

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A
LIBERTAÇÃO/APRISIONAMENTO DOS CORPOS INFANTIS**

**THE ORGANIZATION OF SCHOOL SPACE: CONTRIBUTIONS TO THE
LIBERATION/IMPRISONMENT OF CHILDREN'S BODIES**

**LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR: CONTRIBUCIONES A LA
LIBERACIÓN/ENCARCELAMIENTO DE LOS CUERPOS INFANTILES**

Fábio Soares da Costa¹; Raissa Maria de Sousa²

¹ Universidade Federal do Piauí, DMTE/CCE. Docente Permanente do PPGCOM (UFPI) e do ProEF(UESPI), Teresina/PI, Brasil. Email: fabiocosta@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0790-6916>

² Universidade Federal do Piauí, DMTE/CCE, Graduada em Pedagogia, Teresina/PI, País. Email: raissa.sousa@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7941-5240>

RESUMO

Existe uma notória relação entre a organização do espaço escolar e as formas de controle ou de liberdade vivenciadas pelos corpos infantis. Historicamente, observa-se que, por muitos anos, o arranjo físico da escola foi considerado secundário no processo educativo, desconsiderando o impacto que tal organização exerce sobre a experiência, os movimentos e a consciência corporal das crianças. A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil de Teresina-PI, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizou-se uma abordagem etnográfica e dados foram produzidos por meio de observação participante e entrevistas com 03 professoras. No decorrer do processo, constatou-se que a forma como o espaço escolar é organizado afeta de maneira substancial e direta o desenvolvimento corporal das crianças, influenciando a percepção de si mesmas e a relação que estabelecem com o ambiente escolar. Nesse sentido, ao analisar como a organização do espaço pode contribuir para o aprisionamento ou para a libertação dos corpos infantis, e quais as reverberações desse aspecto para o processo educacional em sua totalidade, percebeu-se a necessidade de repensar a estruturação do ambiente escolar, reformulando práticas pedagógicas e modos de atuação dos profissionais da educação, a fim de promover espaços que favoreçam o desenvolvimento integral, a autonomia e a expressão livre das crianças. A pesquisa aponta, assim, para a urgência de políticas escolares e formações docentes que valorizem o corpo como dimensão fundamental do aprender e do existir, contribuindo para uma educação mais humana, sensível e emancipadora.

Palavras-chave: criança; libertação; aprisionamento; corpos.

ABSTRACT

There is a notable relationship between the organization of school space and the forms of control or freedom experienced by children's bodies. Historically, it has been observed that, for many years, the physical arrangement of the school was considered secondary in the educational process, disregarding the impact that such organization exerts on the experience, movements, and body awareness of children. This research was developed in a public early childhood education school in Teresina-PI, focusing on the initial years of elementary school. An ethnographic approach was used, and data were collected through participant observation and interviews with three teachers. During the process, it was found that the way the school space is

organized substantially and directly affects the physical development of children, influencing their self-perception and the relationship they establish with the school environment. In this sense, by analyzing how the organization of space can contribute to the confinement or liberation of children's bodies, and what the repercussions of this aspect are for the educational process as a whole, the need to rethink the structuring of the school environment became apparent, reformulating pedagogical practices and modes of action of education professionals, in order to promote spaces that favor the integral development, autonomy, and free expression of children. The research thus points to the urgency of school policies and teacher training that value the body as a fundamental dimension of learning and existing, contributing to a more humane, sensitive, and emancipatory education.

Keywords: child; liberation; imprisonment; bodies.

RESUMEN

Existe una relación notable entre la organización del espacio escolar y las formas de control o libertad que experimentan los cuerpos de los niños. Históricamente, se ha observado que, durante muchos años, la disposición física de la escuela se consideró secundaria en el proceso educativo, sin tener en cuenta el impacto que dicha organización ejerce en la experiencia, los movimientos y la conciencia corporal de los niños. Esta investigación se desarrolló en una escuela pública de educación infantil en Teresina-PI. Se utilizó un enfoque etnográfico y los datos se recopilieron mediante observación participante y entrevistas con tres docentes. Se constató que la forma en que se organiza el espacio escolar afecta sustancial y directamente el desarrollo físico de los niños, influyendo en su autopercepción y la relación que establecen con el entorno escolar. En este sentido, al analizar cómo la organización del espacio puede contribuir al confinamiento o la liberación del cuerpo infantil, y cuáles son las repercusiones de este aspecto en el proceso educativo en su conjunto, se hizo evidente la necesidad de repensar la estructuración del entorno escolar, reformulando las prácticas pedagógicas y los modos de acción de los profesionales de la educación, con el fin de promover espacios que favorezcan el desarrollo integral, la autonomía y la libre expresión de los niños. Por lo tanto, señala la urgencia de políticas escolares y de formación docente que valoren el cuerpo como una dimensión fundamental del aprendizaje y la existencia, contribuyendo a una educación más humana, sensible y emancipadora.

Palabras clave: niño; liberación; encarcelamiento; cuerpos.

INTRODUÇÃO

Ao reconhecer o corpo como mediador do processo histórico e educativo, evidencia-se que a formação integral não pode prescindir das práticas que valorizem o movimento, a sensibilidade e a expressão corporal. Assim, refletir sobre o corpo é também refletir sobre a totalidade das relações sociais, culturais e materiais que estruturam a vida humana, ressaltando a necessidade de superar abordagens fragmentadas e reducionistas que o desconsideram como dimensão essencial da formação.

Por não se tratar de uma habilidade inata, tal consciência precisa ser estimulada, e são as interações com o ambiente e seus elementos que irão auxiliar a criança a ter plena noção do lugar e do espaço que seu corpo preenche, bem como a maneira mais



segura de se mover (sem esbarrar em objetos, por exemplo), qual a sua posição e a intensidade de força que deverá ser empregada para executar determinada ação e questões relacionadas ao equilíbrio e à coordenação. Essas capacidades serão fundamentais para a sua integração no meio social e seu bom rendimento acadêmico.

Para que possamos compreender a importância da organização do espaço e as reverberações nos processos de libertação ou aprisionamento de seus corpos, fez-se necessário uma pesquisa aplicada, como a que foi efetivada nesse estudo. É indispensável que cada vez mais as escolas consigam perceber novas maneiras de conceber a organização espacial dos seus ambientes, bem como repensar como essa organização afeta o desenvolvimento da tomada de consciência corporal dos seus educandos e a consequente ampliação de suas experiências corporais.

Os procedimentos de pesquisa foram iniciados com uma busca bibliográfica exploratória, que teve como finalidade aprimorar o entendimento acerca do corpo como um todo, da organização do espaço, da consciência corporal e do espaço escolar como meio de libertação ou aprisionamento dos corpos infantis. Na sequência, por meio de um percurso etnográfico, deu-se continuidade à exploração temática por meio de uma imersão escolar.

Os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Básica se apresentam como um dos primeiros registros de diretrizes nacionais para a estruturação física da educação escolar. “[...] este documento propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais [...]” (Brasil 2006, p. 9).

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida, sobremaneira, para ampliar as discussões acerca da organização do espaço da escola, sua pertinência para o processo de desenvolvimento da consciência corporal infantil e a consequente libertação ou aprisionamento dos corpos infantis.

O presente estudo auxiliou, neste cenário, na percepção de como se organiza o espaço da escola e quais suas relações com o desenvolvimento da consciência corporal no aprisionamento/libertação dos corpos infantis, não obstante, para compreender como a organização do espaço escolar influencia no processo de consciência corporal de crianças na Educação Infantil, precisamos responder algumas questões, tais como: Como esse espaço é organizado? Que papel os profissionais da educação assumem na organização do espaço escolar para a promoção do aprisionamento/libertação das crianças? Que alternativas de organização do espaço escolar podem contribuir com as

práticas pedagógicas que influenciam positivamente na consciência corporal infantil?

A partir dessas reflexões, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a organização do espaço escolar produz políticas de libertação/aprisionamento de corpos infantis a partir de uma etnografia das dinâmicas educacionais implementadas em turmas de Educação Infantil em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Teresina-PI.

REVISÃO DE LITERATURA

O espaço escolar como aprisionamento/libertação dos corpos

Desde quando a infância deixou de ser considerada apenas uma fase para cuidados assistencialistas, houve grandes avanços na maneira com que as políticas públicas e as ciências da educação enxergam a importância da organização do espaço nessa etapa. Quando se fala de espaço, significa dizer que estamos falando do pátio, da brinquedoteca, da sala, da diretoria, dos banheiros, etc., e de como esses espaços afetam o desenvolvimento das crianças e influenciam no seu bem-estar.

Em *Vigiar e Punir* (Foucault, 2009), o autor apresenta o espaço como uma delimitação concreta e rígida, com muros, cercas e paredes para separar ambientes externos de internos, possibilitando a vigilância e o controle de entrada e saída. A arquitetura é pensada para promover a individualização e a produção ao evitar formações coletivas e dispersão dos educandos. No entanto, internamente em sala de aula, os educandos são dispostos em cadeiras enfileiradas, com o objetivo de centrar sua atenção na figura do professor, entendendo-se assim como estratégia de controle (Inforsato, 2015; Brighente; Mesquida, 2016 *apud* Reis, 2023a, p. 17).

É como identifica-se em sua obra:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de educandos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; [...] alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados (...) [cada educando] ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (Foucault, 2009, p. 141-142).

Trata-se do que Foucault denominou de microfísica do poder, em que propõe que o poder está espalhado em diversos âmbitos, e é exercido, mas não, centralizado. Desse modo, instituições como a escola, por exemplo, são espaços onde a microfísica se articula, já que, os corpos são treinados, disciplinados, observados e regulados. Tendo em vista, a arquitetura do ambiente e a certeza de que se o poder funciona microfisicamente, então transformar o espaço escolar ou as práticas pedagógicas pode permitir resistências — permitir que o corpo infantil experimente autonomia, movimento, consciência, em vez de apenas docilidade (Foucault, 2009).

Corpos dóceis, implicam ter corpos úteis, explicados por meio do método chamado disciplina, que referenciam a organização do espaço, tempo e capacidades. Por meio desta, a forma como os educandos são organizados em sala de aula, permite hierarquizá-los e vigiá-los amplamente e a partir disso, premiar ou punir, bastando que mude um ou mais educandos de lugar.

A disciplina, por vezes caracterizada como formas de controle espacial, também se dá por controle temporal, remetendo ao planejamento escolar e cronograma de atividades. Organizações essas, que definem em quais momentos o corpo poderá comportar-se de forma livre e em espaços exteriores (Foucault, 2009).

Ao pensar o cronograma e o planejamento sob a perspectiva da consciência corporal e da organização do espaço escolar, compreende-se que planejar também é organizar experiências corporais e simbólicas no cotidiano da criança. O modo como o tempo e o espaço são estruturados influencia diretamente o comportamento, a concentração e o desenvolvimento físico e emocional dos educandos (Barbosa; Carvalho, 2006).

A divisão do tempo se torna cada vez mais detalhada, para que se tenha maior produtividade, ou seja, é necessário um controle constante para que sejamos hiperprodutivos na utilização do tempo, para que se anule tudo que possa perturbar e distrair. O tempo escolar também pode ser interpretado como um dispositivo de controle e normalização dos corpos, especialmente nas instituições modernas (Paniago, 2005).

Foucault (1975), em *Vigiar e Punir*, analisa como a escola, assim como o quartel e a fábrica, opera uma microfísica do poder sobre os sujeitos, controlando seus gestos, ritmos e posturas. O tempo torna-se, assim, uma ferramenta disciplinar que regula comportamentos e impõe um ritmo coletivo, muitas vezes desarticulado da espontaneidade corporal e emocional das crianças. Uma pedagogia do tempo flexível favorece o desenvolvimento da consciência corporal infantil, pois reconhece o corpo



como parte ativa do processo educativo. Ao equilibrar tempo de concentração e tempo de movimento, a escola se aproxima de uma educação mais humana, dialógica e sensível às necessidades integrais da criança. Por isso, à medida que os educadores pensam na formulação do cotidiano da criança na escola, o essencial é que pensem, igualmente, em uma organização espacial favorável para o desenvolvimento das atividades propostas.

De acordo com Moura (2012), a noção de espaço na criança é construída com base na sua percepção e manipulação do espaço por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais. Com o passar do tempo, ela vai aprendendo que o espaço e os objetos que nele estão inseridos, junto a sua própria presença, estão em constante interação.

Sendo assim, entendemos que a forma como o ambiente está disposto e os elementos nele incluídos, colaboram significativamente para o desenvolvimento cognitivo e para a consciência corporal dos indivíduos nele inseridos, nesse contexto, as crianças. Compreende-se então, que as crianças precisam estar em constante contato e interação com os objetos e com as pessoas dentro do espaço em que estão inseridas, a fim de colaborar para o melhor desenvolvimento psicológico, motor e intelectual.

A compreensão do que tratamos, nesta investigação, por libertação ou aprisionamento dos corpos infantis na escola pode ser compreendida a partir de um conjunto conceitual e reflexivo que trazemos a seguir.

A libertação dos corpos infantis na escola é uma prerrogativa que já percebemos nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular quando esta orienta que o campo “Corpo, gestos e movimentos” ocupa papel central para a valorização do corpo na prática educativa. Ele orienta os professores a criarem oportunidades para que as crianças explorem e ampliem suas possibilidades corporais, utilizando gestos, posturas e movimentos de forma expressiva e criativa. Assim, o corpo torna-se linguagem, e o movimento, meio de expressão da subjetividade infantil. A BNCC (Brasil, 2017, p. 40) enfatiza que, “[...] por meio dos gestos e movimentos, as crianças identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física”.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, a BNCC rompe com a tradição de uma educação centrada na imobilidade e na obediência corporal, propondo um currículo que valoriza o movimento, o brincar, a interação e a autonomia como princípios fundamentais do desenvolvimento integral.

Essa concepção de infância dialoga diretamente com a superação de uma herança histórica marcada pelo controle e disciplinamento dos corpos, tal como analisado por Michel Foucault (1979) em *Vigiar e Punir*. Para o autor, a escola moderna se configurou como um dos principais dispositivos da sociedade disciplinar, responsável por moldar sujeitos dóceis e produtivos. Por meio da vigilância, da hierarquização dos espaços e da imposição de rotinas temporais rígidas, a escola tornou-se um espaço de docilização dos corpos, em que o movimento é vigiado, o silêncio é imposto e o aprendizado é condicionado pela imobilidade.

Foucault (1979) demonstra que a lógica disciplinar da escola não se resume a uma imposição externa, mas atua sobre o corpo como tecnologia de poder, internalizada pelos sujeitos. A criança aprende, desde cedo, a sentar-se de determinada forma, a pedir permissão para se mover e a associar o corpo ao controle e à punição. Assim, o corpo escolarizado torna-se um corpo dócil, moldado pela norma e pelo olhar constante da autoridade. Essa realidade se expressa ainda hoje em muitos contextos educativos, em que o espaço físico e o tempo pedagógico continuam a reproduzir a lógica da vigilância e da passividade.

No entanto, a BNCC propõe uma ruptura epistemológica com esse modelo. Ao instituir os Campos de Experiência para a Educação Infantil, o documento reconhece que a aprendizagem ocorre nas interações entre corpo, mente, emoção e ambiente. Entre esses campos, destaca-se “Corpo, gestos e movimentos”, que orienta o trabalho pedagógico para a ampliação das possibilidades corporais das crianças, valorizando o gesto como forma de expressão e o movimento como linguagem. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 40), “As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade”.

Essa diretriz reflete uma concepção de corpo que liberta, comunica e constrói sentidos, em contraposição ao corpo disciplinado e silenciado descrito por Foucault. A BNCC reconhece que o corpo é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo e que o movimento não é distração ou desordem, mas forma legítima de aprender e conhecer. Dessa maneira, as práticas pedagógicas orientadas pela BNCC devem promover experiências corporais que estimulem a curiosidade, a criatividade, o autoconhecimento e a cooperação, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal e da autonomia.

Ao articular-se com o pensamento freireano, a BNCC reforça que a educação é um ato político e que reconhecer o corpo como sujeito é um gesto de resistência. Paulo Freire (1996) já afirmava que não há ensino neutro, pois, todo ato educativo implica uma escolha ética e ideológica. Assim, quando o educador permite que as crianças se movam, experimentem, criem e expressem-se livremente, ele contribui para a construção de sujeitos críticos e conscientes de si — corpos que aprendem em liberdade.

A libertação dos corpos infantis na escola, portanto, não se dá apenas pela mudança de práticas pedagógicas, mas por uma mudança de paradigma: o corpo deve deixar de ser instrumento de controle para tornar-se agente de expressão, identidade e aprendizagem. A BNCC, ao propor uma educação integral, desafia a escola a reorganizar seus espaços, tempos e relações, favorecendo um ambiente em que a corporeidade seja vivida como potência criadora e emancipatória.

Contudo, esse movimento ainda enfrenta resistências. Muitas escolas continuam a reproduzir modelos rígidos de organização, em que o corpo é submetido a regras que inibem a espontaneidade e o movimento. Esse descompasso entre o que a BNCC propõe e o que a prática cotidiana revela demonstra que a libertação dos corpos é também um processo político e cultural. É preciso que a escola, como instituição social, reconheça o corpo como dimensão inseparável do ser humano e promova práticas que valorizem a diversidade, a sensibilidade e a autonomia.

Dessa forma, o diálogo entre Foucault (1979) e a BNCC (2017) permite compreender que o espaço escolar pode ser tanto lugar de aprisionamento quanto território de libertação. A escola que ancora suas práticas em estruturas rígidas de poder reproduz a docilização dos corpos; já a escola que acolhe o corpo em movimento, o gesto expressivo e o brincar, promove a emancipação. Assim, ao final desta revisão de literatura, é possível afirmar que a construção de uma consciência corporal libertadora constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais potentes possibilidades da educação contemporânea.

Libertar o corpo infantil é libertar a própria educação: é reconhecer que aprender é também mover-se, sentir, experimentar e ser no mundo. A BNCC abre caminhos para isso — mas cabe à escola e aos educadores percorrê-los, ressignificando o espaço, o tempo e as práticas pedagógicas em favor de uma educação que una corpo, mente e liberdade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, por compreender que a realidade educacional é construída social e historicamente, e que os fenômenos humanos não podem ser reduzidos a números ou variáveis isoladas (Neves, 1996, p. 1). Quanto aos objetivos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que pretende ampliar a compreensão sobre as relações entre corpo, movimento e práticas pedagógicas na Educação Infantil, descrevendo e analisando a realidade observada à luz de referenciais teóricos pertinentes (Gil, 2019).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta investigação adota um caráter etnográfico, sendo orientada pela observação da realidade escolar em sua dinâmica cotidiana, buscando compreender os significados das ações e interações que ocorrem no contexto educativo. De acordo com André (2007, p. 129, *apud* Schefer; Knijnik, 2015) e André (2005), a etnografia na educação visa interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, valorizando o contexto em que as práticas se manifestam. A presença contínua do pesquisador no campo, a observação participante e o registro das vivências constituem instrumentos centrais dessa abordagem, pois permitem captar aspectos simbólicos, gestuais e espaciais que compõem o cotidiano escolar.

Dado que o objetivo principal do estudo foi analisar a organização do espaço escolar e suas implicações na tomada de consciência corporal das crianças orientado por possível libertação/aprisionamento dos corpos infantis, o método e as técnicas eleitos primaram pela compreensão das percepções teórico-metodológicas de professoras, primordialmente por meio de uma observação sistemática que buscou inferir como isso é feito na prática e como afeta as crianças. Também foram realizadas entrevistas não estruturadas com 03 (três) professoras ministrantes do maternal, 1º período e 2º período de uma instituição de ensino pública, localizada no bairro Buenos Aires, em Teresina (PI), CMEI Dona Odinéa.

Desse modo, Oliveira e Gewehr (2021) reforçam que entrevistas abertas ou não estruturadas favorecem a expressão espontânea das percepções dos participantes, sem afastar o pesquisador do foco temático da investigação. As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas posteriormente. Além disso, produzimos dados por meio de entrevista não estruturada para identificar aspectos relacionados ao processo de consciência corporal das crianças que frequentam esse espaço, quando presentes.

Quanto à perspectiva ética, esse estudo etnográfico foi desenvolvido sem intervenção pedagógica, sem identificação dos participantes e com uma produção de dados que não se caracterizam como sensíveis. As entrevistas docentes abordaram percepções pedagógicas de caráter cotidiano do ambiente escolar, não implicando em riscos a quaisquer membros da comunidade escolar. Assim em acordo com as disposições da Resolução CNS nº 510/2016, ficando dispensado de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Não obstante foram tomados cuidados éticos estabelecidos pela mesma resolução, orientada por princípios éticos baseados no respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos sujeitos da pesquisa: estudantes e professoras, sempre em vistas a prever e evitar qualquer tipo de dano aos participantes.

A participação dos envolvidos só foi admitida após a expressa assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A Pesquisa foi autorizada pela Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil por meio da assinatura de um Termo de Autorização Institucional. A participação das professoras deu-se por meio da observação de suas aulas e de entrevistas não estruturadas privilegiou uma atitude dialógica e reflexiva, sem a adoção de posicionamentos hierárquicos, ao contrário, em direção à liberdade e autonomia do ser humano, via potenciais benefícios e melhoria na sua prática.

Como pesquisa de natureza etnográfica (André, 2005; Hammersley; Atkinson, 2022), utilizamos dois instrumentos básicos a produção de dados: 1º A observação participante com a produção de Diários de Aula; e 2º Entrevistas com professoras da Educação Infantil. A Observação participante, com registros detalhados por meio de Diários de Aula (Zabalza, 2004). A observação é uma técnica de produção de dados que faz uso dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Constitui-se como técnica fundamental da Antropologia e ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência. Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade escolar, sendo a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. Por fim, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Por compreender a entrevista e suas características particulares, é possível verificar sua significância enquanto método de produção, pois é suficientemente representativo ao passo que visualizamos sua importância na análise de dados. Assim

como Cançado (2012), também a vê, como instrumento de complementaridade das anotações do cotidiano e processo de triangulação para o desenvolvimento da análise/interpretação, sobretudo quando se trata de uma investigação orientada por uma etnografia em sala de aula.

A análise dos dados foi realizada a partir das informações obtidas das observações e anotações diárias (Zabalza, 2004), por meio de uma descrição interpretativa desses dados e de uma análise das entrevistas, com destaque para as significações das professoras em relação à organização do espaço escolar e suas repercussões em uma possível libertação ou aprisionamento dos corpos infantis. Essa análise levou em conta “[...] o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica cultural” (Schefer; Knijnik, 2015, p. 107).

Não obstante, Para Cançado (2012), ao tratar sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula, os modos de análise em pesquisa etnográfica são interpretativas. Assim, esse processo de análise/ interpretação é desenvolvido através do seguinte roteiro:

a-) Ler e reler as transcrições para obter o sentido do todo; b-) reler, levantando as regularidades, e com esse procedimento buscar o aprimoramento do foco da pesquisa; c-) indexar os dados para arquivá-los; d-) descrição do que as pessoas fazem, como e porquê; e-) relacionar esses dados com o foco central da investigação. Feitos os procedimentos acima, passa-se para a interpretação da análise que visa a fornecer dados para possíveis hipóteses (Cançado, 2018, p. 58).

O olhar atento do pesquisador (seja participante ou não), aliado às suas técnicas de registro das atividades que busca compreender é objeto de uma competente ação de transcrição e posterior interpretação, são essenciais neste tipo de pesquisa. E foi esse nosso propósito e trilha metodológica.

HISTORICIDADE E RESÍDUOS CONTEMPORÂNEOS QUE APRISIONAM OS CORPOS INFANTIS NA ESCOLA

A análise histórica do corpo na escola revela um longo processo de disciplinamento que é atravessado por práticas monásticas e militarizadas até a rotina escolar moderna, organizada por tempos, filas, carteiras e regras corporais. Michel Foucault (1979) mostrou como as instituições modernas — a escola entre elas —

operam dispositivos de vigilância e normatização que moldam os comportamentos corporais, produzindo “corpos dóceis” aptos à função social esperada.

Estudos contemporâneos (Barbosa; Carvalho, 2006; Paniago, 2008; Leitzke; Ilha; Pereira, 2024), retomam essa matriz crítica e evidenciam que, apesar de avanços pedagógicos e normativos, persiste um conjunto de resíduos disciplinares que ainda operam na vida escolar (por exemplo, práticas que priorizam imobilidade, rotinas rígidas e disposição espacial que restringe o movimento).

A compreensão de como o corpo infantil é tratado no contexto escolar contemporâneo exige uma análise que recupere a historicidade das práticas de disciplinamento e controle presentes na instituição escolar. Conforme destaca Foucault (1979), desde o século XVIII as escolas passaram a integrar um conjunto de instituições modernizadoras que se valiam de técnicas de vigilância, normalização e correção dos corpos, produzindo sujeitos dóceis e úteis à nova ordem social.

Para o autor, o corpo escolarizado foi historicamente moldado por dispositivos de poder que atuavam na organização do espaço, na distribuição de carteiras, na fragmentação do tempo e na imposição de rotinas rígidas. Embora tais práticas tenham surgido em outro contexto histórico, diversos estudos recentes demonstram que seus efeitos ainda estão presentes na escola atual (Foucault, 1979).

No cenário contemporâneo, pesquisas na área da Educação Infantil continuam identificando a existência de resquícios disciplinadores que limitam o movimento, a expressão e a autonomia das crianças. Para Fonseca e Bersch (2024), apesar de avanços conceituais trazidos por documentos como a BNCC (Brasil, 2017), muitos espaços educacionais permanecem estruturados em função da ordem e do controle, e não das necessidades corporais próprias da infância. Esse descompasso manifesta-se tanto na arquitetura escolar quanto na cultura pedagógica, conforme observa Gava e Jardim (2022), ao afirmarem que muitas práticas ainda privilegiam a imobilidade como sinônimo de comportamento adequado.

As entrevistas realizadas com as três professoras da CMEI investigada, evidenciaram a permanência desses resíduos disciplinares. As Professora A e B, por exemplo, reconhece que a organização tradicional da sala, com fileiras, ainda opera como mecanismo de controle corporal:

Um espaço com cadeiras e mesas em fileiras limita a criança, mas ao mesmo tempo tenho mais atenção delas. Já quando faço grupinhos,

elas ficam livres para interagir, compartilhar e trocar livros. Sabendo equilibrar, acho que as duas formas são válidas (PA).

[...] o aprisionamento dos corpos infantis é quando o professor obriga a criança a ficar a aula toda sentada, estagnada, sem se levantar, e só se levanta com permissão (PA).

Quando o espaço é bem organizado, as crianças podem se movimentar mais, participar e explorar (PB).

Sua fala revela a tensão constante entre manter a ordem e proporcionar liberdade, demonstrando que o corpo infantil ainda é regulado pela arquitetura física e pela necessidade de controle pedagógico. Também ressaltam que a organização dos ambientes influencia diretamente na liberdade corporal. Suas narrativas coincidem tanto com os apontamentos de Foucault (1979) quanto com estudos recentes que indicam que o movimento só ocorre quando o ambiente escolar é intencionalmente planejado para isso (Furtado; Pinheiro; Freitas, 2023).

O ambiente escolar segue marcado por normativas silenciosas que controlam gestos, velocidades, intensidades e posturas. Essas normas não são apenas explícitas (como regras e comandos), mas também se manifestam por meio da organização espacial — filas, carteiras fixas, rotinas rígidas, limitações de acesso ao pátio, quadra ou materiais. Assim, a escola contemporânea carrega, muitas vezes de maneira inconsciente, o legado das instituições disciplinares descritas por Foucault (1979), onde o corpo é moldado para obedecer, esperar, permanecer sentado e mover-se apenas sob autorização.

Segundo Furtado, Pinheiro e Freitas (2023), esse fenômeno se agrava quando a prática docente reforça a prevalência do comportamento “correto” e “organizado” como indicador de boa aprendizagem. Os autores criticam o fato de que muitas práticas de Educação Física — especialmente nas séries iniciais — ainda valorizam fileiras, comandos, repetições mecânicas e controle rigoroso dos deslocamentos, reproduzindo o que chamam de um “modelo militarizado” de corpo escolar. Essa lógica disciplinadora, que historicamente regula corpos desde o século XIX, desloca o foco da experiência e da expressão corporal para uma prática de contenção e vigilância, mesmo em contextos em que a liberdade deveria ser estruturante (como a infância).

No caso da Educação Infantil, essa crítica é ainda mais contundente: a criança, em seu estágio natural de exploração sensorial e motora, é frequentemente confrontada com espaços que limitam o brincar espontâneo e com tempos que fracionam a experiência corporal (hora de se sentar, hora de esperar, hora do “silêncio”). O estudo

dos autores reforça que, quando o corpo é restringido, a aprendizagem também o é — já que movimento, emoção e cognição são sistemas integrados (Wallon, 1979).

Os autores apontam que a manutenção desses dispositivos decorre, em parte, da falta de formação docente voltada à corporeidade. De forma semelhante ao que foi observado nas entrevistas da presente pesquisa — em que as professoras afirmam nunca terem discutido a importância da liberdade corporal na escola —, Furtado, Pinheiro e Freitas (2023) identificam que muitos professores ainda operam com concepções tradicionais de corpo, nas quais silêncio, obediência e imobilidade são vistas como pré-condições para aprender. Trata-se de um resíduo histórico das concepções positivistas e higienistas das primeiras escolas brasileiras.

Outro aspecto relevante da análise dos autores é a compreensão de que o ambiente escolar continua funcionando como um regulador moral dos corpos, definindo comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, disciplinando corpos “agitados”, “falantes” ou “expressivos”. Essa normatividade persiste mesmo após documentos como a BNCC afirmarem a centralidade da corporeidade na formação humana. Tal contradição revela um descompasso entre discurso e prática — característica típica de sociedades que carregam, como afirmam os autores, “marcas profundas de uma pedagogia disciplinadora”.

Assim, o estudo de Furtado, Pinheiro e Freitas (2023) reforça a tese de que a escola contemporânea, embora renovada por leis e documentos curriculares progressistas, ainda mantém resíduos estruturais de contenção corporal que atravessam a experiência das crianças, sobretudo nos espaços onde o corpo deveria ser livre, como o pátio, a quadra e até a sala de aula. Esses resíduos se mostram não como práticas isoladas, mas como camadas históricas que continuam a produzir subjetividades subordinadas.

Ao integrar essas análises ao presente estudo, percebe-se que as representações e práticas relatadas pelas professoras entrevistadas — especialmente no que diz respeito à responsabilidade individual pela organização da sala, ao pouco repertório formativo sobre corporeidade e ao desconhecimento das orientações legais que defendem o movimento infantil — são manifestações atuais desse longo processo histórico. Assim, a presença de dispositivos de aprisionamento corporal nas escolas não é acidental, mas resultado da continuidade de ações educativas baseadas em controle, vigilância e hierarquia.

A Professora C, por sua vez, reforça a necessidade de uma reorganização pedagógica que considere o desenvolvimento infantil, quando diz que “O aprisionamento dos corpos ocorre quando o espaço não é pensado respeitando o desenvolvimento infantil. As crianças precisam pular, dançar, tocar, sentir... experimentar e se sentir pertencentes”.

Sua perspectiva converge com as análises de Fonseca e Bersch (2024), para quem a corporeidade é uma dimensão estruturante da aprendizagem e não pode ser reduzida a um corpo obediente à disciplina escolar. A escola ainda reproduz dispositivos de controle herdados da tradição disciplinar, seja pela arquitetura, seja pelo tempo pedagógico, seja pela cultura avaliativa. No entanto, há também um movimento crescente – impulsionado por políticas como a BNCC (Brasil, 2017) e por pesquisas em corporeidade – que reivindica uma escola que reconheça o corpo como linguagem, expressão e potência criadora (Barbosa; Guérios, 2023; Reis, 2023b). As próprias professoras entrevistadas demonstram consciência dessa necessidade e relatam práticas que buscam romper com a lógica disciplinar, ainda que limitações estruturais e institucionais persistam.

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DOS CORPOS INFANTIS

As respostas das três professoras revelam um entendimento comum de que a organização dos espaços da escola, incluindo sala de aula, quadra, fachada e demais ambientes, exerce influência direta sobre o comportamento e o movimento dos corpos infantis. Todas reconhecem que tais espaços podem tanto restringir quanto favorecer a liberdade corporal das crianças, o que indica uma percepção inicial da dimensão política e pedagógica que o espaço escolar assume.

Apesar desse reconhecimento, observa-se que a responsabilidade pela organização do espaço da sala recai exclusivamente sobre cada professora, o que evidencia certa individualização da prática pedagógica, sem participação coletiva da gestão ou da comunidade escolar. Essa centralização reforça a ideia de que o espaço é entendido mais como um recurso operacional do que como um elemento curricular intencional, aspecto essencial para pensar a libertação dos corpos.

Quanto às formas de organização pedagógica, duas professoras afirmam utilizar com maior frequência a turma inteira, enquanto apenas uma aponta preferência por pequenos grupos. Essa escolha pela “turma inteira” pode indicar práticas mais

tradicionais, nas quais a disposição corporal tende a ser homogênea e menos flexível, o que, conforme apontam estudos sobre corporeidade infantil, tende a reduzir oportunidades de autonomia e exploração do movimento.

Outro dado que se destaca é que apenas uma professora percebe mudança significativa na organização do espaço escolar nos últimos vinte anos, mesmo após a implementação de diretrizes como PCN, LDB, DCNEB e BNCC. As demais não percebem transformações, o que sugere que, na prática cotidiana, as reformas não têm produzido efeitos concretos no modo como os espaços são organizados nem nas experiências corporais das crianças.

Além disso, nenhuma das docentes relata ter participado de discussões sobre a importância de espaços que favoreçam liberdade de movimento, expressão e criatividade corporal. Esse dado é central, pois demonstra uma ausência de formação continuada voltada à corporeidade e ao papel do espaço na constituição do sujeito infantil, o que compromete avanços em direção a práticas libertadoras.

Ainda assim, quando questionadas sobre se a organização espacial contribui para aprisionar ou libertar os corpos, as três respondem que “depende da organização”, revelando que reconhecem a potência do espaço como dispositivo tanto de controle quanto de emancipação. Também convergem ao afirmar que o corpo infantil é influenciado por todos os ambientes da escola, e não apenas pela sala de aula, reforçando uma visão ampliada do território educativo.

Em síntese, as respostas evidenciam que as professoras percebem o impacto do espaço sobre a liberdade corporal infantil, mas ainda não dispõem de formação, condições organizacionais ou práticas consolidadas que promovam uma educação voltada para a libertação dos corpos. Esses achados permitem introduzir uma reflexão essencial: se o espaço possui potência libertadora, por que essa libertação ainda não se concretiza plenamente no cotidiano escolar? É nesse ponto que se abre o caminho para discutir a necessidade de uma educação libertadora dos corpos infantis, articulando teoria crítica, BNCC e as contribuições de autores como Paulo Freire e Michel Foucault.

A superação dos dispositivos históricos que aprisionam os corpos infantis na escola exige um movimento pedagógico que reconheça o corpo como eixo estruturante da aprendizagem, da experiência e da constituição do sujeito. Em oposição à tradição disciplinadora descrita por Foucault (1979), emerge a necessidade de uma educação libertadora, que compreenda a corporeidade como dimensão fundante do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, que concebe a educação como um ato político no qual a autonomia e a liberdade constituem o horizonte ético da prática docente. Uma educação libertadora dos corpos passa pela reorganização do espaço escolar, pela flexibilização do tempo e pela revisão crítica das práticas pedagógicas. Fonseca e Bersch (2024) afirmam que promover a libertação corporal implica criar ambientes que estimulem a curiosidade, o brincar, a afetividade e a exploração sensorial, permitindo à criança desenvolver consciência corporal, autonomia e identidade.

Do mesmo modo, Reis (2023b) destaca que a corporeidade deve ser entendida como uma “intencionalidade pedagógica”, e não apenas como um recurso motor, o que significa planejar práticas que partam da experiência corporal e que valorizem as múltiplas formas de expressão infantil.

Os dados produzidos nas entrevistas reforçam essa leitura. A Professora C sintetiza o princípio de uma educação libertadora ao afirmar que “[...] as crianças precisam pular, dançar, tocar, sentir... experimentar e se sentir pertencentes ao ambiente de aprendizagem”. Sua fala revela que a libertação corporal não é apenas permitir movimento, mas proporcionar experiências de pertencimento, sensibilidade e vivência estética do corpo. Essa compreensão está alinhada às contribuições de Wallon (1979), para quem o movimento é indissociável da afetividade e do desenvolvimento cognitivo.

A Professora A reforça que a reorganização intencional do espaço pode favorecer a autonomia e a convivência, pois evidencia que “Quando faço grupinhos, elas ficam livres para interagir, compartilhar e trocar livros”. Essa narrativa ilustra uma prática libertadora concreta: a organização do espaço como ação pedagógica. Gava e Jardim (2022) afirmam que ambientes flexíveis, com múltiplas zonas de exploração, favorecem o protagonismo infantil e rompem com a lógica de contenção corporal.

Para além do espaço físico, uma educação libertadora envolve também novas formas de conduzir o tempo. A literatura crítica do tempo escolar ressalta que a linearidade e a fragmentação excessiva das rotinas limitam experiências corporais. Furtado, Pinheiro e Freitas (2023) mostram que ambientes em que o movimento não é interrompido por comandos constantes de “silêncio”, “sente-se” ou “não corra” promovem mais engajamento, autonomia, resolução de conflitos e cooperação entre as crianças.

A Professora B evidencia esse ponto ao afirmar que “[...] quando o espaço é bem organizado, as crianças podem se movimentar mais, participar e explorar”. Essa

percepção articula-se com as orientações da BNCC (Brasil, 2017), que reconhece o corpo como linguagem e afirma que o movimento é constitutivo da aprendizagem, especialmente no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”. De acordo com o documento (Brasil, 2017), a escola deve assegurar experiências que promovam expressão corporal, autonomia, segurança e consciência de si. Portanto, a libertação corporal não é um princípio abstrato, mas uma diretriz curricular.

Além disso, educar para a liberdade implica também enfrentar práticas sutis de silenciamento e controle. Estudos recentes (Leitzke; Ilha; Pereira, 2024) demonstram que, mesmo quando há discurso favorável ao movimento, a cultura escolar tende a privilegiar comportamentos “tranquilos”, “sentados” e “organizados”, revelando a permanência de uma “normatividade difusa” que incide sobre os corpos. Uma educação libertadora exige que educadores reconheçam esses padrões e desenvolvam práticas que acolham a diversidade corporal — corpos inquietos, corpos expressivos, corpos sensoriais, corpos emocionais.

Nesse sentido, a libertação dos corpos infantis é, sobretudo, uma postura ética: implica reconhecer que o corpo é “lugar de saber” e não apenas instrumento de disciplina. Significa conceber a criança como ser inteiro, que aprende com o corpo e pelo corpo. Como sintetiza Freire (1996), a liberdade não é concessão, mas construção coletiva; portanto, uma escola libertadora é aquela que constrói espaços, tempos e práticas que permitam às crianças experimentar o mundo com intensidade, autonomia e imaginação.

Ao articular teoria e prática, os dados deste estudo confirmam que uma educação libertadora dos corpos é possível quando o professor compreende o corpo como sujeito da aprendizagem, organiza o espaço e o tempo de modo flexível, reconhece o movimento como direito e cria experiências que promovam autonomia e pertencimento. O desafio, contudo, é institucional: requer formação contínua, reorganização estrutural e sensibilidade pedagógica.

Assim, uma educação libertadora dos corpos infantis é não apenas necessária, mas urgente para romper com resíduos disciplinares históricos e alinhar a prática pedagógica à visão contemporânea de infância defendida pela BNCC, pela literatura recente e pelas próprias professoras entrevistadas. Libertar o corpo é libertar a infância — e, com ela, a própria escola.

A ESCRIVIVÊNCIA DOS CORPOS INFANTIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

O conceito de escrevivência — aqui entendido como a escrita da existência por meio dos gestos, movimentos, expressões e ritmos corporais — permite compreender o corpo infantil como linguagem legítima, como sustenta a BNCC ao afirmar que “[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo por meio dos gestos, dos movimentos impulsivos ou intencionais” (Brasil, 2017, p. 40). A partir das observações realizadas, evidencia-se que o corpo infantil produz narrativas contínuas no espaço escolar, mesmo quando este tenta contê-lo ou normalizá-lo.

Nas atividades de massinha, pintura e desenho, percebeu-se que o corpo se expressa para além das tarefas cognitivas: ele toca, amassa, estica, deita, gira, observa, cheira e experimenta. É o que Le Breton (2011) define como a “presença sensível” do corpo, no qual toda ação é também significado. Neste dia, as crianças apropriaram-se do espaço de forma mais autônoma, reinventando lugares, sentando-se no chão, deslocando mesas e trocando materiais. Aqui, a escrevivência se manifestou em cada toque, cada traço e cada tentativa de ampliar o espaço próprio de expressão.

Freire (1996, p. 76) explica que a prática pedagógica precisa permitir que o sujeito “se reconheça como produtor de sentido”, e nessa perspectiva, quando as crianças moldavam massinhas ou desenhavam livremente, estavam produzindo seus próprios sentidos corporais, emocionais e simbólicos. É o corpo que pensa, que age, que cria — não o corpo passivo e disciplinado esperado pela escola tradicional.

Durante as dramatizações e exploração de materiais, percebeu-se a potência do corpo imaginativo. O corpo que dramatiza é corpo que narra, que encena, que se transforma em personagem. Como afirma Le Breton (2009), o corpo é sempre “expressão de mundo”, e as crianças expressaram mundos inteiros através de gestos improvisados, olhares marcados e movimentos expansivos. O espaço escolar tornou-se palco para performances espontâneas, e o corpo infantil, livre de regularidades rígidas, emergiu como protagonista da aprendizagem.

Entretanto, uma das aulas evidenciou a coexistência entre liberdade e controle. Nas atividades de música e cantigas, as crianças dançavam, corriam, giravam, expandiam o corpo para além das formas escolares habituais. Porém, quando a professora exigia a execução exata dos gestos da música, surgia o que Foucault (1979) descreve como a “microfísica do poder”: pequenos comandos, olhares de correção,

gestos reguladores que buscam ajustar o corpo ao padrão esperado. Mesmo em um momento lúdico, a disciplina opera silenciosamente, modulando o corpo para torná-lo previsível e controlável.

A construção de brinquedos reforçou a dimensão do corpo criador. Ao manipular materiais, testar movimentos e experimentar formas, as crianças produziram, com seus corpos, conhecimentos complexos. Freire (1996) afirma que o ato educativo é prática de liberdade, e as práticas corporais observadas revelaram exatamente isso: corpo que manipula é corpo que pensa, corpo que decide, corpo que aprende. Aqui, a escrevivência ganha força como invenção: as crianças transformaram objetos simples em artefatos de movimento e brincadeira.

A atividade culinária ativou o corpo sensorial, o que é reconhecido pela BNCC como experiência fundamental para o desenvolvimento integral. Misturar ingredientes, cheirar, experimentar temperaturas e texturas evidencia que a aprendizagem passa pela materialidade do corpo — o que Wallon (1979) já afirmava ao explicar que emoção, movimento e cognição formam um único sistema.

Todavia, o cineminha evidenciou o retorno ao corpo disciplinado: sentar, calar, olhar para frente, esperar. Aqui vemos claramente o que Foucault (1979) identifica como a docilização do corpo escolar: a imposição de gestos mínimos, repetidos, regulados, que fazem do corpo uma “máquina obediente” quando necessário.

Ao longo das semanas observadas, a escrevivência dos corpos infantis manifestou-se em diferentes níveis: Livre, quando o espaço e o tempo permitiam (danças, oficinas, dramatizações, construção de brinquedos, culinária); Tensionada, quando normas invisíveis controlavam gestos (gincanas, cantigas, fila, troca de ambientes); e Silenciada, quando a rotina exigia imobilidade (cinema, momentos de espera, transição entre atividades).

O olhar etnográfico evidencia que o corpo infantil está constantemente tentando escrever sua existência, ainda que a estrutura escolar tente apagá-la ou reduzi-la. Essa escrita do corpo — ou escrevivência — revela que a criança reivindica, corporalmente, seu direito de existir no espaço escolar, direito esse reconhecido pela BNCC como central para sua formação integral.

Assim, retoma-se Freire (1996): a educação que não permite ao corpo expressar-se não liberta; adestra. E Foucault (1979) completa: toda escola é um campo de forças onde há sempre disputa entre controle e liberdade.

A partir desse quadro, evidencia-se que a escola precisa decidir se pretende formar corpos dóceis ou corpos criadores; corpos silenciosos ou corpos expressivos; corpos obedientes ou corpos escritores de si. A escrevivência é, portanto, mais do que movimento: é o gesto político da infância dentro da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite concluir que os modos de organização do espaço escolar continuam profundamente marcados por uma herança disciplinadora que atravessa séculos. Embora as concepções de criança e corpo tenham evoluído, sobretudo com as contribuições da psicologia do desenvolvimento, das ciências humanas e dos estudos críticos sobre corporeidade, a escola ainda reproduz práticas que remetem à lógica foucaultiana do corpo dócil. Os discursos das professoras entrevistadas revelam essa permanência: reconhecem que o espaço influencia a liberdade corporal das crianças, mas admitem não possuir formação teórica consistente que subsidie uma prática que realmente rompa com o paradigma histórico do controle.

Ao revisitar a historicidade do corpo na educação, evidenciou-se que a escola ocidental foi marcada por séculos de práticas de docilização, disciplinamento e controle dos gestos e posturas, conforme analisado por Foucault e corroborado pela literatura contemporânea sobre corporeidade. Esses resíduos estruturais ainda permanecem no cotidiano escolar, naturalizados em rotinas que priorizam a imobilidade, o silêncio e a previsibilidade dos movimentos. A própria arquitetura das instituições, a disposição dos móveis, a lógica dos corredores, a rigidez das rotinas e a centralidade do trabalho sentado apontam para a permanência de um modelo escolar que, mesmo transformado ao longo do tempo, ainda preserva traços de uma pedagogia disciplinadora.

Ao observar tanto o planejamento pedagógico quanto as rotinas institucionais, percebemos que a escola ainda se estrutura como um espaço de vigilância e ordenação dos corpos. Salas dispostas de maneira fixa, corredores estreitos, momentos restritos para movimento e silenciamentos recorrentes durante atividades são indícios de um modelo escolar que naturaliza a imobilidade. A manutenção dessas práticas evidencia que a transição para uma perspectiva mais humanizada e libertadora ainda se encontra em processo. Em síntese, os resíduos disciplinadores permanecem porque os discursos legais e curriculares não encontram condições plenas de operacionalização na realidade concreta da escola.

Apesar desses desafios, as discussões desenvolvidas no capítulo apontam que há caminhos possíveis para transformar a escola em um território de liberdade corporal e expressão sensível. A BNCC e autores como Paulo Freire, Le Breton e Wallon oferecem bases teóricas sólidas para compreender que o corpo não é apenas suporte da aprendizagem, mas parte constitutiva dela. Assim, uma pedagogia libertadora precisa reconhecer que a criança aprende pelo movimento e que este não pode ser reduzido a intervalos esporádicos ou momentos de recreação.

As falas das professoras revelam que elas reconhecem a importância da liberdade corporal, mas convivem com limites estruturais e formativos. Uma educação libertadora não depende apenas da vontade individual da docente, mas da reorganização do espaço escolar, da formação continuada, da revisão das rotinas institucionais e, sobretudo, da compreensão coletiva de que o corpo é um direito. Quando a escola possibilita que a criança dance, crie, toque, explore e se expresse, ela se aproxima de uma prática emancipadora — e rompe, ainda que parcialmente, com o projeto histórico de docilização que atravessa a infância.

A observação etnográfica realizada evidenciou que o corpo infantil escreve sua existência no espaço escolar, ainda que de maneira silenciosa, fragmentada ou resistida. Em momentos nos quais as atividades permitiram fluidez, criatividade e exploração, como brincadeiras sensoriais, dramatizações, culinária e jogos, as crianças expressaram corporeidades amplas, ricas em gestos, invenções e narrativas corporais próprias. São momentos em que a infância aparece em sua potência, no sentido freireano de produção de sentido e no sentido lebretoniano de inscrição simbólica no mundo.

Entretanto, também se observou que essas expressões são constantemente tensionadas por práticas institucionais que demandam controle, silêncio ou previsibilidade dos movimentos. Atividades como o cineminha, certas rodas de conversa e parte da rotina formal demonstram como a escola oscila entre permitir e conter a escrevivência dos corpos. Esse movimento pendular confirma a hipótese de que o corpo infantil vive, na escola, uma disputa permanente entre a potência e a disciplina, entre o gesto espontâneo e o gesto moldado. Assim, a etnografia evidencia que a criança cria brechas de liberdade — e a escola precisa aprender a reconhecê-las e ampliá-las.

Em síntese, a organização do espaço escolar pode aprisionar ou libertar os corpos infantis, e essa dinâmica depende de processos históricos, culturais, pedagógicos e institucionais. Ao identificar tensões, contradições e potências presentes no cotidiano da escola investigada, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre o papel do corpo



na Educação Infantil e para fortalecer a compreensão de que a escola precisa se abrir às expressões, movimentos, desejos e narrativas corporais das crianças.

Por fim, conclui-se que libertar os corpos infantis é também libertar a própria educação — permitir que a infância seja vivida em sua inteireza, reconhecer o corpo como linguagem e garantir que as crianças possuam não apenas um lugar na escola, mas um espaço onde sua corporeidade seja legitimada, acolhida e celebrada. Tal movimento não é apenas pedagógico, mas ético e político. Implica repensar a escola como território de vida e não de contenção, como espaço de encontros e não de vigília, como campo de experiência e não de obediência. O desafio permanece, mas é incontestável: uma educação mais justa, sensível e humanizadora começa pelo reconhecimento pleno dos corpos que a habitam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. L. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares**. Revista Contrapontos, Itajaí, vol. 6, n. 2, p. 369-379, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n02/v06n02a12.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BARBOSA, P. R. D.; GUÉRIOS, E. C. Geometria e corpo em movimento na Educação Infantil. **Espaço Plural**, v. 24, n. 2, p. 191–210, 2023. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/33747>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 25 out. 2025.

FONSECA, P. M. O.; BERSCH, A. A. S. Crianças, corporeidade e movimento: o pulsar da infância. **Horizontes**, v. 41, n. 2, p. 1–17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1743>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009. ISBN 978-85-326-0508-5

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R. S.; PINHEIRO, J. G.; FREITAS, T. K. O corpo no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 19, n. 1, p. 1–16, 2023. Disponível em: <https://share.google/b1NJ9e1FUxL487kLk> . Acesso em: 10 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia: princípios e práticas** (trad. Beatriz Silveira Castro Filgueiras). Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

GAVA, Neuza Cristina; JARDIM, Marcelo Bitencourt (Org.). **Corpo e movimento: o descobrimento do corpo na Educação Infantil**. Educação Pública, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/22/corpo-e-movimento-o-descobrimto-do-corpo-na-educao-infantil> . Acesso em: 1 nov. 2025.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEITZKE, A. T. S.; ILHA, F. R. S.; PEREIRA, J. U. Perspectivas foucaultianas na Educação Física: uma análise da presença da teoria do corpo no Brasil. **Humanidades e Inovação**, v. 11, n. 5, p. 225–238, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9709>. Acesso em: 15 out. 2025.

MOURA, E. G. F. **Espaço escolar: organização e importância na Educação Infantil**. Orientador: Dr. José Simões de Almeida Junior. 2012. 34 f. TCC (Especialização) - Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/VRNS-9NKEXD>. Acesso em: 24 out. 2025.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1. N. 3. 2º sem, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, S.; GEWEHR, D. Entrevistas abertas e não estruturadas: possibilidades metodológicas para pesquisas em educação. **Revista Práxis Educativa**, v. 16, n. 1, p. 1–18, 2021.

REIS, M. F. H. X. **O lugar do corpo na escola:** reflexões sobre suas influências e potencialidades em uma escola do Distrito Federal. 2023. 56 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2023a. Disponível em: <https://share.google/X8ZfpIwEk47V5s3dh>. Acesso em: 23 out. 2025.

REIS, S. A. Corporeidade e intencionalidade: reflexões pedagógicas contemporâneas. **EduCAPES**, 2023b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Principia**. N. 28, Edição Especial. p. 104-110, João Pessoa-PB, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n28p104-110>

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Estampa, 1979.

ZABALZA, Miguel Ângelo. A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Submetido em: 03/03/2026

Aceito em: 30/03/2026