são possíveis para crianças e adolescentes que não apenas carregam esses corpos, mas são esses corpos precarizados. Se sabem ou vão aprendendo as lições, se aprendendo e aprendendo o mundo, sendo esses corpos e essas vidas precarizados. Não há como deixar seu mal-viver fora dos processos de aprender-se.

Com que olhares e tratos profissionais, éticos, acompanhar esse saber-se e esse aprender-se e aprender o mundo? Os valores da docência darão conta de entender a dor, as inseguranças, as angústias, os sem-sentidos de seu viver, as agressões a sua condição de crianças no seu presente?

Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas. Serão reeducadas no convívio pedagógico com esses corpos infantis e adolescentes tão agredidos. Somos obrigados

a deixar-nos interrogar e até reeducar os valores e também a compreensão teórica com que pensamos a infância.

Aprenderemos a ver que por serem tão desfigurados e até violentos porque tão violentados, são corpos humanos. As infâncias e adolescências tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas. Talvez por esse padecer tão cedo tantas agressões, suas reações são mais humanas. Ou exigindo tratos humanos na rua, no barraco, no morro, no catar comida no lixo, no dormir debaixo das marquises, até no roubar pelo direito a viver... estão exigindo ser reconhecidos humanos. Até nas indisciplinas nas escolas exigem que prestemos atenção às indignidades que sofrem em seus corpos e levam para as salas de aula.

As representações e tratos condenatórios repressivos dessas crianças fora ou dentro da escola tentam não reconhecer, apagar o que carregam e afirmam de mais humano: reagir a um indigno e injusto viver. Tentar recuperar a humanidade que a sociedade lhes rouba desde crianças é o sinal mais eloquente de que exigem ser reconhecidos humanos.

## Ver a humanidade em suas vidas e em seus corpos precarizados

Ver nas indisciplinas e até nas violências reações a ser tratados como sub-humanos é um sinal de que se reconhecem no direito de ser tratados como humanos. Um sinal de humanidade. Outra leitura mais pedagógica.

A pergunta que somos obrigados a nos fazer desde os cursos de formação é se as formas de representar a infância-adolescência populares, os imaginários ainda dominantes na teoria pedagógica e didática dão conta de ver o humano que esses corpos comunicam e expõem ou se essas representações nos bloqueiam. Nos estudos e na história da infância as infâncias populares têm sido vistas como humanizáveis pela educação não como já humanas e menos ainda como sujeitos de sua humanização. O que fazer para desconstruí-las para que como docentes-educadores(as) sejamos capazes de ver a humanidade já presente em suas vidas e seus corpos precarizados e agredidos?

Aumenta a preocupação por pesquisar essas representações tão negativas, tão arraigadas na formação docente. Sobretudo, aumenta o número de profissionais que tentam ver os educandos com outros olhares, ver rostos humanos em vidas tão indignas. A escola pública poderia se constituir num espaço privilegiado onde essas vidas e esses corpos quebrados, mas humanos, fossem reconhecidos e pudessem se manifestar publicamente como

humanos. Os novos estudos e a nova história da infância avançam nesses reconhecimentos.

Diante de uma cultura política e mediática que condena essas infâncias e adolescências como violentas, sem humanidade, sem valores, sub-humanos, fora da ordem e da lei, símbolos precoces do mal, a escola pública, onde acodem como um lugar de proteção, tenta afirmar-se como realmente pública, como a expressão de esfera pública para os setores populares, ao menos para seus(suas) filhos(as) menores. Escola pública porque se abre à infância-adolescência sem direitos, condenadas a um precarizado e injusto viver. Mas, sobretudo, escola pública porque espaço de reconhecimento e visibilidade da humanidade e dignidade que essas infâncias carregam em seus corpos violentados. Porém corpos de humanos dignos de reconhecimento público ao menos na escola pública.

Há coletivos de docentes-educadores(as) que inventam oficinas, dias de estudo, atividades pedagógicas que permitam que as crianças e adolescentes e até os jovens e adultos na EJA manifestem, desenhem, fotografem ou criem vídeos, murais com autoimagens positivas de seus rostos e de seus corpos. Trazer suas identidades positivas de resistências e lutas por um viver menos indigno e colocá-las em contraste com tantas imagens negativas com que a mídia os mostra, segrega e inferioriza. A função pedagógica, humanizadora da escola não poderia ser ajudar essas infâncias-adolescências a revelar sua humanidade soterrada em imaginários sociais tão negativos, tão racistas? Como inventar didáticas, temas geradores onde desconstruam esses imaginários negativos que pesam sobre essas infâncias e construam identidades positivas? Que material pedagógico criar?

### **Por outra ética gestora**

Os corpos tanto dos educandos como dos seus mestres puxam nossa atenção gestora para as condições humanas ou desumanas de trabalho nas escolas. Esquecemos de planejar espaços dignos de trabalho? Aumenta a consciência entre os docentes-educadores e gestores de que esses corpos-vidas tão precarizados que chegam não cabem na organização dos tempos-espacos, nem nas estruturas de trabalho de uma escola pensada para outras infâncias e adolescências. Toda a organização escolar, seriada, etapista, sequencial, avaliativa é demasiado enrijecida para corpos-vidas socializados em vivências tão nos limites. Olhar e reconhecer a especificidade de suas vivências corpóreas exige

outras estruturas escolares. Reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e de aprendizagem.

Já se disse que somos herdeiros de uma tradição que cultua o espírito e ignora e até submete os corpos. A pedagogia é hospedeira privilegiada dessa tradição que se materializa na organização escolar. Poderíamos reforçar a crítica a tantos esquecimentos dos corpos dos educandos e dos educadores ou a crítica a tantos processos de submetimento, até de sofrimento a que são expostos os corpos imóveis por horas nas carteiras, em filas, olhando a nuca dos colegas na frente, humilhados e até discriminados por cor, gênero, origem social ou orientação sexual. Questões cada vez mais trabalhadas nos cursos de formação de educadores(as) docentes. Corpos esquecidos, mas cada vez mais lembrados nas teorias pedagógicas e didáticas que esperam espaços em outra organização escolar.

Há processos que acontecem nas salas de aula que tentam ir além da crítica e que reconhecem a centralidade dos corpos nos processos de formação e de ensino e aprendizagem. Avança-se para entender que a mente aprendiz é corpórea, que carregamos para as aprendizagens, a cultura, a memória, a sensibilidade, a percepção, os sentidos em nossa condição corpórea. Que nos socializamos nas vivências, possibilidades e limites dos corpos. Corporeidades ativas, em movimento, aprendem, em sociabilidades. Os corpos se entendem. Há gestores e docentes que planejam os tempos e espaços, o mobiliário e, sobretudo, planejam o trabalho levando em conta os corpos dos(das) educandos(as) e dos(das) educadores(as). Que respeitam a especificidade de suas vivências corpóreas em cada tempo humano. Na infância ou adolescência, corpos de crianças e adolescentes por vezes famintos ou na juventude e vida adulta, na EJA, no noturno, corpos que vêm do trabalho, da sobrevivência, de longos traslados exigem outra organização escolar.

Cada vez há maior sensibilidade para essas formas tão diversas de viver a corporeidade dos(das) educandos(as). Mas falta sensibilidade gestora para os corpos dos(das) docentes-educadores(as) que chegam à escola, à docência já cansados de longos percursos, de casa para a escola, de uma rede, escola para outra. Corpos trabalhando, lecionando em pé, em péssimas condições acústicas, em diálogos tensos com os corpos inquietos de tantos alunos em espaços-salas apertadas, quentes. Corpos esgotados de duas, três jornadas e turnos. Corpos de aulistas pagos pelo número de aulas trabalhadas, acumulando aulas para completar salários indignos.

Há gestores que se preocupam por criar espaços dignos de trabalho docente, de acolhida, de descanso entre aulas, de convívios, de lugares-espaços específicos para que os coletivos de professores(as) possam conviver, descansar, reunir-se, estudar, planejar em coletivos. Como ainda falta sensibilidade gestora para organizar e criar espaços e tempos de vivências dignos da condição corpórea que tanto educandos quanto docentes educadores levam às escolas, ao trabalho.

As políticas têm insistido em capacitar os profissionais nos domínios de competências docentes, mas não têm privilegiado valorizar os corpos, reduzir o cansaço, o número de aulas, de alunos, as condições físicas de tempos e espaços, a organização do trabalho que tanto afetam os corpos docentes. Nos falta um reconhecimento da condição totalizante dos educandos e dos(das) docentes-educadores(as).

### **Por uma epistemologia e uma ética dos corpos**

Nas ruas, nas salas de aula não há como ignorar os corpos. Ao longo das análises destacamos como deles vêm indagações para a ética social, pedagógica, gestora e profissional. Poderíamos falar em uma epistemologia e uma ética dos corpos?

O movimento operário chamou a atenção nos estudos do trabalho para o corpo do trabalho. Os movimentos sociais com particularidades para o movimento feminista e negro e da diversidade de orientação sexual trazem as lutas contra tantos preconceitos sexistas e racistas. Mas chamam a atenção, sobretudo, para o papel dos corpos na organização da sociedade e das culturas, das relações políticas e culturais e pedagógicas. O que as teorias pedagógicas têm a aprender desse tirar os corpos do ocultamento?

Primeiro superar a cegueira perante a questão do corpo nas teorias universalistas. Cegueira que é uma questão de indiferença teórica e moral preconceituosa, mas que aponta para uma falha epistemológica mais profunda (BENHABIB, 2006). Os corpos estão entre os excluídos e ignorados até deslegitimados no pensamento social e educacional. Os sujeitos do aprendizado e da educação são *cogitos* incorpóreos. O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado.

Mas eles se afirmam e reagem ao silenciamento e a deslegitimação dos sujeitos corpóreos. Estes se mostram concretos com alteridades corpóreas concretas contra tantos olhares generalistas. A exclusão epistemológica dos corpos tem tudo a ver com a inferiorização dos coletivos Outros, concretos, sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. Essa exclusão epistemológica teve e tem consequências morais e políticas na segregação e inferiorização desses corpos concretos e de suas possibilidades de emancipação.

Na medida em que os Outros se fazem presentes, afirmativos contestam essas epistemologias e essa moral e ao exigir seu reconhecimento do serem sujeitos concretos, corpóreos, materializados estão a oferecer uma base para construir uma epistemologia e uma ética dos corpos sensível às emoções, aos gestos e às linguagens corporais, ao cuidado mais sensível aos direitos dos Outros concretos inferiorizados. De maneira particular as infâncias invisibilizadas. A construção de identidades sexuais, de gênero, de orientação sexual, raciais e étnicas se torna uma questão de direito. Pública. Ética.

Uma ética do direito a uma identidade materializada, a um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo. Um modo ético de experimentar psicológica, social, racial, sexual e simbolicamente sua identidade corporal. Uma epistemologia e uma ética emancipatórias de tantas inferiorizações e ocultamentos.

Por onde avançar nessa epistemologia e ética emancipatórias dos corpos? Trazê-los para a esfera pública, não relegá-los à esfera íntima, privada. Melhor superar a oposição binária entre público-privado. Oposição que tem funcionado para o ocultamento dos corpos, especialmente infantis, da sua reprodução e do cuidado para a esfera privada, não reconhecida como campo dos direitos políticos e da justiça. Reduzir os direitos, bem como a justiça e a ética à esfera pública leva a excluir desses domínios a infância, as mulheres, a maternidade, a reprodução, o gênero, a sexualidade, o cuidado, a raça. Os corpos relegados à esfera íntima, privada. Sem direitos.

Uma forma de emancipar os corpos é trazer todos esses domínios da esfera íntima, privada para a pública. Ou melhor diluir essas fronteiras e politizar os corpos, a reprodução, a maternidade, o cuidado, o gênero, a raça... como componentes da condição humana, social, política. Incluídos no campo dos direitos, da justiça e da ética e do pensar epistemológico. Uma ética-política, uma epistemologia emancipatórias dos corpos. Como os estudos e a história da infância e a escola, a docência, os currículos serão um espaço-tempo dessa epistemologia e dessa ética emancipatórias dos corpos?

Estas questões têm um sentido específico na nossa história social, política e cultural tão cruel com os corpos étnicos, raciais.

Nos estudos sociológicos latino-americanos se destaca a centralidade dos corpos na construção de nosso sistema de classificação social. Aníbal Quijano nos lembra:

O “corpo” humano implica algo muito material. A “corporeidade” é o nível decisivo das relações de poder. Porque o “corpo” implica a “pessoa”, se se libertar o conceito “corpo” das implicações mistificadoras do antigo dualismo [...] (alma/corpo, psique/corpo) [...] Na exploração é o corpo que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores [...] quando os explorados são derrotados em suas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” pressupõe o “corpo” (QUIJANO, 2010).

### **Por uma ética do direito a um digno e justo viver**

Ao receber esses corpos humanos tão violentados de mestres e educandos, a escola pública é obrigada a repensar-se como pública e seus profissionais gestores e formuladores de políticas são obrigados a repensar sua ética profissional pública. A escola passa a ser mais pública porque seus profissionais vão reaprendendo uma ética pública ou de reconhecimento e de inconformismos com os maus-tratos que a sociedade infringe a tantas crianças e adolescências. Uma nova ética profissional pública capaz de captar e defender o valor da vida em infâncias que padecem o sem-valor da vida. Que ao menos na escola aprendam dessas éticas profissionais o valor da vida, o direito a um digno e justo viver. Não seria a grande e marcante lição aprendida na escola? Lição que poderiam levar para se defender de tantas vidas destruídas.

O direito à vida não é o primeiro direito humano? Logo a primeira lição a ser aprendida de profissionais inspirados por uma ética da vida.

Outra escola, outra pedagogia, outra docência e outra ética profissional. Que a escola, a docência, a pedagogia e a ética profissional avancem como esferas públicas exige repensar radicalmente as formas de ver, pensar, condenar, inferiorizar as vidas precárias e os corpos agredidos e violentados que os(as) novos(as) alunos(as) levam às escolas. Repensar os critérios e juízos de

valor que predefinem que vidas merecem ser reconhecidas como humanas e quais não.

Poderíamos destacar a modo de síntese alguns traços conformantes dessa nova ética pública que as crianças trazem em seus corpos.

**Primeiro:** A presença de vidas e corpos de crianças e de adolescentes tão precarizados traz um apelo por uma outra ética profissional e gestora. Uma ética que supere olhares negativos, inferiorizantes, classificatórios e segregadores dos novos alunos, que termina condenando e responsabilizando essas crianças e esses adolescentes e seus coletivos sociais e raciais. Como desconstruir essas posturas antiéticas, racistas, passa a ser um apelo ético central.

**Segundo:** Mas o apelo é para ir além. Avançar na afirmação de outra ética profissional que dê centralidade a conhecer essas vidas e esses corpos tão precarizados; que aprofunde no entendimento de uma sociedade que os violenta a tal ponto desde os começos de seu viver; que aprofunde nos seus sofrimentos e experiências de conviver sendo corpos tão agredidos.

**Terceiro:** Uma ética profissional que assuma o dever de garantir a formação dos(das) educandos(as) como sujeitos éticos. Chegam às escolas com autoidentidades que já introjetaram as representações negativas sociais com que são pensados? As traduzem em condutas? Introjetam a culpabilidade que pesa sobre eles? Reagem? Como libertá-los dessas identidades morais e construir com eles o sujeito moral? Como reconhecer-se sujeitos morais de valores individuais e coletivos?

**Quarto:** Uma ética profissional que entenda suas reações, resistências e até respostas agressivas; que não as condene, mas as interprete como reações de direito à humanidade, de afirmação do direito primeiro à vida, a um viver digno e justo.

**Quinto:** Sobretudo, uma ética que escute o apelo ético que vem dessas infâncias-adolescências, corpos precarizados pelo direito a se desenvolver como humanos. Construir uma escola mais humana, uns tratos mais dignos de um viver mais justo. Ao menos nos tempos-espacos escolares que aprendam na escola a entender-se. Que levem do tempo de escola a melhor lembrança: de mestres que os trataram como humanos, com humanidade. Com ética.

Tentamos, nas reflexões a seguir, apontar que exigências advêm dessa ética pública para a formação dos profissionais das escolas, dos currículos de pedagogia e licenciatura, da organização escolar, da formulação de políticas dos processos de ensino-aprendizagem. Que exigências para a construção da escola como esfera pública, de reconhecimento desses corpos precarizados.

## **Corpos precarizados que interpelam as teorias pedagógicas e de aprendizagem**

Começamos destacando algumas exigências para os estudos e a história da infância e para as teorias pedagógicas.

Uma das exigências que vem desses corpos precarizados, ignorados, mantidos no ocultamento é recontar a história que os pensou e relegou como invisíveis, inexistentes, inferiorizados. Os estudos da infância vêm denunciando a invisibilização da infância na história, porém há infâncias tidas não apenas como invisibilizadas, mas inexistentes. São aquelas infâncias e seus coletivos sociais, raciais, não reconhecidos como parte de nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica. Passa-se uma história social, política, cultural e pedagógica feita por e para os coletivos que se autodefinem como racionais, cultos, laboriosos, superiores e se relega à inexistência histórica os Outros coletivos pensados irracionais, primitivos, imprevidentes, à margem da história intelectual, cultural, da lei. Inexistentes.

Nessa dicotomia tão persistente nas narrativas de nossa história os Outros são apenas lembrados como destinatários de campanhas e de projetos de inclusão, de tirá-los das margens da história e trazê-los para dentro. Para uma inclusão excludente, condicionada ao êxito no percurso escolar. Somente os letrados farão parte dessa história letrada. Uma forma seletiva de contar a história social, cultural e pedagógica e até a história da infância. Os coletivos, as vidas, as infâncias tratadas como inexistentes não podem sequer ser incluídas nas narrativas da história. Não são reconhecidos sujeitos de história.

Os corpos segregados, precarizados, invisibilizados questionam essas narrativas da nossa história e em particular da história da infância e da educação. Questionam essas formas antipedagógicas de pensá-los. Esses corpos precarizados revelam outra história a ser incorporada nos cursos de formação nos currículos e no material didático.

A pergunta que trazem com destaque: Por que nós, nossos corpos e os corpos de nossos coletivos sociais, étnicos, raciais dos campos e periferias têm sido tão precarizados ao longo de nossa história? Por que não merecemos ser vistos, reconhecidos ao menos como vítimas dessa perversa história? Por que ser ignorados nas narrativas da História e na história da infância e dos corpos? Interrogações que vêm desses corpos precarizados desde a origem de nossa história, porém pouco pesquisadas e teorizadas. Se os docentes-educadores

dessas infâncias pouco souberem dessa história, como entender esses(essas) educandos(as)?

Não apenas os(as) seus(suas) educadores(as) têm obrigação e direito de conhecer essa outra história, as próprias infâncias e adolescentes invisibilizados têm direito a conhecer a cruel história de sua invisibilização. Têm direito a saber-se. Há coletivos de docentes-educadores(as) que inventam oficinas e narrativas das próprias crianças e adolescentes e de seus coletivos para saber de suas histórias, inventam outro material didático, músicas... Que incorporam as narrativas vividas pelos sujeitos desses corpos precarizados. Como reconhecer e valorizar tantas formas de se fazer visíveis, de mostrar-se existentes até incômodos nesses corpos-infância? Essa é a outra história da infância.

## **Reconhecer a história de tantas antipedagogias**

Recontar essas histórias deveria ser uma tarefa da própria história social e cultural. Sem mostrar os processos de marginalização e inferiorização dos coletivos indígenas, quilombolas, negros, dos campos e das periferias, nossa história social fica incompleta. Como fica incompleta a história da educação, das ideias, teorias e práticas educacionais sem mostrar os processos antipedagógicos, desumanizantes de segregação, invisibilização desses coletivos e de suas infâncias e adolescências. A história dessa infância também é história. A história de tantas antipedagogias também é história da pedagogia.

Mostrar esses coletivos e suas infâncias em corpos precarizados, famintos, sem-lugar, sem-teto, sem-terra, desenraizados dos seus territórios, retirantes... tem sido em nossa história uma das antipedagogias mais brutais de destruição de sua humanidade, de suas culturas e identidades. Um dos capítulos mais dramáticos de nossa história da educação. Essas antipedagogias persistem desde a colonização, na república e na democracia. Corpos precarizados, identidades precarizadas, inferiorizadas. O que há de antipedagógico? Por que ignorá-lo na história da pedagogia?

Corpos invisibilizados com antipedagogias também invisibilizadas, ocultadas nas narrativas de nossa história política, cultural e pedagógica. Se a história da educação é uma narrativa dos processos sociais, políticos, culturais de humanização, também faz parte dessa história narrar, interpretar os brutais processos de desumanização padecidos por crianças e adolescentes e seus coletivos em nossa história. A história dessas práticas desumanizantes, dessas

antipedagogias é um dos capítulos persistentes que esses corpos-infância revelam e exigem seja narrada.

Mas há uma história antipedagógica ainda mais segregadora que os corpos precarizados dessas infâncias revelam: não ser reconhecidas como humanizáveis porque membros dos coletivos sociais, étnicos, sociais decretados em nossa história como sub-humanos. Logo pensados e decretados, segregados não apenas como infans na incompletude humana, mas como inferiores em humanidade. Seus corpos desde a infância pensados como não educáveis, não humanizáveis porque sub-humanos: violentos. A visão e os tratos, até os medos de seus corpos revelam que são vistos como bárbaros, sem limites, agressivos, instintivos. Violentos. Corpos mais do que precarizados, sub-humanos.

São as imagens dos corpos-infantes e adolescentes e dos jovens e adultos populares que as mídias destacam, que os órgãos da ordem social reprimem, ou eliminam nos fins de semana, ou que as UPPs tentam pacificar nas periferias urbanas. Corpos resistentes, em movimentos sociais reprimidos como desordeiros porque lutadores por direito a terra, territórios, teto, identidades coletivas. Velhas antipedagogias de controle, repressão, extermínio de corpos-vidas que persistem em nossa história da “educação” desde a empreitada colonizadora. Sem narrar, reconhecer essa história desses corpos, a história social e a pedagogia ficam incompletas.

Por que não reconhecer a centralidade e a persistência dessas antipedagogias ao narrar a história de nossa educação, de nossas ideias pedagógicas? Seria uma narrativa de outra história ocultada que os docentes-educadores de corpos tão precarizados precisam saber. Que os próprios pacientes-vítimas têm direito a conhecer para conhecer-se. Como incorporar essa história nos saberes a que têm direito essas crianças-adolescentes na educação básica?

### **Reconhecer a história de outras pedagogias de resistências**

Mas será necessário ir além e dar centralidade à história de resistências formadoras que os coletivos depauperados e inferiorizados constroem. A essas antipedagogias que marcam seus corpos eles reagem como indivíduos e como coletivos. Hoje e ao longo de nossa história os processos de formação dos coletivos segregados vêm de reações a tantas formas de precarizar, segregar e oprimir seus corpos e suas existências. Os corpos quanto mais precarizados mais resistentes em nossa história.

Como reconhecer e incorporar essas Outras Pedagogias de resistência e de libertação da segregação tão presentes e persistentes em nossa história? (ARROYO, 2012). Os corpos precarizados, inconformados, que chegam às escolas que lutam por sobreviver nas ruas, que participam desde crianças e adolescentes nos movimentos sociais por vida e igualdade, por um justo e digno viver, interpelam as narrativas pedagógicas.

Desses corpos precarizados ainda vêm indagações desafiantes para as didáticas e as teorias de aprendizagem. Há avanços em reconhecer que a mente é corpórea, que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras de mundo e de si mesmos, mas pouco peso é dado nas teorias da aprendizagem ao peso de habitar corpos destruídos, de construir identidades rotas, de levar à escola leituras de si, da cidade, do viver tão negativas. Como aprender leituras-positivas de si vivenciando experiências corpóreas tão negativas desde a primeira infância? Nessas vivências corpóreas as aprendizagens são diferentes. São Outras. Não coincidirão com as imagens idealizadas, generalistas das aprendizagens escolares.

Esses corpos-vidas precarizados questionam as didáticas e as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano construídas tendo como referente outras infâncias e outras corporeidades. Outra materialidade de viver, sobreviver. Na diversidade de formas de viver a corporeidade se revelam sujeitos de produção de leituras e de linguagens diversas. Não coincidentes com as linguagens e leituras escolares e da cultura oficial. Seria possível avançar para um diálogo de leituras?

Questões que essas corporeidades trazem para as teorias da aprendizagem, como reconhecer e incorporar essas outras leituras e linguagens corpóreas, como colocá-las em diálogo enriquecedor dos processos de aprendizagem? Não ver essas vidas-corpos precarizados como problema-bloqueio das aprendizagens escolares, mas como diversidade de leituras do real e de si mesmos, diversidade de linguagens a ser incorporadas. Têm sido as leituras e linguagens escolares que bloqueiam suas aprendizagens porque ignoram a riqueza e os significados das linguagens expostas em seus corpos precarizados.

### **Os currículos de formação incorporam essas indagações?**

No cotidiano das escolas podemos encontrar coletivos de docentes-educadores(as) que se defrontam com essas exigências profissionais e as traduzem em práticas. Mas chegam à docência formados para enfrentá-las? Os

currículos de formação incorporam essas indagações? Os currículos de educação básica e o material didático os ajudam a inventar novas práticas?

A primeira questão a enfrentar será que os currículos e o material didático, as pesquisas e a teoria pedagógica reconheçam essas histórias de precarização dos corpos infantis e adolescentes. Que as assumam como um campo seu de análise e de intervenção pedagógica, consequentemente de formação dos docentes-educadores(as). Que seja reconhecido como um direito das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos a que na escola os ajudem a conhecer-se.

Mas que reconhecimento, que análise e que intervenções? Reconhecer que em cada uma dessas vidas há uma história, que não pode ficar no anonimato, silenciada. Cabe à pedagogia e à docência e aos estudos e à história da infância torná-las visíveis e críveis. Revelar em cada história aqueles que a sofrem, crianças ou adolescentes-ignorados à espera de reconhecimento e de credibilidade. Educar esse olhar é tarefa dos currículos de formação.

Cada ciência tem trazido seu olhar sobre as vidas-corpos precarizados. A teoria pedagógica tem de trazer *o seu olhar* próprio. Um olhar que eduque nos(nas) educadores(as) uma indignação e uma sensibilidade dolorosas, mas também que aprofunde na complexidade de indagações que essas vidas-corpos precarizados carregam. Nos falta teoria pedagógica sobre essas formas indignas de viver. Que seu estudo e seu conhecimento provoquem sentimento e compreensão aprofundada dessas vidas. Aprender a entendê-las com fina percepção e sentimento é uma pré-condição para um trato pedagógico e profissional. Há um saber especial a que tem direito docentes-educadores(as) que trabalham com essas infâncias-adolescências: saber como se pensam como corpos quebrados. Como vidas rotas, interrogam-se por que logo eles e elas e o que fizeram? Reclamam uma explicação que nem sempre encontram na escola. Reclamam o direito a saber-se (ARROYO, 2011b).

Como avançar? Encontraremos análises sérias na diversidade das ciências sociais sobre as formas tão precarizadas de sobrevivência, não tantas sobre a infância-adolescência. Temos narrativas de como a infância tem sido pensada na história nem tantas narrativas de como a própria infância se pensa na história. Sobretudo, faltam pesquisas e análises de como essas infâncias com vivências nos limites se pensam, resistem e reagem. Introduzir essas narrativas e análises nos currículos de formação e de educação básica será um enriquecimento da formação docente. Mas será necessário dar todo destaque a aprofundar como os sujeitos que as padecem se sentem e se pensam. Que

imagens e autoimagens carregam, como as trabalham, como as padecem e como reagem. O que há de valor, de sentimento, de humanização no sobreviver desde a infância em vidas-corpos precarizados, violentados.

A compreensão dessas vivências, desse ver-se e as consequências nos processos de formação, humanização, de apreender-se e apreender o mundo é o que nos diferencia como docentes-educadores(as). É o que diferenciaria a teoria pedagógica e docente. É desses profissionais de quem se espera um trato digno, ético no cotidiano das salas de aula e das escolas. Logo, têm direito a currículos que aprofundem a compreensão de realidades humanas tão tensas e tão complexas. Quando as infâncias-adolescências são outras, mais vulneráveis, as exigências de formação dos(das) seus(suas) educadores(as) têm de ser outras.

### **Como formar uma nova ética profissional?**

Esperar dos profissionais da educação outra ética diante de vidas-corpos tão precarizados exige currículos que aumentem nossa capacidade e qualidade deliberativa. A deliberação moral é imprescindível para a ação. Para deliberar com retidão de juízo e inteligência ética, prática, exige-se conhecimento sério, profundo de realidades e vivências tão profundas em tempos humanos, tão delicados, a infância-adolescência.

A afirmação de outra ética profissional que inspire novos tratos dessas infâncias-adolescências exige outros valores. Exige sua construção como tarefa da teoria pedagógica. Os valores não pairam no ar, mas se constroem em processos de deliberação individual e coletiva. Na medida em que avançamos no conhecimento dessas complexas vivências dos(das) educandos(as) e formos inventando novas relações e interações estaremos construindo novos valores coletivos e nova ética profissional. Um processo que já acontece em tantas escolas, mas ainda de maneira tensa.

A propalada crise da escola e da docência diante dessas infâncias-adolescências carregando seu viver tão precário tem posto a nu a incapacidade de nossa sociedade e da teoria pedagógica e docente de produzir novos valores a ponto de cairmos em tratos sociais e escolares impregnados de contravalores, de preconceitos e segregações. Resulta imoral que a sociedade condene como violentas essas infâncias-adolescências vítimas de tantas violências sociais, imorais. Mas resulta ainda mais imoral que os centros de educação condenem essas vidas-corpos precarizados que com atraso vão chegando às escolas.

Será por irresponsabilidade individual? Toda culpa reclama um responsável, mas também reclama uma explicação. Como explicar a facilidade em condenar e a dificuldade da sociedade e até dos educandários em reconhecer essas infâncias-adolescências e suas vidas precarizadas? A explicação pode estar nos desvalores que impregnam a desordem social, econômica e política que terminam impregnando os desvalores culturais e pedagógicos. Com esses desvalores não avançaremos para tratos dignos, pedagógicos; ao contrário, seremos levados a tratos preconceituosos, antiéticos. Como é forte o peso da ética social sobre a ética escolar. Nada fácil reagir e superá-la. Como trazer para os currículos de formação docente e gestora a análise dessas questões?

### **Impasses ético-pedagógicos nas escolas**

Cresce a consciência profissional de que a chegada dessas vidas-corpos tão precarizados exige outros tratos pedagógicos inspirados em outros valores, outra ética profissional e escolar. Mas estamos em tempos propícios? Que valores vêm impregnando o sistema escolar? Depois de tantos projetos político-pedagógicos progressistas, de tentativas de aplicar pedagogias críticas e de inventar processos menos segregadores estamos em tempos de volta de políticas de avaliação classificatórias, reprovadoras e segregadoras das infâncias-adolescências mais precarizadas. Por que logo agora que conseguem chegar os(as) filhos(as) do povo às escolas públicas, as políticas e as avaliações classificatórias se tornam mais rígidas e viraram políticas de Estado? Em nossa história política e cultural a toda presença afirmativa dos setores populares tem correspondido o aumento dos controles e dos mecanismos instituídos de regulação.

Deixar-nos interrogar em nossa ética profissional pela presença dos corpos precarizados que chegam às escolas exigirá aprofundar nos currículos e tempos de formação sobre os contravalores que tentam invadir as políticas e a pedagogia, a docência, os currículos e as avaliações. Difícil conformar uma ética que se deixe interrogar, sensibilizar por essas vidas precarizadas se a formação em valores estiver ausente em tempos de racionalização maximadora de resultados ou em tempos de eficiência nas aprendizagens medidas em avaliações classificatórias. Em tempos de regulação segregadora.

Quando o modelo de mercado invade a educação, os valores que inspiraram as teorias pedagógicas e da docência terminam secundarizados. As lógicas mercantis não se inspiram em valores pedagógicos. Que eficiente aprendizagem e

que média em avaliações de resultados esperar de vidas-corpos tão precarizados e violentados? Daí a ver essas infâncias-adolescências como um incômodo será um passo. Sempre haverá coletivos de educadores(as) que não os segreguem, que tentem ensinar que aprendam, mas será uma responsabilidade ética exclusiva desses “bons samaritanos”, nem sempre assumida pelas escolas e redes de ensino premidas por critérios de eficiência e de classificação segregadora.

Nesses impasses éticos nos confrontam essas lógicas de mercado, classificatórias, que invadem as políticas educativas em tempos de democratização do acesso à escola das infâncias-adolescências com vidas tão precarizadas. Nada fácil aos profissionais se contrapor a esses contravalores e produzir valores que deem conta de entender, acolher, acompanhar processos de aprendizagem e de humanização de crianças e adolescentes que carregam vivências tão desumanas. Como avançar na conformação de uma ética profissional educadora em tempos em que educar está ausente? Que valor pode ter dedicar tempos e energias a que essas infâncias-adolescências aprendam para serem avaliados em valores de eficiência?

É a mesma lógica que invade a sociedade, o padrão de trabalho, as políticas agrárias e urbanas, de saneamento, de saúde e de alocação de recursos públicos. Para que dar subsídios ou gastar dinheiro e energias com coletivos populares atolados na agricultura familiar, nas periferias e favelas, no trabalho informal, na sobrevivência miserável? Essa lógica termina invadindo as políticas agrária, urbana, de saúde, de educação, a gestão escolar e as avaliações de resultados. Difícil construir valores pedagógicos nesse clima imoral que impregna a sociedade e até os sistemas escolares no trato marginal dos setores populares.

Quando os valores instrumentais invadem a sociedade e até os educandários medem por unidades de resultados, os valores pedagógicos, humanos não encontram lugar. A menor espaço para estes valores menor espaço para acolher e acompanhar vidas-corpos precarizados. Essa sociedade e essa escola poderão ser eficientes, mas não equitativas nem justas. Sobretudo, com essas infâncias-adolescências feitas tão desiguais no direito a sobreviver. Se ao menos os profissionais na educação encontrassem análises aprofundadas dessas tensões morais nos currículos de formação sairiam mais capazes de tomar decisões éticas. De resistir.

A chegada dessas vidas-corpos precarizados nas escolas, nas ruas e na sociedade põe de manifesto outros impasses éticos. A pobreza, a miséria são ponderadas como contravalores frente à riqueza e à fartura. Estas são vistas como frutos do esforço individual, do seu trabalho, seu êxito e do seu mérito.

Fruto de coletivos esforçados que merecem os frutos do trabalho, a renda, a comida, o bem-estar. Os coletivos depeuperados são condenados como vítimas de sua própria falta de valores, de esforço, de trabalho, de previsão e de mérito. Nessa ordem de juízos sobre quem tem valor, quem merece e quem não tem e não merece terminam tanto a sociedade quanto o sistema escolar e as políticas públicas julgando e condenando essas infâncias-adolescências e suas vidas precarizadas como vítimas de seus próprios contravalores.

Nas políticas sociais e educativas para esses coletivos populares e suas infâncias tem dominado programas compensatórios, assistenciais. Tem dominado uma valorização ou desvalorização emocional carregada dos mesmos preconceitos históricos tão arraigados que impregnam nossa cultura social e política. Essas vidas-corpos são equacionadas como um fardo, um peso e uma herança maldita ou como uma chaga moral em corpos viciados a ser corrigidos ou compensados com programas, como turmas aceleradas, extraturnos ou educação em valores de trabalho, de dedicação, de disciplina. Medidas moralizantes para esses corpos indisciplinados, desatentos e até violentos. Mais um capítulo de moralizações nas políticas sociais e educativas da longa história de condenar as vítimas dessa cruel história como coletivos sem valores, sem moralidade.

Há escolas e coletivos profissionais que reagem a essas visões inferiorizantes e preconceituosas. Que se aproximam dos setores populares com outros olhares. Talvez porque têm sua origem aí, e porque carregam os valores de trabalho, de esforço, herdados de famílias populares. A presença dessas vidas-corpos precarizados nas escolas pode significar uma explicitação lúcida e uma reação ética a essas visões tão preconceituosas, moralizantes que impregnam nossa cultura política e os padrões racistas de conhecimento, de trabalho, de poder e até de aprendizagens. Debates que deverão ocupar os cursos de formação dos profissionais que no seu trabalho se debatem com questões tão sérias.<sup>1</sup>

A presença dessas infâncias-adolescências pode significar uma disputa moral por visões do povo, do trabalho e dos ditos coletivos fracassados, viciados. Para se contrapor a essas visões moralizantes, será necessário aprofundar nos cursos de formação, nas relações sociais e políticas de dominação-subordinação que produzem essas vidas-corpos precarizados. Relações sociais e políticas que se tenta esconder ao autorresponsabilizar a pobreza, o desemprego, a moradia miserável, a fome e todo fracasso social e até escolar como autorresponsabilidade das vítimas. Por aí construiremos outra ética profissional e outros tratos político-pedagógicos.

Não seria justo pensar que os(as) docentes-educadores(as) não querem ou não são capazes de entender e acompanhar essas vidas-corpos tão vulneráveis. O mais justo será que os currículos de formação aprofundem nos bloqueios da escola e da teoria social, pedagógica e didática para entendê-los e acompanhá-los. Por exemplo, as concepções futuristas que impregnam as teorias da aprendizagem e das ciências que bloqueiam dar a centralidade devida ao viver no presente. Ou a visão dos processos mentais de aprender que veem mentes incorpóreas, abstratas, a-históricas, descontextualizadas. Nessas visões pedagógicas essas vidas-corpos precarizados são segregados/reprovados como uma anomalia epistêmica e moral.

### **Uma nova consciência social e pedagógica**

Há outro lado que mereceria ser trabalhado com centralidade na formação de professores e na formação de uma ética profissional: aumenta a consciência social no cinema, na literatura, nas artes e nas ciências sociais que exige ter eco nas pesquisas e análises pedagógicas. Uma consciência social contra os maus-tratos e as violências contra a infância, contra a mulher, contra os idosos... O mundo das artes, sobretudo, tem-se feito eco desses dramas sociais, humanos, tem chamado a atenção sobre o drama desses corpos-vidas tão maltratados. Tem tentado tirá-los do silenciamento, expô-los, entendê-los e apontar soluções.

Esses avanços na consciência e na ética social merecem ser trazidos aos cursos de formação para conectar a construção de novos valores e de uma nova ética profissional no magistério e nas escolas. As artes vêm fugindo de tabus sociais, de preconceitos sexistas e racistas apontando que estamos em tempos de construção de outros valores em relação aos corpos. Dessas áreas vem um apelo para aprender com esses novos valores sociais e construir novos valores pedagógicos, fugindo de tabus, de preconceitos ainda tão pesados sobre a infância-adolescência popular. Insisto essa atenção a esses avanços éticos exigem cursos, temáticas, estudos que cultivem nos profissionais da educação, da docência uma mirada sensível, emocional, mas também analítica, aprofundada sobre as dolorosas histórias de vida que encontrarão no magistério.

Mas antes de tudo será urgente aprender com as diversas artes a cultivar uma mirada emotiva e analítica para as histórias de dignidade, de resistência das próprias crianças e adolescentes a terem de viver sendo corpos tão pre-

carizados. Essa positividade ética acumulada por eles no exercício de uma liberdade nos limites merece ser o referente da nova ética profissional. Aprender com sua ética, seus valores, suas resistências à desumanização é o melhor caminho para a formação de uma nova ética profissional. Nessa interação e diálogo de éticas de educandos e educadores será possível incorporar nas escolas esses avanços na consciência social e ética que as artes nos apontam ao narrar histórias de infâncias precarizadas. Mas, sobretudo, ao destacar suas positivas resistências.

Como docentes-educadores podemos ser narradores de outras histórias ao menos ouvidores atentos de tantas histórias de dignidade que se ocultam nos corpos-vidas precarizados das crianças-adolescentes com que cada dia conviveremos nas escolas, públicas, sobretudo. Esse papel supõe uma certa ruptura com a trajetória docente transmissiva, avaliadora e reprovadora que vem condenando e segregando a tantas dessas infâncias-adolescências. O que elas nos dizem é que cada história é uma história que exige seu trato pedagógico, valorizando o que há de positivo. Há cursos de formação que trazem filmes, literatura, coleções de fotografias onde se destacam essas histórias de infâncias-adolescências para aprofundar no seu entendimento, para aprender as linguagens de seus corpos e as artes de decifrar suas mensagens positivas.

Essa postura de diálogo não é fácil quando se trata de relações de adultos com crianças e adolescentes e quando se trata de corpos-vidas tão precarizados, tão frágeis e tão resistentes ao mesmo tempo, até tão dóceis e tão duros, tão violentos porque tão violentados. Preferiríamos corpos rotos, mas silenciados ou silenciosos.

### **Silenciar ou interpretar as linguagens dos corpos?**

Há um dado promissor: muitos docentes-educadores já desistiram da prova do silêncio em salas de aula onde corpos quebrados resistem a ser silenciados. Hoje em muitas salas de aula o silêncio está roto e até quando se tenta impô-lo os corpos falam, com suas marcas, toda a classe de linguagens e de expressões.

Como aprender a atender as linguagens desses corpos rotos? Nada fácil para profissionais que aprendemos apenas a linguagem escrita, do letramento, do livro didático, da cópia, do “para casa”, das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções. Nada fácil para profissionais que nos ensinaram a ensinar mantendo os aprendizes em silêncio. Como superar essas didáticas

para entender, valorizar as duras linguagens de suas vidas-corpos tão falantes e tão denunciante? Entender as indagações dos textos nos é mais fácil do que entender as indagações de sua vulnerabilidade e da precariedade de sua resistência e até agressividade. Somos obrigados a aprender a ler o inscrito nos corpos, nos gestos e nas revoltas contra as violações sofridas. Como ler os textos de suas vidas?

As tensões nas salas de aula acontecem porque essas infâncias-adolescências passaram a ser protagonistas interrogantes. Não calam nem deixam de nos falar com as marcas e com a linguagem de seus corpos tão violentados. Nunca tínhamos trabalhado com educandos tão desestabilizadores, tão interrogantes. Mais do que os textos das disciplinas e do material didático. Acompanhar, ler e interpretar textos luminosos é fácil para intelectuais. É o que aprendemos desde o letramento a interpretar textos.

Mas ler e interpretar itinerários humanos obscuros, de corpos e histórias de vidas sem aparente luminosidade, de itinerários inumanos exige outras epistemologias e outras artes, de leitura e de interpretação. Artes que deveríamos aprender desde o letramento até a formatura. Se não as aprendemos para entender nossas vidas e nossos itinerários humanos, sociais, raciais, de gênero... como seremos profissionais acompanhando as leituras, linguagens das vidas-corpos tão precarizados com que convivemos nas salas de aula?

Estamos diante de outras vivências da infância a narrar. Estamos diante de novas aprendizagens de leituras, como profissionais. Como captar e capturar entre brumas na escassa luz o que se revela por trás do evidente? Leituras “evidentes” dessas vidas são fáceis, tão atraentes quanto enganosas. É o que predomina, leituras superficiais, aparentes, carregadas de preconceitos. Assim os vemos: crianças-adolescentes violentos, indisciplinados, miseráveis de corpo, de inteligência e de valores, com problemas de conduta e de aprendizagem? Há docentes-educadores que transpõem o evidente, melhor, o aparente, e se propõem seguir suas vidas, seus itinerários com um outro olhar mais profundo, mais detido para captar o que há por trás de tantas classificações fáceis, enganosas e preconceituosas desses corpos-vidas precarizados. Olhos nos olhos deixando de interrogá-los para captar o quanto nos interrogam como seus(suas) educadores(as), quanto suas vidas exigem explicações profundas dos estudos e da história e do conhecimento escolar. Abrir tempos, espaços para que nos transmitam seu mal-estar. Adotar uma pedagogia das verdades que carregam para como mestres ajudá-los a explicitá-las e a entender a luz dos

conhecimentos seus significados por vezes indecifráveis. Aprender novos recursos, novas didáticas nem sempre aprendidas nas didáticas de aprendizagem.

Lembro de um filme em que uma adolescente violentada em seu corpo desde criança, com sua autoimagem rota, em pedaços, tentando reconstruí-la filmando seu próprio rosto através de espelhos e vidros. Se ao menos nos estudos e na história da infância e na escola inventássemos “espelhos” conhecimentos em que descobrir seus rostos mesmo quebrados! Se esse pesar com que avançam na vida fosse minimizado porque entendido e não condenado! Com que didáticas e com que éticas? Com que narrativas e que análises?

Essas infâncias-adolescências têm suas “didáticas” para autoaprender. Não será didático aprendê-las e incorporá-las em nossas didáticas? Os corpos têm suas didáticas de autoaprender precarizados e vulneráveis e de assumir-se, e de superar-se, de ensinar-nos a entendê-los e acompanhá-los. Nossa obrigação ética, profissional é decifrá-los.

Essas outras pedagogias que tantos educadores-docentes ensaiam não estão livres de tensões e inseguranças, pois não nos são familiares a nós profissionais nem aos educandos(as). Uns e outros não sabemos ver-nos em vivências tão inumanas como tantas que chegam às escolas. Não são os mesmos corpos-vidas dos alunos que até décadas próximas frequentavam as escolas até públicas. Os *Outros* que vão chegando nos obrigam a ver-nos *outros como profissionais* da educação, da história ou da produção teórica sobre a infância. Mas esperam que a escola, os currículos e seus(suas) professores(as) os ajudem a ver-se outros diferentes de como a sociedade, a mídia, os aparelhos de repressão os veem. Inclusive que os ajudem a saber ver-se diferentes da imagem social tão negativa, moralista e preconceituosa que carregam como um estigma. Que não tinham medo de assumir-se e de construir autoimagens positivas. O tempo de escola será o espelho onde ver seus rostos com uma mirada mais positiva?

As famílias, a mãe e a escola e seus(suas) educadores(as) são lugares e atores centrais nessas tentativas de construção. Há docentes-educadores que conseguem fazer da experiência da escola uma experiência libertadora, das autoimagens positivas que essa crianças-adolescentes e até jovens e adultos populares carregam. Didáticas e pedagogias que não ocultam suas experiências de vulnerabilidades, mas destacam os valores de suas resistências positivas.

## Entre a linearidade do percurso escolar e as rupturas de seus percursos de vida

Chegamos a um ponto nuclear: Que organização dos tempos-espacos, dos processos de aprender-se e de construir autoimagens positivas quando trabalhamos com vidas-corpos precarizados? Há uma certeza a ser assumida: a organização linear, progressiva de tempos-processos de aprender não dá conta. Como lembrávamos, será necessário desconstruir essas concepções lineares, sequenciais e inventar a dilatação dos tempos. Aprender a trabalhar com estruturas imprevisitas, tensas, aprender com os imprevistos que os educandos trazem para as escolas em suas vidas imprevisíveis. Uma estrutura de trabalho pautada pelo acompanhamento de um percurso não linear, nem sequencial, mas tão acidentado como suas infâncias-adolescências quebradas. Uma das maiores dificuldades para a gestão escolar e para as didáticas passa por aí: por inventar outras estruturas escolares.

Essas vidas-corpos com vivências de percursos truncados não cabem em modelos-arquiteturas de socialização e de aprendizagem lineares. Aí radica uma das maiores tensões entre a linearidade da escola, dos percursos de aprendizagem escolar e as rupturas de seus percursos de vida, de socialização e de aprendizagens. Daí que para tantos a experiência escolar passa a ser mais uma ruptura, uma experiência dura de fracasso, de aprender-se fracassados porque suas vidas imprevisíveis não cabem em regularidades tão rígidas.

O aprendizado do fracasso é um dos aprendizados sociais mais desestruturantes para um ser humano e começa cedo, na infância, na moradia indigna, na fome, no trabalho infantil pela sobrevivência, na segregação racial, sexual... A mídia, os noticiários, a repressão se encarregam de que tantas crianças e adolescentes aprendam bem cedo o fracasso ou se convençam que figuram entre os fracassados da sociedade e da história da infância.

A escola para tantos será o tempo de reaprender e até de certificar esses brutais aprendizados do fracasso social porque fracassados escolares. O preocupante é que, quanto maior o número de infâncias-adolescências e até de jovens e adultos (EJA) populares que conseguem o direito de acesso à escola, maiores e mais sofisticados os mecanismos de avaliação, provação, reprovação. De sofisticação dos processos de certificá-los como fracassados. Essas presenças de vidas-corpos estigmatizados como fracassados sociais instam as estruturas escolares, as políticas educativas e a docência por outros valores, por outra ética. Reconhecer que prestar-nos a aprender e atestar solenemente o fracasso, a condição de fracassados é antiético. Antiprofissional.

Se os mecanismos de medir o fracasso escolar cresceram com a chegada dessas vidas precarizadas há coletivos de educadores-docentes-gestores que se negam a que no tempo de escola se reaprendam fracassados. Sua chegada às salas de aula está reeducando nossos valores, nossa ética profissional. Desses corpos-vidas precarizados pode vir um apelo não moralista, nem compassivo, mas ético-político para a construção de outra ética escolar, pedagógica e gestora. De outra estrutura escolar. Não se trata de exibir sua dor, seu precário viver, mas exibir seus direitos, sua dignidade e resistência por um digno sobreviver. Ir à escola é um gesto, uma tentativa de reagir à condição de segregação social.

Trata-se de recuperar uma das funções da pedagogia e da docência: fazer visível o invisível: que o fracasso de tantos desde crianças é uma produção social, uma opção política de nosso sistema. É uma aberração a que a escola não deve aderir sob nenhum pretexto, antes tem por dever denunciar. Não ocultar e menos certificar a produção de sua condição de fracassados. A teoria pedagógica enquanto teoria dos processos de humanização, formação, deveria mostrar e aprofundar no que significa de desumanização ser condenados a vidas e corpos tão precarizados desde criancinhas. Mostrar que essas crianças-adolescentes são os personagens simbólicos da ordem-desordem social, econômica e política. São suas vítimas inocentes, não são fracassados.

### **Tirá-los do ocultamento, trazê-los para a esfera pública**

Somos profissionais do público onde chegam essas vidas-corpos tão vulneráveis. Entrar na escola, na esfera pública tem um significado político único. Por séculos ficaram ocultados no âmbito familiar, na família pobre, desempregada, nas moradias indignas ou nas ruas. Fora dos espaços públicos. O que há de novo é que esses corpos-vidas saem do âmbito privado para o público, a escola pública onde não há como ocultar a aberração social de que são símbolo.

A escola pública cumpre essa função de desocultamento de tantos corpos vitimados, mas invisíveis porque relegados ao privado. Uma função política e ética da maior relevância. É essa a visão e função que os currículos de formação passam aos profissionais da escola pública? Há funções da escola pública da maior relevância pouco pesquisadas e analisadas, pouco conhecidas até pelos seus profissionais e pela história da educação. A presença dessas infâncias de corpos-vidas quebradas cumprem o papel de revelar essas funções sociais tão radicais: tirá-los do ocultamento, da vida privada, doméstica e mostrar-se

a público como vergonhas da desordem social e política. Até como vergonhas do Estado de suas políticas públicas.

Há pesquisas sobre a infância e sobre essas infâncias-adolescências, porém são trabalhadas apenas na formação das educadoras da infância, não de todos(as) os(as) docentes-educadores(as). Até na formação dos profissionais da educação infantil se dá mais centralidade a relacionar os tempos da infância e os tempos de ludicidade do que de precariedade, de sofrimentos, de medos e desproteção social. Falta dar o devido destaque nas propostas de educação da infância e de formação de educadores(as) a esses traços históricos das vivências da infância. Superar representações sociais romanceadas e assumir e aprofundar vivências de sofrimentos, de vidas quebradas. Muitos tempos das infâncias populares não são tempos de ludicidade, mas de sofrimentos.

Muitos coletivos de educação da infância e da adolescência organizam tempos de conhecê-las, saber mais sobre suas vidas, seus percursos nem sempre humanos. Tentar com respeito entender seus traumas, as marcas em seus corpos para entendermos a concretude de cada história. Mas como ver e interpretar a vida privada, a família, os coletivos sociais, raciais de onde chegam? Também como tempos-espacos de direitos, de justiça.

Que a escola conheça e trate com respeito essas vidas precarizadas não redime sua história, mas ao menos não os condena como autoculpáveis, nem a elas-eles crianças-adolescentes nem a seus coletivos populares. Como é duro ver que ainda a escola culpa a família, as mães, os coletivos populares pela precariedade de seu indigno viver e pelos corpos precarizados dos(das) filhos(as). Não é essa a função de uma instituição pública nem a postura profissional mais ética. Ainda o olhar da pedagogia escolar para a família popular é preconceituoso. É antiético.

Ao saírem da esfera privada, familiar materna para a esfera pública, aos profissionais do público cabe mostrar que não se trata de histórias isoladas, de culpados isolados, mas da irresponsabilidade da sociedade, da ordem social, do Estado e de suas políticas de trabalho, de distribuição da renda, da apropriação do espaço e da riqueza coletiva... que vitimam as famílias, as mães de maneira particular para não terem nem o direito à função materna, familiar de cuidar das vidas-corpos da infância-adolescência populares. Lembrávamos que a esfera privada não é reconhecida campo de direitos e de justiça, que nessa condição de sem-direitos são mantidas as mulheres, a maternidade, as infâncias. Se não superarmos os preconceitos sociais e até escolares contra a

família e contra as mães populares não avançaremos na capacidade de acolher essas vidas-corpos nas escolas públicas.

Superar preconceitos e avançar na conformação de uma nova ética profissional e pedagógica está sendo um dos efeitos da presença interrogante dessas infâncias-adolescências, com seus corpos vulneráveis. Uma contribuição histórica para o repensar-se da teoria pedagógica e dos currículos de formação. Para o repensar da docência. Para outra ética e outra epistemologia, outros estudos e outra história da infância.

### **Referências**

- ARROYO, M. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2011a). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2011b). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2007). “Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia”. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100, p. 787-808. Campinas.
- BENHABIB, S. (2006). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Los derechos de los Otros*. Barcelona: Cedisa.
- BUTLER, J. (2007). *Corpos que importam*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Vida precária*. Buenos Aires: Paidós.
- QUIJANO, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S. & MENEZES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

## 2

# Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo

Jaciara Oliveira Leite  
Ana Márcia Silva

*Todo dia, o sol da manhã vem e lhes desafia. Traz do sonho pro mundo quem já não queria.*

Paralamas do Sucesso.

*Pode caçar sapo, pode caçar grilo [...] só não pode botar sapo no correio [...] E não pode trazer bicho pra dentro de casa. [...] Não pode falar besteira; aprontar; incomodar; não pode ficar sem fazer tarefa pro colégio; não pode sair de casa às vezes; não pode xingar os tios; não pode jogar bola na rua e ficar indo atrás da bola na rua, sem autorização do tio ou do responsável, um dos dois; não pode brincar sem permissão de bicicleta; não pode pegar a bola sem permissão dos tios; não pode ver TV sem permissão dos tios; não pode colocar o sapo na toca dos outros. Aprontar [...]”<sup>1</sup>.*

A fala dos meninos, reproduzida acima, indica-nos algumas brincadeiras vivenciadas no abrigo, assim como algumas normas de convívio no interior da casa. O brincar constitui-se como um aspecto transversal na vida dos seres humanos, o que na instituição pôde ser observado, ao menos de forma sub-reptícia, em diversos momentos do dia – necessidades e cuidados do/com o corpo, as tarefas domésticas, o reforço escolar – além dos momentos para as atividades livres, para as brincadeiras. O brincar, para crianças e jovens em situação de abrigo, é constituinte do cotidiano de uma instituição que necessita ser melhor conhecida por todos.

1. O trecho em questão foi extraído de um dos grupos focais (Grupo Focal 1, 13/07/09), realizados ao longo da pesquisa de campo com os meninos e mostra um pouco das peraltices de ser criança e da seriedade que parece vir chegando com a proximidade da vida adulta.