

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO TULIO CUNHA VILELA

ENLACE DE CORPOS:

Diário de um professor negro na educação infantil

UBERLÂNDIA

2025

MARCO TULIO CUNHA VILELA

ENLACE DE CORPOS:

Diário de um professor negro na educação infantil

Dissertação apresentada à ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V699e Vilela, Marco Túlio Cunha, 1992-
2025 Enlace de corpos [recurso eletrônico] : diário de um professor negro
na educação infantil / Marco Túlio Cunha Vilela. - 2025.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5010>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Narciso Laranjeira Telles da, 1970-, (Orient.).
- II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 01/2025/916, PPGED				
Data:	Treze de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12312EDU024				
Nome do Discente:	MARCO TULIO CUNHA VILELA				
Título do Trabalho:	"Enlace de corpos: reflexões de um professor preto na educação infantil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Artista-Docente: modos de formar, maneiras de agir"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/espaco-narciso-telles-geac>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Jean Carlos Gonçalves - UFPR; Wagner Matias do Prado - UFU e Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Narciso Larangeira Telles da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Narciso Larangeira Telles da Silva, Presidente**, em 13/02/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Jean Carlos Gonçalves, Usuário Externo**, em 13/02/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/02/2025, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6095516** e o código CRC **236D2F8B**.

MARCO TULIO CUNHA VILELA

ENLACE DE CORPOS:

Diário de um professor negro na Educação Infantil

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração:

Uberlândia, data

Banca Examinadora:

Nome – Titulação (sigla da instituição)

Dedico este texto a todos que vieram antes mim, meu pai, minha mãe, meus avós; aos que compartilharam comigo meu tempo presente, meus irmãos, minha esposa e meus amigos; e aqueles que me sucedem, meus filhos; e aos que ainda virão, meus netos... Que eu tenha feito meu papel, dado rasteira nos desavisados, e botado pra dançar os malandros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, Adriana, pela dedicação, companheirismo e cumplicidade nessa jornada. Seu apoio foi essencial para a realização desse trabalho.

Agradeço aos meus filhos, que me ensinam todos os dias e me permitem voltar a ser criança junto com eles.

Agradeço aos meus pais por sempre me incentivarem a estudar, a me manter no caminho certo e a lutar pelo que acredito.

Agradeço a minha avó, Dona Iolita, não mais presente fisicamente, mas na minha memória. Seus pés abriram os caminhos que hoje trilho e me ensinaram que o afeto, o acolhimento é o que todos nós buscamos no mundo.

Agradeço ao meu avô, José Vilela, pelo apoio, incentivo e admiração que mantém por mim, mesmo quando não me achava tão bom.

Agradeço aos meus irmãos, que compartilharam a infância comigo, que construíram as memórias que mantem hoje esse adulto. Se eu tive uma infância feliz foi porque estávamos juntos, brincando e brigando, caçando assunto e encrenca, subindo e descendo, inventando moda, como toda boa criança.

Agradeço aos meus amigos, todos eles, os que fiz pelo meio do caminho, os que ficaram e os que se juntaram. Agradeço a escola que formou a minha consciência de professor, Emei Augusta Maria de Freitas, lugar de gente incomodada, revoltada e muito subversiva.

Agradeço ao meu orientador, Narciso Telles, pela sensibilidade e afeto, os quais foram essenciais para a construção desse texto.

RESUMO

Esse trabalho tem como eixo principal o corpo. Dito isso, cabe perguntar: que corpo? Diante de tantas corporeidades, de tantos conceitos e imagens sobre o corpo, decidir sobre qual corpo se falar é uma questão territorial. Ou seja, de onde vem esse corpo? De onde ele nasce e para onde ele se estende? De certo que não se falará de um corpo estranho, de uma cultura estranha que não expressa a singularidade dos corpos situados nesse território do qual parte essa letra. O corpo do qual se tratará aqui é um corpo, antes de tudo, brasileiro, da periferia, acostumado a se esgueirar por entre as entranhas da vida e extrair da dureza um sorriso. Um corpo poético, de barro, lama e poeira. Um corpo operário, da favela, acostumado a esbarrar e se esfregar na multidão e nas massas. É desse corpo que se pretende falar, sobretudo do corpo da criança desse território, desse corpo menino, menina e menine, que brinca e dança, saltita e equilibra nas linhas tortuosas da existência tupiniquim. Ser criança aqui exige muita ginga, para se esquivar dos olhares maldosos, das doutrinas e dogmas que pretendem enrijecer o tecido que sustenta a existência singular de cada um. Dessa forma esse trabalhou se caracteriza por uma abordagem qualitativa do objeto, apresentado através da perspectiva da pesquisa narrativa, a qual tem como fundamento refletir e evidenciar a minha própria experiência de professor como instrumento e método de análise. Tanto a minha formação intelectual como a minha prática no espaço escolar despontam como material a ser investigado, lendo o mundo a partir da minha ótica como sujeito de saberes constituídos num espaço e tempo contextualizados. Num primeiro momento narro minhas experiências na escola enquanto uma criança negra; por conseguinte a experiência na faculdade e a formação acadêmica; e, depois, meu corpo professor na escola. Por fim faço uma reflexão acerca da importância da experiência e do corpo na Educação Infantil, de como estar envolvido e enlaçado produz uma rede de afetos transformadores, que dão sentido e significado a educação

Palavras-Chave: Corpo; Educação Infantil; Experiência

ABSTRACT

This work takes the body as its central axis. That said, it is worth asking: which body? Given the multitude of corporealities, concepts, and images about the body, deciding which body to address becomes a territorial matter. In other words, where does this body come from? Where is it born, and where does it extend to? Certainly, this will not be about a foreign body, or about a culture that does not express the singularity of the bodies situated within the territory from which this writing emerges. The body discussed here is, above all, a Brazilian body, from the periphery, accustomed to weaving through the entrails of life and extracting smiles from its harshness. A poetic body, molded from clay, mud, and dust. A working-class body, from the favelas, used to brushing against and mingling with the crowd and the masses. This is the body that will be explored, particularly the body of the child from this territory—a boy's, a girl's, and a non-binary child's body that plays and dances, leaps and balances along the winding lines of a uniquely Brazilian existence. Being a child here requires rhythm and agility, dodging malicious gazes, doctrines, and dogmas that attempt to harden the fabric sustaining the singular existence of each individual. Thus, this work is characterized by a qualitative approach to the subject, presented through the lens of narrative research, which is grounded in reflecting on and highlighting my own experience as a teacher as both a tool and a method of analysis. Both my intellectual formation and my practice within the school environment emerge as material to be investigated, reading the world from my perspective as a subject of knowledge shaped within a specific time and place. First, I narrate my experiences in school as a Black child; subsequently, my time in university and academic training; and finally, my embodiment as a teacher in the school setting. I conclude with a reflection on the importance of experience and the body in Early Childhood Education, exploring how being engaged and intertwined creates a network of transformative affections that give meaning and purpose to education.

Keywords: Body; Early Childhood Education; Experience

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O terreiro e a Jabuticaba.....	9
Figura 2 – Um menino, um corpo.....	26
Figura 3 – Um corpo em transformação.....	45
Figura 4 – Corpos enlaçados na educação.....	64
Figura 5 – risos e brincadeiras.....	67
Figura 6 – Um corpo grevista.....	72
Figura 7 – Os pés mostram o caminho.....	75
Figura 8 – Livro Tatu Balão, de Sônia Barros.....	86
Figura 9 – E os dois se divertiam.....	87
Figura 10 – Brincadeira da Serpente.....	91
Figura 11 – Corpos deslizando.....	92

Sumário

PRELÚDIO	9
INTRODUÇÃO	14
1 - O (MEU) CORPO NA EDUCAÇÃO	23
1.1 - O (Meu) Corpo Criança	26
1.2 - O (meu) Corpo na Faculdade	45
1.3 - O (Meu) Corpo Professor.....	64
2 - EDUCAR COMO ENLACE	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

*O que eu quero ser quando crescer?
Não quero ser nada, porque eu já sou
Eu quero é ter
Ter respeito e dignidade
Quero ter condições e possibilidades
De concorrer e viver em pé de igualdade
De não ser invisível, mas ser vista com humanidade
Poder ser ouvida e percebida como alguém e não como algo
Mais um número descartável, estatística a ser mostrada no noticiário
De que preto e pobre só luta por uma vaga baixa no SINE
Enquanto a burguesia branca nos assiste
Dos seus tronos de ouro e seus cálices sagrados
Ditando o futuro, presente e o passado*

*Eu já sou, só não tenho
Apoio, reconhecimento e oportunidade
Enquanto pra quem tá em cima o sol nasce dourado
Quem tá embaixo amarga o destino de contempla-lo nas grades
Tem que cavar pra sair, pra respirar o ar limpo fora daqui
E quando já em cima pode finalmente aliviar
Esta tão sujo de terra que lhe expulsam novamente de lá*

*Sociedade ridícula, mundo higienista
Não concordo e não aceito,
Luto para que o mundo seja mais preto
Para que ele se suje de terra, lama e raiz
Pra que toda a mentira seja desfeita e se reconheça a matriz
Que as favelas se transformem em reinos
Em comunidades esplendorosas
Pra que incomode toda essa gente polvorosa
E esfregue na cara de todo mundo o nosso poder
A nossa vontade incansável de ser
De continuar lutando mesmo caído
Porque eu tenho uma certeza que vem da minha alma negra
Que o mundo não vai passar por mim
Sou eu quem vai passar por cima do mundo
Carregando no peito a vontade absurda
De não me render, não me deixar prender
De inventar um novo sentido pra essa luta
De fazer da minha existência integral e absoluta*

PRELÚDIO

Imagen 1 – O terreiro e a jabuticaba



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Convido para o diálogo que se desenvolve nestas páginas daqui para a frente três personagens: Nietzsche, pensador alemão fundamental para a minha formação enquanto pensador e educador. Jorge Larrosa, filósofo e educador espanhol, seguidor de Nietzsche e de sua filosofia da imanência; e por último, mas não menos importante (talvez mais importante), a Filosofa e Educadora Brasileira Sandra Mara Corazza, também discípula de Nietzsche e irmã de coração de Larrosa, que incorpora em suas escritas o preceito da corporalidade e da diferença.

Sento à mesa na varanda de casa, durante a manhã, olhando para o meu pé de jabuticaba (Imagen 1), tomando um café recém coado, à espera de meus convidados. Aqui em Minas Gerais, receber visita em casa sem um pão de queijo, uma quitanda e um café quentinho é de uma desfeita enorme. A comida é uma oferenda em agradecimento àquele que se dispôs a ter conosco um tempo, a compartilhar seu tempo/saber. Nutrimos a quem nos nutre.

De repente a campainha toca. Vou ao portão atender. Ao abri-lo me deparo com os três reunidos. Nietzsche diz que foi o primeiro a chegar. Mas como não sabia bem os costumes de cá, achou melhor esperar os outros convidados para se apresentar adequadamente.

A última a chegar foi a Sandra Corazza, que logo quando viu Nietzsche e Larrosa no portão, foi perguntando porque eles não tocaram a campainha. Sandra estava ansiosa e empolgada com esse encontro.

Convido-os para entrar, para se dirigirem até o quintal de casa, pra puxar uma cadeira e se sentarem. Aqui em Minas, não fazemos muita cerimônia. Falo que a casa é deles, que se sintam à vontade. Explico pro Nietzsche que propriedade e posse aqui tem um sentido diferente, tudo é de todos porque tem muito. Essa é uma ideia ancestral dos povos originários, que receberam os portugueses não com flechas, mas com disposição e abertura, já que a ideia era de “porque alguém iria tomar aquilo que é abundante e a natureza dá de monte?!”

Falo para se servirem do banquete que preparei. Café, bolo de cenoura, pão de queijo e biscoito de polvilho, o que tem de melhor na nossa culinária. E falo que enquanto vão se servindo já vou adiantar o assunto:

- Então, como vocês já sabem, pelo convite que eu mandei a vocês, nossa prosa aqui hoje é sobre o corpo na educação. Um assunto comum a todos, longamente debatido e refletido nas suas pesquisas e obras. Mas que, como é de praxe nesse mundo acelerado, é muita das vezes deixado de lado, privilegiando uma formação que tem como maior preocupação a racionalização e a reprodução técnica – digo eu abrindo a conversa.

A Sandra intervém e diz: - é por isso Marco, que eu, na minha pedagogia, busquei dar continuidade àquilo que o Nietzsche problematizou: a distância entre a racionalidade e a vida. A educação não tem que operar com conceitos abstratos, mas com conceitos encarnados, conceitos corpos, já que se dão na e com a vida, porque não são verdades absolutas, mas resultados de vivências (Matos, Schuler, Corazza, 2015) -. E continua:

Por isso, essa pedagogia tem a necessidade da sintomatologização do presente e encontra-se na busca por condições de possibilidade em outras forças pedagógicas. Com isto, necessita-se desmanchar a naturalização do clichê pedagógico sobre a aprendizagem e produzir arranjos outros na direção do pensamento da filosofia da diferença. (Matos; Schuler; Corazza, 2015, 227)

- Concordo com você, Sandra. E acho que tem sido pior aqui, no Brasil, na periferia, onde o contato, o corpo e a sensibilidade, são essenciais para o ensino/aprendizagem. Eu sinto que quanto mais a gente insiste numa educação rígida, enquadrada em carteiras e salas superlotadas, mais a gente violenta nossas crianças, mais a gente impede que elas se desenvolvam de forma saudável, livre e autônoma.

- E por isso propus essa pesquisa, para me debruçar nessa questão que, apesar de bem investigada por pensadores como vocês, é de certa forma esquecida no dia a dia na escola, propagando uma pedagogia bancária, em termos freireanos, onde o professor apenas deposita o conhecimento e não permite a investigação e a experimentação em sala, o movimento e a interação dos corpos e dos objetos ali em jogo.

E para pensar o corpo na educação eu vou contar para vocês a minha história, em três momentos distintos na e com a escola. E enquanto eu narro esses momentos, nós vamos discutindo sobre o corpo na educação. À medida que vamos conversando, eu vou convocar para a prosa alguns pensadores e pensadoras que falam também sobre o corpo, a educação, a escola e as crianças, que podem nos ajudar a refletir sobre os problemas que vão aparecendo.

Larrosa me interrompe e pontua de maneira inquieta:

- eu penso que é exatamente esse o papel do pesquisador, Marco. “Perguntar não tanto o que somos mas sim onde estamos, formular algumas inquietudes e algumas suspeitas em torno do que fazemos, e para que o fazemos, e para quem o fazemos, quando habitamos esse lugar chamado investigação, ali onde acontece isso que chamamos de investigação, ali onde habitam os assim chamados investigadores, tenham ou não esse nome antigo e em outra época prestigiosa de Universidade” (Larrosa, 2017, p. 305).

- esplendido, Larrosa; reage Sandra. É exatamente isso, investigar, pesquisar e escrever tem a ver com a vida, com a nossa vida. O pensamento está enraizado no terreno, no corpo e não pode se desvincular nem se neutralizar. Os interesses de uma pesquisa, a escolha por um tema e um objeto tem a ver com a construção da subjetividade do pesquisador. Magnífico, pode continuar, Marco.

- Agradeço as palavras de vocês e fico feliz que vejam com esse olhar a minha pesquisa. Primeiramente gostaria de fazer uma breve apresentação de quem sou eu, este que fala e escreve, este que aqui pensa com vocês, e também a escolha de alguns conceitos que utilizarei bastante nesse papo. Como já sabem, meu nome é Marco Túlio, sou formado em filosofia, pela Faculdade Católica, algo que tenho que ressaltar, porque a formação nesse lugar em especial me permitiu a construção de uma perspectiva singular. Como sabem, sendo a nossa sociedade ocidental fundamentada em princípios cristãos, conhecer mais a fundo e experienciar as bases do cristianismo nos leva a compreender muito da condição atual da sociedade, que foi, e ainda é, profundamente afetada por essa doutrina. Assim, a formação em filosofia junto aos seminaristas de diferentes denominações católicas, imprimiu em mim uma determinada compreensão do mundo.

Mas, apesar da filosofia me marcar de modo muito particular, foi a educação na qual eu ancorei meu coração e me deu um sentimento de pertencimento. Aos 19 anos entrei na rede municipal de educação de Uberlândia, e cá estou há 12 anos. Esse evento transformou minha vida de modo crucial, pois encontrei na escola o propósito da minha vida. Não qualquer escola, mas uma escola de educação infantil da periferia, onde o brincar, o corpo e as relações de afeto moldaram toda a construção da minha subjetividade. Assim, falo de

um lugar de um professor/criança, que brinca, que entende a educação não com seriedade e o rigor carrancudo, mas como prática da alegria.

Por isso o título “enlace de corpos”, porque há um vínculo que une os sujeitos ali envolvidos, que os laça e os enlaça, amarrando as vidas de um modo que não se possa mais desamarrar, que não se possa mais desvincular as experiências ali realizadas. O que fazemos na escola, uns aos outros, refletirá por toda a vida. Por isso, o professor tem uma responsabilidade muito grande na formação da criança.

- Excelente, Marco, diz Larrosa com os olhos em chama. É disso que falo, é assim que penso. “Os sentidos, a linguagem e o pensamento, a capacidade de olhar, a capacidade de pensar e a capacidade de falar, o que é comum a todos os seres humanos, o que nos torna iguais, isso que é preciso utilizar, seriamente, como seres humanos, renunciando a qualquer posição enunciativa que, sendo segura e assegurada, impeça a experiência”. (Larrosa, 2017, p. 308-309).

- realmente, me coloco em uma posição em que não estou seguro, do ponto de vista da certeza, mas falo e escrevo para que a experiência repasse, transcorra e se transforme, para que ela não fique represada, mas que ela exponha e se exponha, para ser refletida e retornar não o mesmo, mas transformada pela diferença que lhe tocou. Bom, já me alonguei demais e acho melhor parar por aqui essas palavras prévias. Penso que vocês entenderam o objetivo e o meu objeto.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como eixo principal o corpo. Dito isso, cabe perguntar: que corpo¹? Diante de tantas corporeidades, de tantos conceitos e imagens sobre o corpo, decidir sobre qual corpo se falar é uma questão territorial. Ou seja, de onde vem esse corpo? De onde ele nasce e para onde ele se estende? De certo que não se falará de um corpo estranho, de uma cultura estranha que não expressa a singularidade dos corpos situados nesse território do qual parte essa letra.

O corpo do qual se tratará aqui é um corpo, antes de tudo, brasileiro, da periferia, acostumado a se esgueirar por entre as entranhas da vida e extrair da dureza um sorriso. Um corpo poético, de barro, lama e poeira. Um corpo operário, da favela, acostumado a esbarrar e se esfregar na multidão e nas massas. É desse corpo que se pretende falar, sobretudo do corpo da criança desse território, desse corpo menino, menina e menine, que brinca e dança, saltita e equilibra nas linhas tortuosas da existência tupiniquim. Ser criança aqui exige muita ginga, para se esquivar dos olhares maldosos, das doutrinas e dogmas que pretendem enrijecer o tecido que sustenta a existência singular de cada um.

Esse corpo, do qual falo, é meu próprio. Território de experiências muito íntimas e que carrega em si muitas marcas, sejam elas da escola, da Academia, do trabalho. E por ser tão marcado fala com propriedade sobre o assunto. Não só meu corpo, mas o nosso corpo, é

¹ O conceito de corpo aqui utilizado parte de duas definições que se complementam ao longo do texto. A primeira provém da filosofia de Nietzsche, especialmente no que concerne a definição presente no livro Assim falava Zarathustra, que toma o corpo como um elemento ético, estético, epistemológico e ontológico da experiência humana. Nietzsche toma o corpo como fundamento da subjetividade, meio pelo qual se realiza a interpretação da vida e consequentemente funda o pensamento e a racionalidade humana. Para Nietzsche é impossível pensar o ser humano sem considerar a sua dimensão corporal. A segunda definição provém do professor Luiz Rufino, da UERJ. Rufino (2023) entende o corpo numa perspectiva contracolonial derivada de Antônio Bispo dos Santos, ligado à ancestralidade e trajetória, sendo assim afetado pelo contexto histórico, social, cultural e geográfico. Ou seja, o corpo é meio pelo qual o sujeito adquire uma identidade singular, dada não ao acaso, mas pelas relações que se estabelecem ao seu redor e afetam a construção da sua subjetividade no mundo. Por conseguinte, esse corpo não é sozinho nem solitário, mas é a extensão dos que vieram antes, uma continuação daquilo que foi iniciado com seus ancestrais e por isso sua trajetória é o testemunho não apenas de si mesmo, mas da história de um povo ou de um grupo. Desse modo, do ponto de vista da educação, é impossível falar de uma pedagogia transformadora que não coloque o corpo em movimento e abra espaços para diferentes formas de sentir e pensar a partir da localidade que esse corpo se insere.

um corpo múltiplo, que encarna diferentes papéis ao longo da vida, que observa o mundo de diferentes perspectivas e por isso produz sentidos plurais.

Assim, a partir dessa perspectiva proponho meu tema: o enlace dos corpos na educação: diário de um professor negro na educação infantil. A intenção aqui é pensar em como os educadores, em suas vivências dentro e fora da escola, podem potencializar a corporeidade da criança para além das visões mecanicistas e capitalistas que veem o corpo como coisa capaz de produzir lucro, sendo por isso reduzida a mero instrumento, alienada da sua humanidade.

Como minha formação é em filosofia, trago para o debate os pensadores que contribuíram para a maturação do meu pensamento crítico. Analiso os atuais dilemas da educação que envolvem o corpo (da cultura e também da sociedade) a partir desse viés, centrado principalmente no pensamento de Nietzsche, que mapeou a raiz do adoecimento humano e da sensibilidade.

O ser humano, dentro da lógica metafísica criticada por Nietzsche, cindiu sua relação com a terra e a natureza, negando seus afetos e emoções, dominado por uma lógica racionalista de produção, que acredita que o valor das coisas está na capacidade de produção que elas têm. Cabe aos educadores fomentar uma pedagogia que ressalte em seus educandos a importância do brincar, da observação da natureza e da liberdade, do conhecimento de culturas diferentes e da experimentação da realidade, sem visar a uma utilidade e um fim para além do próprio brincar, que quer fruir o instante em sua plenitude, que faz do jogo lúdico um compromisso sério com a experimentação da realidade.

O corpo como objeto da reflexão filosófica e educacional ao longo da história sofreu diversas transformações. Sofreu porque no curso do tempo foi considerado como um entrave para a libertação do ser, produzindo enganos e mentiras, segundo os metafísicos, impedindo a experiência da verdade.

Sendo a base intelectual do ocidente a filosofia socrático/platônica e a religiosidade judaico/cristã o modelo moral, o paradigma que reinou durante anos nesta porção do atlântico foi o idealista, que considerava a natureza e o mundo material cópia de um mundo inteligível apenas pela razão, um reino incorruptível que continha todas as ideias e era a fonte originária da matéria, a qual tinha por característica essencial a mutabilidade e a corrupção.

Os antigos platônicos e seus descendentes acreditavam que a certeza e o pleno esclarecimento seriam alcançados a partir de uma postura ascética, desprendendo-se da matéria e contemplando o sumo bem transcendental através da reflexão racional. O corpo e todos os seus sentidos e percepções deveriam ser evitados a fim de que não se caísse em distrações.

Postulou-se que a única forma de conhecimento verdadeiramente válida e útil ao ser humano seria aquela produzida pela racionalidade, faculdade ligada a alma e ao reino das ideias. O corpo, simulacro e prisão da alma, foi reduzido a uma inferioridade maculada. Essa tradição vigorou por muito tempo e foi a base da modernidade ocidental.

O conceito idealista alcançou novas definições com a filosofia cartesiana que postulou definitivamente o dualismo alma e corpo como essências distintas do ser humano. O conhecimento e o saber do mundo se daria através da alma racional, pura e em relação com uma estrutura inteligível superior.

Tal paradigma que fundou a modernidade é uma das causas do epistemicídio dos povos não europeus e não brancos, relegando o saber não institucionalizado a uma esfera de ignorância primitiva por não se basearem na racionalidade analítica. O homem branco europeu, segundo essa tradição, é o centro da criação e do mundo, estabelecendo um antropocentrismo e um etnocentrismo, tornando-o senhor da natureza e do progresso.

Por consequência, o propósito do conhecimento e da educação ocidental foram o de dotar o ser humano, propriamente o homem branco, de um conhecimento técnico que possibilitasse o domínio e a soberania sobre o mundo natural e sobre os povos inferiores. Para isso, tornaram o corpo e as experiências que dele emanam em obstáculos para a investigação da realidade, como a subjetividade e a sensibilidade.

O verdadeiro saber estaria na decomposição analítica da realidade em partes, na neutralidade do sujeito cognoscente e a crença em ideias puras. Tal mentalidade levaria o homem, na visão antropocêntrica, a um tempo de esclarecimento, de paz e justiça plena, pois a humanidade seria guiada pela razão soberana, que, supostamente, tem como fundamento a noção moral de bem comum.

Mas, como podemos perceber com uma rápida análise do cenário atual do pós-modernidade, o ser humano não conseguiu alcançar a paz e a equidade entre os povos. A

razão se converteu em técnica e dominou a vida através da instrumentalização do trabalho e do saber. Dentro dessa lógica o que tem valor é aquilo que produz lucro e resultados úteis. O corpo continua sendo inferiorizado e tratado como objeto, um meio para a obtenção de um fim totalmente alheio a sua relação com o mundo.

A educação, dentro dessa perspectiva, foi tomada como instrumento de dominação e consolidação das estruturas de poder. O sujeito, isolado do contato com o outro e das experiências comunitárias, vive absorto num sistema que estimula o egoísmo e o medo dos seus semelhantes. O projeto educacional desse paradigma tem como objetivo manter e perpetuar uma sociedade baseada na individualidade, na meritocracia e na disputa e conflito entre os pares, tolhendo a possibilidade de uma experiência coletiva e altruísta.

Na busca por lucro e sucesso profissional o ser humano desrespeita seu corpo, o corpo do outro e a natureza. Tudo se tornar meio para a procura de um fim vazio, que não oferece possibilidade de realização, senão pela constante permanência em estar sempre produzindo. Assim, vão-se ruindo as conexões humanas com as comunidades, com a natureza e com a vida, nos aproximando cada vez mais de um futuro desumano.

Neste sentido, é de suma importância que a educação recupere a dimensão do corpo no mundo, que o coloque como fundamento de uma educação significativa e vivificante para reverter e curar o ser humano da doença idealista. Pensar uma educação para além dos moldes antropocêntricos e etnocêntricos, mas um aprendizado cosmocêntrico, que faz da natureza e dos seres implicados nela o objetivo do conhecimento. O propósito da educação e do saber precisam ser a promoção do altruísmo e do respeito à natureza e a vida como meta da humanidade, e não o progresso técnico científico.

Assim, penso a relação do corpo na educação infantil a partir da minha experiência enquanto professor negro na periferia, e os impactos e reverberações que a educação tem ao longo da vida. Uma relação, penso eu, que produz sentidos à medida que convoca os sujeitos nela implicado a uma experiência do encontro, na exposição e no abandono da clausura que confina a criança aos limites da simples racionalidade.

Conhecimento e saber são dimensões que se dão na vida, em diferentes tempos e espaços, que não são institucionalizados e formalizados, no contato com a sua comunidade, com a família, com a cidade que a circunda e também educa.

A periferia da cidade, de onde me situo, tem como característica as relações de proximidade e enlace. A criança que ali vive experimenta diferentes lugares e contextos que a educam, que promovem uma visão de mundo plural e em contato com uma vida imanente. Mães, pais, avôs e avós, vizinhos, professoras e professores, cantineiras e porteiros da escola, todos esses afetam a caminhada da criança durante sua jornada de aprender e construir a si mesmo.

Diferentemente dos ambientes burgueses, a periferia é anti-higienista, não aboliu nem teme o contato e a proximidade, experimenta diversos cheiros, sabores, olhares, sons e sensibilidades, compondo uma experiência sensorial múltipla, que coloca o corpo em jogo, que o convida a dançar e gingar para se equilibrar por entre as dificuldades, onde o Estado não se faz presente e a Comunidade deve acolher.

Devo ressaltar que não romantizo a periferia, que reconheço seus problemas estruturais, que ali há violência e desigualdade que devem ser melhoradas. No entanto há violência no subúrbio, nos condomínios fechados. O que difere esses espaços é a sua constituição histórica e social: no primeiro a imagem escancarada é a da “incivilidade”, da não educação, no segundo é mascarado tudo isso sob a estética de uma cultura burguesa recatada. O subúrbio burguês, com seus muros e câmeras de vigilância, também esconde violências, embora o disfarce sob a estética de uma “civilidade” disciplinada.

Dessa forma esse trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa do objeto, apresentado através da perspectiva da pesquisa narrativa, a qual tem como fundamento refletir e evidenciar a minha própria experiência de professor como instrumento e método de análise. Tanto a minha formação intelectual como a minha prática no espaço escolar despontam como material a ser investigado, lendo o mundo a partir da minha ótica como sujeito de saberes constituídos num espaço e tempo contextualizados.

Clandinin e Connelly (2015) explicam que há três termos que orientam a pesquisa narrativa: o pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); e o lugar (situação). Os autores explicam que a partir desses três termos fundamentais cria-se um cenário tridimensional sobre o qual a pesquisa será considerada e desenvolvida. Eles salientam que: “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal

e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequencias de lugares” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

A partir da minha interação como educador e a comunidade escolar, transformei as vivências em textos e saberes a serem refletidos, produzindo uma visão singular sobre a educação infantil periférica, observando como as crianças reagem, percebem e interagem com o espaço escolar, com o educador e com seus pares.

Sou educador infantil há 12 anos no mesmo lugar. Foi o meu primeiro emprego, minha primeira experiência formal no mundo do trabalho. Havia acabado de me formar em filosofia quando assumi como educador. A educação infantil, na época ainda tentando se desvincilar da imagem de creche e espaço de cuidado assistencialista às famílias que precisavam trabalhar, moldou meu olhar sobre a educação, sobre as crianças, sobre a comunidade escolar e sobre o papel das professoras.

A partir dessa experiência que definiu e que ainda define quem eu sou, pude compreender a importância do brincar, das relações entre professor, estudante-criança, pais e mães, e comunidade escolar. O educador infantil, visto como “tia”, era encarado como a pessoa que cuida, que cumpre um papel afetivo de auxiliar na falta da mãe e do pai que está trabalhando. Por isso, a grande maioria dos educadores são mulheres. Quando eu, como homem, chego a esse lugar, absorvo de minhas companheiras de escola comportamentos que não constituíram minha construção como homem.

O arquétipo masculino que é perpetuado ao longo das sociedades eurocêntricas é o de indivíduo sério, rígido, que não pode se expressar, que chorar é coisa de mulher e homem fraco, que deve “proteger” e defender a si mesmo e aos outros das ameaças, que deve trabalhar e prover quem lhe é dependente. No contato com as educadoras, fui descompondo esse molde sob o qual fui formado, adotando comportamentos femininos, libertando meu corpo da vergonha de se movimentar e expressar.

Além disso, como homem negro na educação infantil, ocupo um espaço que historicamente não é marcado pela nossa presença. É mais comum que homens negros realizem trabalhos braçais e desempenhem funções em condições precárias (Brasil, 2024).

Por isso, quando em contato com as crianças entendo minha importância para promover uma outra visão sobre o corpo do outro, principalmente o masculino, que também

pode se movimentar, dançar, rir e chorar. Abro espaço para a formação de uma outra masculinidade. Uma que cuida, que brinca, que ouve e que fala com as crianças numa posição de equidade.

Também faço um levantamento bibliográfico e uma discussão teórica a respeito do corpo na educação infantil e a sua relação com os currículos propostos. Como já dito, utilizo como fundamentação teórica a crítica de Nietzsche à tradição idealista de mundo que estabeleceu a dicotomia entre o corpo e a alma. Nietzsche é essencial no processo de construção desse trabalho porque é parte fundamental da minha construção como pesquisador. Sou formado em filosofia e os textos de Nietzsche me inspiraram a agir de forma diferente, buscando uma existência inconformada com padrões, aspirando a uma experiência criativa na vida.

Faço uma ponte com a teoria decolonial, principalmente a partir dos textos e reflexões do professor Luiz Rufino (2023), da UERJ, o qual propõe uma educação dos corpos que considere a ancestralidade brasileira e que crie condições de uma experiência múltipla, baseada no afeto e nos encontros humanos, sejam eles na escola ou na vida cotidiana.

Proponho também as considerações do filosofo e educador chileno Humberto Maturana e seu conceito de autopoiese. Para Maturana (2004) o ser humano é um ser que se auto produz, criando suas próprias condições de vida, transformando a si mesmo, o mundo e a realidade a partir disso. Por isso mesmo, os processos evolutivos humanos não são guiados por uma lógica de melhoramento, rumo a um aperfeiçoamento teleológico da espécie, mas se estruturam de determinado modo pois dentro do contexto em que foram criados e estabelecidos se mostravam positivos.

Maturana (2004) defende que cabe aos seres humanos modernos criar novas condições de existência baseadas no amor e em outros afetos positivos, que impulsionem a criatividade humana e permitam a liberdade.

Dessa forma, organizo as seções do texto conforme a estrutura triádica proposta por Clandinin e Connelly (2015): parto primeiramente da narrativa da minha própria infância para discutir e refletir acerca da representação de criança em diferentes contextos históricos e sociais. O conceito de criança e infância não é unilateral e universal, muito pelo contrário, é complexo, plural, confuso, cheio de contradições e mistérios a serem desvendados, como

propõe Sandra Corazza. As crianças são essas *conhecidas tão desconhecidas*, subestimadas e vilanizadas pelo adulto que desde sempre teve como objetivo adestrá-las e amansa-las.

Tudo fica ainda muito mais opaco quando consideramos a infância e a criança da periferia, que se desenrola de modo muito diferente da criança burguesa, tendo que lidar com situações desumanizadoras, convivendo desde cedo com a desigualdade e a injustiça. Também reflito sobre como a criança, enquanto corpo dentro da escola, aprende, se relaciona e produz sentidos, especialmente na perspectiva periférica, onde o brincar e o ser criança assumem significados diferentes. O que essa criança deseja dentro da escola? O que ela é dentro desse espaço educacional? Como esse espaço molda seu comportamento, sua visão de mundo e sua existência social e ontológica?

Num segundo momento narro minha formação como professor, como me tornei o que sou a partir do contato com a teoria filosófica de Nietzsche. O estudo da história da filosofia ocidental me permitiu uma análise do movimento do corpo dentro da história do pensamento humano, observando como as percepções sobre ele vão mudando ao longo do tempo, perpetuadas, sobretudo, por um discurso de poder que pretende reprimir-lo para dominar.

No entanto, Nietzsche promove uma virada epistemológica no fim da modernidade marcando uma ruptura com essa tradição, invocando e recolocando o corpo em uma nova dimensão: a de sentido da terra. Baseado principalmente na crítica de Nietzsche à tradição metafísica platônico-cristã de mundo traço um breve movimento histórico sobre a construção do corpo desde a antiguidade até os dias atuais, onde o corpo não-branco é tratado com inferioridade e desprezo.

Por conseguinte, narro a minha experiência enquanto educador na rede municipal de Uberlândia numa escola de educação infantil na periferia. Reflito como me constitui enquanto corpo professor no processo de ensino aprendizagem com as crianças ali. Avalio como a minha experiência individual enquanto professor homem, negro, na periferia produziu sentidos singulares com aqueles pequenos, sendo moldado pelos encontros que ali tive, tanto com as crianças como com minhas colegas educadoras, que marcaram a feminilidade na minha identidade educadora.

Tento responder com isso algumas perguntas que despontam, tais como: de que modo o professor é educado a se comportar dentro de sala de aula e no espaço escolar? Como a

sociedade e a cultura estabelece o papel do homem? Como a sociedade e a comunidade observam o homem educador com as crianças? E como as crianças observam o professor?

E por fim narro sobre meus sonhos enquanto professor na periferia, o que almejo para meus alunos, como acredito que uma educação que coloca o corpo como elemento essencial no processo de ensino aprendizagem pode produzir um efeito positivo nas crianças da periferia, levando-as a construir e a valorizar sua identidade singular, fomentando uma visão crítica de mundo que tome o corpo e a sua localidade como essencial no processo de construção do conhecimento.

Acredito que nesse sentido contemplarei as três características fundamentais da pesquisa narrativa, envolvendo minha perspectiva subjetiva a uma análise social concreta, que observa os acontecimentos num plano temporal que consideram o passado, o presente e o futuro num contexto e num espaço determinados, resultando num texto vivo e marcado pela aproximação entre o pesquisador e seu objeto de análise.

Aprender no enlace significa que as relações que caracterizam a educação são o que definem o modo como nós produzimos conhecimento. Assim, é necessária uma dança afetuosa, que promova o acolhimento e a solidariedade, o sentimento de comunidade e pertencimento para que as crianças estejam envolvidas no seu desenvolvimento existencial como essencial para o desenvolvimento de uma comunidade coesa e engajada.

1 - O (MEU) CORPO NA EDUCAÇÃO

A partir de agora faço uma reflexão acerca do corpo do professor na relação de ensino-aprendizagem na educação partindo da minha própria experiência na escola e em diferentes espaços que atuo como educador. Narrar e transformar minhas vivencias em *história* e refleti-las permitirá que o trabalho se contextualize, que tome uma dimensão concreta e real que possa contribuir para a problematização de figuras semelhantes a mim e ao meu trabalho.

Sou, antes de tudo, um corpo. Um corpo político, social e cultural, que nos meus modos de movimentar pelos espaços imprime uma determinada marca. Um corpo que modifica, tanto de forma direta quanto indireta, a visão do outro sobre o mundo, e que está exposto a interpretação, que gera significados e sentidos para quem convive e se relaciona comigo.

A experiência, como explica Larrosa (2011), é aquilo que nos passa e nos transforma, nos modifica e nos expõe a uma exterioridade que altera nossa forma original. Todas essas experiências por mim aqui narradas tem como objetivo detalhar o caminho que leva a minha metamorfose ao longo do tempo enquanto professor. Ninguém nasce sendo, torna-se ao longo do tempo, moldado por aquilo que lhe atravessa e imprime no seu corpo as marcas das suas vivências.

Larrosa (2011, p.6) explica que:

O lugar da experiência sou o eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

Assim, falo de mim pois é da minha experiência que tenho conhecimento, é dela que parte meu saber do mundo, na exposição aos espaços e relações que me moldaram e me trouxeram até esta página. As salas de aula, as leituras, as viagens, os encontros, as conversas, tudo isso guarda um pouco de mim, do mesmo modo que levo comigo o sulco dessas vivências.

Dito isso, é preciso antes de tudo estabelecer as bases que me constituem como sujeito no mundo, aquilo que fundamenta a minha visão da realidade. Visão que se sustenta sobre uma determinada corporeidade, situada num tempo e espaço que não podem se dissociar da minha fundação enquanto sujeito. As minhas características físicas, homem, negro, me

situam num espaço em que a subordinação e a autodepreciação sempre foram fatores constituintes da minha psicologia.

Falo a partir dessa localidade corpórea, da sensibilidade da negritude que conviveu grande parte da infância na periferia, filho de operários ligados aos movimentos sindicais, acostumado ao debate inflamado, a insatisfação e a revolta contra as estruturas de poder vigente.

Nossas vidas são marcadas por etapas, por lugares e momentos que nos definem de diferentes formas. A infância nos localiza numa determinada experiência, assim como a adolescência e a vida adulta. Os espaços em que nossos corpos transitam também influenciam a dinâmica dessas experiências: em casa somos um, na escola somos outro, bem como na rua e em outros ambientes.

Neste sentido, narro como meu corpo nesses diferentes estágios se relacionou com a educação, a escola e com as pessoas ali envolvidas. Considero três etapas fundamentais: a educação fundamental, a faculdade e, por fim, a escola como local de trabalho. Todos esses estágios guardam características únicas e experiências que me afetam até hoje e podem permitir uma reflexão sobre o espaço educacional e sobre a constituição do corpo do professor ao longo da sua jornada, já que o professor é um ser que está intimamente ligado à escola durante toda sua vida.

Ao passo que narro minha jornada realizei algumas reflexões sobre o corpo na educação. Me utilizei como figura semiótica para fazer um contraponto entre teoria e prática, entre o pensamento e a experiência.

Somos impactados pela escola, seja positivamente, seja negativamente. Arrebatados pela nossa primeira experiência formativa em um espaço social e cultural em que temos que conhecer um mundo totalmente diferente, um mundo desconhecido e estranho. Somos ainda muito pequenos, inseguros e vulneráveis e temos que aprender coisas complexas como letras, palavras, frases, textos, números, comportamento, postura, horário, rotina, disciplina.

Tudo isso pode ser uma experiência positiva ou negativa, pois nos confronta com a diferença, um outro, antes distante, conosco mesmo, agora muito ameaçado por uma realidade pulsante. Resultando em experiências e memórias que serão levados por toda a vida.

Quando resgatamos essas memórias do nosso percurso na escola, muitas são as imagens provocadas na mente. Lembramos da nossa primeira professora, da forma como conversavam, da maneira como estimularam o nosso desenvolvimento enquanto estudantes. A percepção é de que há uma intensa influência do professor na visão do ser que está ali em descoberta e formação de si, o estudante.

O ensino começa muito antes do traçado no caderno com o lápis, ou da repetição oral do signo gráfico estampado no quadro. Ele começa com a postura do professor, a forma como ele acolhe o estudante, como ele preenche de afeto a sala. Assim, já que a educação tem a ver com memória, e a memória tem a ver com afeto, somos transformados não pelo método reproduzido mecanicamente, mas pela dança e o canto performados pelo professor na frente dos alunos. Se o canto é doce e os movimentos suaves e livres, a aprendizagem se dará da mesma forma. No entanto, se ela se dá de forma autoritária e carregada, o ensino será pesado e maçante.

E, como professores, no lado de cá, percebemos nosso impacto na vida de alguém: queremos afetar de que modo nossos estudantes? Queremos reproduzir as experiências que vivemos? Ou queremos trilhar um caminho novo? Fato é que os professores que somos hoje carregam a memória do estudante que um dia fomos. E se somos conscientes do nosso papel como educadores devemos agir de forma a evitar as experiências traumáticas pelas quais passamos e fomentar um momento de aprendizagem em que o aluno dance conosco, que se movimente livre, tanto física quanto intelectualmente.

Começo então a falar da minha experiência enquanto criança na escola.

1.1 - O (Meu) Corpo Criança

Imagen 2 – um menino, um corpo



Fonte: arquivo pessoal , 2025.

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas. Suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isto mesmo, também não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois. (CORAZZA, 2002, p. 32)

- *Bom, antes de começar, gostaria de te fazer uma pergunta, Sandra: o que é ser criança?*

Sandra me fita com os olhos instigantes e me responde certeira:

- Ah, Marco, na verdade te devolvo com outra pergunta: o que “não” é ser criança²? Porque ser criança é muita coisa, mas ao mesmo tempo quase nada do que está ai, justamente porque foi posto e imposto pela perspectiva do adulto. E não qualquer adulto, mas um tipo bem específico de adulto: o homem, branco e burguês. Daí dá pra se ter uma ideia de que tipo de imagem de infância e criança foi construída e perpetuada ao longo dos tempos. A infância foi padronizada segundo esses princípios, que ignoram a complexidade dessa etapa da vida humana. Apenas uma infância é visível, e mesmo assim não o é de uma forma clara. Mas sempre muito opaca.

- *Trago um dado para vocês:*

Conforme relatório do Banco Mundial, 51% da renda brasileira é concentrada por 10% da população e os 20% mais pobres ficam com 2%. Dezoito milhões de crianças vivem em famílias, com renda inferior a um quarto do salário mínimo: 65% das crianças são pobres. Em cada grupo de 1.000 nascidas vivas, 67 morrem com menos de cinco anos. Em cada 10 brasileiros que sofrem agressões físicas, dois têm menos de 15 anos. Cinco crianças são assassinadas a cada dia no Brasil. (Corazza, 2011, p. 2)

Sandra continua dizendo que - a criança então tem que se adequar a um modelo que, antes de tudo, é abstrato e não corresponde à realidade da infância, ou melhor, das infâncias.

² No dia 17 de setembro de 2011, a Professora Sandra Corazza proferiu uma Palestra na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o tema: Infância – Desafio de Todos, Todos os dias. Na sua fala, a Professora Corazza abordou dentre outras coisas como a infância é mal compreendida pelos adultos, sobretudo aqueles que tentam reduzi-la a uma imagem estática e única, como se existisse apenas um modo ser criança. Enquanto essa visão romântica reduz as crianças a uma aparência superficial, a Professora considera que é impossível observar esse objeto sem um recorte de raça, classe e gênero. A infância não atravessa todas as crianças da mesma forma, e por isso, a universalização desse conceito produz, senão, engano, uma visão deturpada dos reais problemas enfrentados por essa etapa da vida humana.

A visão de criança europeia reduziu toda uma pluralidade de experiências a uma imagem estática. Educar, dentro dessa perspectiva racionalista da infância, é enquadrar, e para enquadrar você precisa decepar algumas partes do ser para que ele se encaixe nessa forma. Então a criança cresce e se torna um adulto deformado, porque lhe foi mutilada algumas de suas partes. Um adulto que cresceu dentro dessa perspectiva de mutilação, deseja a mutilação do outro, perpetuando um ciclo de violência.

Sandra faz uma pausa, toma um cole de café e continua:

- do meu ponto de vista, eu acredito que a infância é a chave para entendermos os problemas sociais, políticos e éticos da nossa sociedade. Nós só podemos transformar de fato a sociedade, se nós mudarmos a forma como educamos, como enxergamos as crianças e como essa etapa da vida é definida.

Eu a encaro maravilhado com suas palavras e pergunto:

- É muito potente o que você fala, Sandra. Você acredita que é preciso dar voz às crianças, que elas mesmas sejam capazes de dizer o que querem e o que são?

- Não dar voz, porque elas já têm voz, mas ouvi-las. O que a criança é, em grande parte da sociedade atual, é definida pela voz do adulto. A criança é um ser sem voz, justamente porque a visão adultocêntrica estabelece que a criança não é capaz de dizer nada, que antes de tudo ela precisa ser educada para saber o que quer. Isso, na verdade, revela uma das grandes contradições dessa sociedade, talvez uma das maiores hipocrisias do nosso tempo: enquanto as crianças são vistas como seres inferiores e não tem condições de dizerem quem são ou o que querem, há crianças desde os 4 anos de idade que trabalham no sinal, que trabalham de domesticas, que estão soltas sem nenhum tipo de proteção. Essas crianças carregam uma responsabilidade muito grande, mas ao mesmo tempo ninguém lhes dar ouvido. Ou seja, tudo bem eu ver um menino negro vendendo bala no sinal, o que ele não pode é dizer o que ele quer da vida, quais são as suas expectativas e a sua visão de mundo, isso sou eu quem vou dizer a ele, pensa o adulto.

Todos nós olhamos Sandra com um olhar pensativo e ao mesmo tempo triste. E eu respondo: - bem, Sandra, você diz algumas coisas muito impactantes e que revelam muito dos problemas da infância, principalmente a brasileira. Muito longe de ser esse conto de fadas que é pintado.

- bom, vou falar um pouco da minha infância. Fui um menino negro que cresceu brincando na rua, jogando bola, brincando em construções, subindo em muros e andando no meio do mato. Tudo isso na companhia de outros meninos das mais variadas idades. A brincadeira foi o ensaio pra vida, mas também era a própria vida, na medida em que a gente estava exposta ao perigo, e tinha que lidar com situações de conflito. Esse momento contrastava com outro: a escola. Entrei na escola com 5 anos, no que chamavam antigamente de pré-escola. E já na pré-escola fui alfabetizado. Uma professora muito brava, que não tolerava bagunça. Apesar de muito brava, guardo a lembrança dela com muito carinho, porque sei que apesar de rígida, esse foi o modo como ela foi formada, como o magistério inculcou na cabeça dela que educar é ensinar as crianças a lerem e a escreverem, que criança recebe o que você deposita dela, de que criança não sabe de nada e tem que ficar calada e ouvir.

De 30 anos pra cá, talvez, a experiência de infância tenha mudado um pouco. Ela se confinou mais em quatro paredes, e se enclausurou em telas. A infância atual, ainda mais racionalizada pelo desenvolvimento técnico científico, não permite mau comportamento, não tolera desobediência. A criança tem que ser limpa e bem comportada, tem que falar baixo e ficar quieta, e para que isso se realize lhe dão tela. O corpo da criança se torna quadrado, suas emoções e sentimentos são sufocadas, e ela cresce tendo em vista que ser bom é ser silencioso, não reclamar, ou seja, se conformar.

Faço agora uma ponte para falar da minha própria infância, marcado pelos atravessamentos que já anunciei no início e que dão prova do que refletiu nesse capítulo. Trato da infância brasileira, que é acostumada com o brincar na rua, com jogar bola, subir em árvores, fazer amizades e conhecer a si mesmo. A infância moleca que insiste em resistir às restrições impostas pela higiene burguesa.

No livro *Infâncias Negras*, Nilma Lino gomes reflete que

As crianças sabem de si, principalmente, as pobres, as negras e aquelas em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade, cujas infâncias são roubadas pela pobreza e pela fome. É isso que o olhar adulto tem dificuldade de admitir. A raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar. A educação de maneira geral, e a Educação Infantil, em específico, tem um papel relevante nesse processo. (Gomes, 2023, n.p.)

E continua

Como, então, duvidar de que as crianças ao viverem suas infâncias não são afetadas pela maneira como são vistas desde que nascem e pelos estereótipos e preconceitos raciais e de gênero? Como não dizer que a sua corporeidade, ao se inserir na cultura, não se insere em um mundo adulto marcado pelo racismo, machismo, valores morais, religiosos e desigualdades que marcam a sua trajetória e o seu desenvolvimento humano? Se considerarmos as crianças como sujeitos de direitos, como dizer que elas não notam, sentem, vivem, interpretam e criam estratégias para lidar com o mundo? E como não admitir que elas acabam por se educar ou deseducar para lidar com as suas próprias diferenças e das outras crianças? (Gomes, 2023, n.p.)

Nilma quer dizer com isso que o professor/pesquisador não pode considerar a criança, ou a infância, especialmente a da periferia, de um ponto de vista inocente, imaculado e imaturo. Mas deve entender que a criança desde cedo está atenta ao mundo ao redor, que se relaciona e estabelece vínculos para tentar se proteger, para tentar entender um mundo que muitas vezes lhe é indiferente, que não lhe aceita, que lhe exclui. É preciso considerar essas variáveis que impactam a educação e afetam o modo como a criança interage e aprende na escola.

E tudo isso se passa, não somente na escola, mas também fora dela. A criança brasileira, principalmente a da periferia, é educada na rua, nas relações com seus vizinhos, nas praças e parques. A rua, para a grande maioria das crianças de favela, é um lugar, espaço reivindicado pelo brincar e pela socialização que marca esse núcleo social. Na rua se joga bola, se faz amizades, se aprende a malicia, se incorpora a ginga necessária para driblar a falta e a exclusão.

Trago o conceito de lugar como apresentado pelas pesquisadoras Mourão e Lopes (2020), para pensar naquele espaço que Corazza (2002) afirmava que as crianças ocupavam e ainda ocupam entre os “animais” urbanos. Lugar que não é destituído de significado e

sentido, mas que por partilhar de certa condição de “irrationalidade”, permite a experiência da infância de modo mais criativo e livre.

Mourão e Lopes (2020, p.30) falam que

O lugar é o espaço onde se inscreveu a subjetividade individual e coletiva, é um espaço transformado em simbólico e objeto de apego e afeto. Somente com essa transformação de “espaço indefinido” em “lugar” é possível que tome forma o sentimento de fazer parte de algo maior que o grupo familiar, representante da esfera privada. É onde a vida, além dos muros da casa, pode ser portadora de um sentido de pertencimento mútuo sujeito-lugar. É quando se forma o ser social, na dimensão das relações sociais e o cidadão, na dimensão pública, é quando emerge o sentimento público do espaço urbano.

O corpo da periferia é marcado por esse *lócus*, que inscreve na sua subjetividade uma determinada percepção da realidade, marcada pela coletividade que se esbarra e rompe as fronteiras com o individual. A formação social é marcada pelas condições de proximidade e contato. O ato de brincar nas ruas transforma essas áreas urbanas de "espaços indefinidos" em "lugares" — espaços simbólicos que passam a carregar afeto, laços e experiências sociais fundamentais. Essa apropriação espontânea e ativa do espaço público pelas crianças cria um ambiente de trocas afetivas e de crescimento coletivo que se opõe ao modelo burguês, o qual confina a criança em “condomínios” e busca restringir a infância a ambientes controlados e limitados, distantes da vivência comunitária.

Ao brincar nas ruas, as crianças da periferia desenvolvem suas identidades por meio das interações com outras crianças e com o próprio ambiente, criando laços que plasmam o núcleo familiar e que solidificam seu sentimento de pertencimento ao espaço urbano e à comunidade (Mourão; Lopes, 2020). Essa prática subverte a lógica de isolamento e individualismo ao explorar e significar o espaço comum, transformando o ambiente em um lugar de criação coletiva, onde as regras de convivência e os laços sociais são construídos pelas próprias crianças.

A criança aprende na rua, pelo bem ou pelo mal, e leva isso para a escola. Ela chega no espaço escolar afetada pelas relações e saberes que teve contato no seu cotidiano, marcando a experiência que terá dentro da sala de aula.

A rua permite e constrói um tipo de cidadania peculiar, acostumada com as diferenças e os conflitos, com as contradições e dilemas da sociedade, mas também permite uma experiência de pertencimento e participação comum (Mourão; Lopes, 2020). Esse processo

não é só uma forma de resistência e uma resposta à lógica de controle e vigilância que caracteriza muitos espaços urbanos, onde o corpo infantil é visto como algo a ser contido. Através do brincar, as crianças reinventam o espaço e estabelecem uma educação não formal, rica em vínculos afetivos e sociais, que é crucial para a construção de um senso de cidadania e de ser social.

Em vez de apenas ocupar um espaço físico, as crianças se tornam parte de um ambiente que lhes oferece referências culturais, afetivas e sociais. O habitar na periferia torna-se um processo de significação: ao explorar, brincar e se relacionar com o espaço público, as crianças incorporam o local em seu entendimento de mundo, desenvolvendo uma percepção ampliada sobre seu papel na comunidade.

Posso dizer que meu período de vivência na rua, as brincadeiras e amizades que ali experimentei, confluíram para esse momento, para a percepção de que o conhecimento que moldou a minha percepção enquanto pesquisador não provém somente da universidade, da minha formação acadêmica, mas da minha experiência de vida anterior a tudo isso. O lugar de onde viemos é um campo educativo que molda a subjetividade e amplia a consciência social experimentada pelo corpo.

Mourão e Lopes (2020) lembram a famosa frase de Paulo Freire: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa leitura, que é simbólica, é construída pelos sentidos provocados no corpo nos trânsitos que realiza pelos espaços que apropria, que ressignifica e transforma em lugar de pertencimento subjetivo.

Para a criança, esse processo de apropriação significa desenvolver uma leitura simbólica do espaço, que se reflete em sua capacidade de ver o ambiente urbano como um território repleto de significados, memória e histórias. A educação não acontece apenas em instituições formais, mas também na rua, nas praças, e nos espaços comuns, onde a experiência coletiva constrói significados e sentidos plurais.

Mas a imagem que sustenta a compreensão da infância atual foi construída sobre princípios burgueses que ignoraram e menosprezaram comportamentos pueris advindos da classe operária e camponesa, construindo no imaginário coletivo das sociedades ocidentais uma representação abstrata do que seria de fato a infância. Longe de ter superado as contradições e conflitos que marcavam o ser infantil nas eras pré-modernas, a modernidade

visibiliza apenas uma parcela das crianças, enquanto as demais continuam a ser negligenciadas.

O conceito contemporâneo de infância é uma invenção moderna, segundo o antropólogo francês Philippe Aries (2015), e remonta às ideias iluministas de construir e formar um homem racional, comprometido com as virtudes da moral e do conhecimento, que levassem a humanidade a um período de esclarecimento e domínio da natureza.

Para tanto, era preciso uma educação desde a mais tenra idade, ensinando os pequenos maneiras adequadas de se comportar, instituindo uma nova visão sobre a infância, não mais tratado como um pequeno adulto, mas como um ser dotado de especificidades e que carecia de cuidados para o seu pleno desenvolvimento.

Aries (2015) explica que o desenvolvimento da sociedade burguesa permitiu que houvesse maior investimento na educação das crianças, preparando-as não mais para o trabalho braçal, mas instruindo o sujeito burguês ao pensamento crítico e formal para a participação nos assuntos da pôlis moderna.

Influenciadas principalmente pelos ideais do iluminismo francês, como as reflexões do filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778), a criança, dentro dessa perspectiva, deveria ser educada para o desenvolvimento de um caráter virtuoso, estimulando a empatia e a honestidade nas relações sociais, formando um cidadão comprometido com o bem comum.

Rousseau foi determinante na modernidade, segundo Paiva (2007), para a construção da imagem da criança como ser puro e inocente. Segundo o filósofo francês a criança, ou o ser humano, nasce bom, mas a sociedade regida por comportamentos viciados, corromperia a sua essência. Rousseau acreditava que as crianças deveriam ser educadas por um processo de experiência direta com o mundo e a natureza, sendo que o estudo formal e acadêmico deveria ser posterior a formação do caráter sensorial e perceptivo.

Essa breve descrição da mudança de paradigma operada na mentalidade moderna parecia dar esperanças a humanidade e as crianças do mundo. No entanto, é bom lembrar que apenas uma parte das crianças foram contempladas com essa mudança de perspectiva, a saber, as crianças burguesas (Hermida, 2021). Quando falo que os ideais iluministas eram construir e formar um homem racional, é porque o centro desse projeto era o ser masculino, branco, e livre, ou seja, o burguês.

Para todas as crianças que não compartilhavam dessas especificidades e características, a infância continuou a ser uma época de exploração, trabalho e negligencias. Como bem disse Sandra Corazza (2002), ninguém prestava atenção as suas necessidades. As crianças pobres e filhas da classe operária continuaram a conviver com gatos, galinhas, porcos e vacas, tratadas análogas aos animais.

O estudo feito por Philippe Aries considerou apenas a representação de infância segundo os registros culturais elitistas, desconsiderando a singularidade das crianças oriundas das classes populares. Segundo Hermida (2021, p. 33)

Enquanto as crianças da nobreza e da aristocracia deambulavam pelos corredores de palácios, jardins, castelos e casarões, a ampla e esmagadora maioria das crianças, filhos de campõeses e principalmente da classe operária, vivenciava as consequências perversas da revolução industrial, pois elas também passaram a ser exploradas pela burguesia capitalista no sistema fabril, nas olarias, nas minas de carvão e em outros trabalhos urbanos, como por exemplo, de varredor de chaminés na cidade de Londres.

A criança proletária sofreu a indiferença do capital que a via como mão de obra barata e especializada para realizar tarefas que o corpo do adulto não poderia. Apesar de na esfera formal burguesa a infância ter sido percebida como época de cuidado e instrução intelectual, as classes subalternas não tiveram acesso a essa transformação que não se deu de forma horizontal, mas vertical.

Corazza (2002) reflete que a criança já existia e sempre existiu entre os adultos. Mas se antes ela era tratada como um adulto minúsculo, hoje ela ainda é tratada sem a compreensão da dimensão real de si mesmo. A imagem e o conceito de infância como etapa de cuidado, até mesmo hoje, não reflete a infância real, que continua sendo negligencia e definida, não pelos olhos das crianças, pelos seus desejos e necessidades, mas pelo adulto, sobretudo ainda por aquele adulto Branco, Burguês e masculino.

Sandra Corazza (2002) critica que

quando a cultura ocidental partejou o ser infantil, este não nasceu nada bem. Porque nasceu junto a todas as outras espécies de infantis-infames, cuja forma predominante de sujeição de ser feito sujeito, de se reconhecer como um sujeito foi a de estar submetido, pelo controle e pela dependência, ao Sujeito-Modelo, ao Sujeito-Padrão, que é o Adulto.

A subjetividade infantil foi, ao que indica Corazza (2002), invisibilidade e tornada de segunda ordem, já que não possuía malícia, maturidade, para entender o que é a vida, tendo que ter sua experiência mediada pelo saber adulto. Essa imagem erigida pelo sujeito padrão permite ora tomar a criança como persona carente de cuidados, ora como individuo capaz de trabalho e exploração, criando um conceito paradoxal e contraditório na visão de Corazza (2002). Observa-se que apenas uma parcela da infância foi considerada verdadeiramente humana, a saber, a criança burguesa.

A crítica de intelectuais no final do século XIX foram essenciais para se pensar a estrutura de exploração da mão de obra infantil, bem como para a regularização do trabalho fabril, propondo rotinas de produção que respeitassem a humanidade dos trabalhadores. A reflexão de Marx (2013) ao sistema de organização capitalista foi determinante para se atentar em como as crianças e os operários não foram atingidos pelos ideais iluministas de igualdade, fraternidade e liberdade.

Marx explica que:

O sr. Broughton, county magistrate declarou (...) na Câmara Municipal de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860, que entre a população ocupada com a fabricação de rendas reina um grau de sofrimento e privação inéditos no restante do mundo civilizado (...) Crianças entre 9 e 10 anos de idade são arrancadas de suas camas imundas às 2, 3 4 horas da manhã e forçadas a trabalhar, para sua mera subsistência, até as 10, 11, 12 horas da noite, enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas fases desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é algo terrível (MARX, 2013, p. 317).

As crianças, bem como os outros operários, eram tratadas como coisas. Na ânsia da obtenção de lucro e da produção voraz que permeou as primeiras décadas da Revolução industrial, não havia escrúpulos. Não era incoerente tratar os filhos da burguesia de uma forma e as crianças pobres de outra. Se os filhos dos proletários eram capazes e habilitados para operar um maquinário que não necessitava de força, mas de destreza e leveza na sua manipulação, elas podiam trabalhar e ganhar um salário, alienando-a de suas necessidades básicas de atenção, cuidado e desenvolvimento intelectual e emocional.

As crianças eram forçadas a abandonar sua inocência e a entrar num mundo adulto e cruel. Sem tempo para assimilar a vida e as complexas regras da sociedade, a infância amadurecia de forma violenta.

Nietzsche (2010), vislumbrado com o caráter “selvagem” e “bruto” da criança, coloca-a como símbolo do mais alto grau de transmutação do espírito humano. A criança é a representação do sujeito que parte ao encontro da vida sem culpa, visando apenas a fruição da experiência como acontecimento imanente, que se dá na troca com o outro e o mundo. A criança, símbolo do novo e do renascimento, é aquele que abraça a existência com pureza, admiração e deslumbramento.

A psicologia da criança é singular. Diferentemente do adulto que passou por inúmeros processos de internalização das regras morais e sociais, a criança contempla a vida sem o filtro da forma e da ordem, experimentando o existir de maneira livre e fluida. Tudo tem para ela uma aparência de grande brincadeira, um jogo de possibilidades no qual não existe propósito senão o da criação.

No entanto, quanto mais a criança adentra no mundo adulto, há uma necessidade de restringir e controlar suas percepções, seu corpo e seu movimento. O ser educado, dentro da perspectiva ocidental, é o ser capaz de dominar seu corpo, se portando de maneira recatada e contraída, observando e experimentando a realidade de forma passiva e a distância, sem tocar, falar ou exprimir seus desejos e opiniões.

Camargo e Garanhani (2022, p. 10) explicam que nessa ideologia de educação

o poder de controle dos adultos sobre as crianças e o enquadramento dos seus corpos nas culturas da escola, que são ancorados no entendimento da cisão entre o corpo e o pensamento. Isto é, a regra pressupõe que ficar sentado e calado, conter os movimentos dos seus corpos, suas falas e gestualidades, é necessário para que sua mente possa aprender. Esse dualismo em que o corpo humano é um ente separado da mente – como afirmavam os fundacionalistas citados por James, Jenks e Prout (1999) –, tem sido refutado por teorias que compreendem o corpo enquanto experiência do sujeito em âmbitos mais abrangentes (LE BRETON, 2007; MERLEAU-PONTY, 2006). Entretanto, há muitas instituições, em diversas instâncias sociais, que ainda o empregam em suas organizações, como é o caso dessa escola, por exemplo

A criança reduzida e limitada ao enquadramento do adulto reprime sua criatividade e curiosidade, tornando sua aprendizagem limitada e abstrata. Não só a escola, mas todos os espaços formativos nos quais a criança convive deve permitir e estimular a experimentação, criando sujeitos reflexivos que produzem saber para além do formalismo racional. A criança não pode ser subestimada e percebida como um ser inferior no qual não há maturidade para

compreensão da vida. Ela tem seu próprio modo de ser, é cheia de potências e possibilidades que podem construir um indivíduo muito mais saudável e atento as relações que o circunda.

Camargo e Garanhani (2022, p. 8) continuam refletindo que

As crianças são sujeitos potentes na interpretação e na ação, em suas escolas. As experiências das crianças, na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, observadas na investigação pela gestualidade do seu corpo em movimento, nos fizeram repensar as rotinas, as práticas, as regras e os costumes escolares instituídos pelos adultos. Suas falas, movimentos e gestualidades colocaram em evidência que as culturas das escolas precisam legitimar o corpo criança, pois ele representa o sujeito em todas as suas instâncias, sejam elas física, cognitiva, emocional, social, cultural, entre outras.

A criança tem por necessidade inerente ao seu próprio ser o contato direto com as coisas, conhecendo a partir da manipulação da realidade. A pressa, a impaciência e a necessidade de resultados práticos são imposições postas pelo ser adulto que não respeita e não comprehende a infância como tempo de brincadeira e experimentação.

Contudo a criança tem como parte intrínseca do seu ser a performance lúdica, na qual encara os fenômenos da vida humana com graça e leveza. Quero dizer com isso que mesmo que o adulto tente lhe impor regras e limitações, faz parte da criança transgredir e encontrar escape para as suas necessidades criativas. Camargo e Garanhani (2022) observam que, durante um estudo com estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças criaram diversas estratégias para transgredir as regras da sala de aula, demonstrando que são seres críticos que buscam o contato com seus pares e a ação livre.

O educador chileno Humberto Maturana (2004) defende que a criança é corpo, e no processo de desenvolvimento da sua personalidade, a consciência individual desponta como consciência corporal. Ou seja, é pelo e com o corpo que a criança absorve e assimila o ambiente ao seu redor, estabelecendo contatos que perpassam pela sensibilidade. O ver, falar, sentir, ouvir e cheirar o outro e o mundo geram em si a percepção da sua singularidade. Do mesmo modo, a recepção do outro aos movimentos performados pela criança na descoberta da realidade determinará a forma com que ela se percebe e reage ao mundo.

Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 228) falam que:

Esse processo ocorre como um aspecto normal do desenvolvimento, no qual a criança só alcança a plenitude de sua integridade biológica sensório-motora, emocional e intelectual se vive na confiança que a plena aceitação da mãe e do pai

implicam. Isso não é fantasia. As dinâmicas corporal e fisiológica da criança são diferentes se ela vive na confiança trazida pela aceitação, ou sob a dúvida ou a desconfiança que configuram a rejeição. E o seu corpo (inclusive, é claro, o sistema nervoso) cresce de modo diverso em cada caso.

Dentro dessa perspectiva o adulto tem uma responsabilidade grande sobre a criança de estabelecer momentos de aceitação, confiança e envolvimento, permitindo uma experiência de afeto e acolhimento que potencializam o viver (Maturana, 2004). A construção de uma relação saudável da criança com a natureza e a realidade humana depende dos círculos de afetos que constituem seu espaço relacional infantil.

Dessa forma, tanto as companhias que acompanham o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, como o tempo e o espaço em que essas experiências transcorrem são vitais. O corpo infantil que está cercado por obstáculos que impedem a sua livre fruição não consegue estabelecer vínculos saudáveis. Cresce e conhece um mundo fragmentado, desconectado de uma história, de um passado, de uma natureza anterior a ele que é a responsável por nutri-lo tanto fisiologicamente, como emocional e intelectualmente.

Quando o homem burguês moderno fabrica a imagem de criança a sua semelhança, reflete Sandra Corazza (2002), lhe atribuindo os comportamentos corretos, as brincadeiras certas e as palavras apropriadas, ela não apenas retira da criança aquilo que a tornava mais feliz, ou seja, a sua liberdade criativa, mas também lhe impede de conviver com as diferenças, com aquilo que se dava no mundo. A ideologia burguesa domina a subjetividade da criança, criando a ideia de que se deve superar a infância e o brincar, para ser um sujeito integral e completo, ou seja, um homem de negócios.

Não quero com isso dizer que a criança devesse continuar sendo negligenciada e vivendo como os animais, mas que o cuidado adulto respeitasse aquilo que é próprio nela, e não lhe impusesse o adestramento e a moral como benéfico. A lógica adulta burguesa impõe que a criança seja sempre melhor, melhor que o filho do vizinho, que tire boas notas, que entre na faculdade, que arrume um emprego, não lhe permitindo vivenciar o brincar não como meio, mas como fim em si mesmo, que a permite conhecer o mundo a partir do seu próprio olhar, sentindo para criar significado e a partir disso dar sentido ao seu ser singular.

Para Maturana (2004) o brincar educativo da criança, que a coloca dentro do jogo da aprendizagem humana não se estabelece dentro de uma lógica de violência e competição, mas no cuidado que estimula a responsabilidade e a coexistência com a pluralidade e a

diferença. Para a criança, não há regras para seus sentimentos, ela vive tudo na intensidade da sua emoção, que quer desbravar a natureza selvagem e desconhecida, que quer brincar e se envolver com as coisas e os outros seres, se compondo de experiências e afetos.

O ser humano é um ser social, necessita do contato com o outro, sendo que o que estrutura a coexistência social é o amor (Maturana, 2004). Não estariamos onde estamos se a nossa capacidade de cooperação não tivesse alcançado um estágio onde superássemos as diferenças para buscar o bem comum ao coletivo. Segundo o antropólogo Yuval Noah Harari (2019) o *Homo Sapiens* é uma das poucas espécies em que os filhotes, ou as crianças, demoram uma grande porção de tempo para se tornarem independentes e autônomos. A sobrevivência da prole humana só foi possível na antiguidade mediante um trabalho comunitário de afeto e cuidado, onde os diferentes membros de um grupo cooperaram para a criação dos pequenos, segundo Harari (2019).

Maturana (2004) reflete que somos seres autopoieticos, ou seja, nos construímos e construímos o mundo ao nosso redor. A partir das modificações que operamos na realidade material, essas modificações também nos transformam, dotando o ser humano da capacidade de adaptação a diferentes situações. O processo de aprendizagem da criança se dá de forma relacional, se construindo no contato com realidade e transformando essa realidade que ela vivencia, estabelecendo um circuito de desenvolvimento constante.

O biólogo Chileno (Maturana, 2004) acredita que há dois momentos importantes no desenvolvimento infantil da nossa cultura patriarcal. O primeiro se dá quando a criança está em íntimo contato e vínculo com a mãe, naquilo que ele chama de biologia do amor, onde há uma coexistência legítima dos sujeitos envolvidos que se aceitam afetuosamente. Nesse espaço e tempo que se dão no seio materno a criança experimenta um sentimento de plena confiança e despreocupação, fruindo da sua existência na cooperação harmônica entre seus pares.

Já o segundo momento é marcado pela entrada da criança no mundo social adulto, onde o que vigora, dentro do paradigma patriarcal europeu, é um viver dominado pela disputa, num constante embate que busca o controle do outro, evidenciando uma estrutura marcada pela autoridade e subordinação (Maturana, 2004). Há dentro desse espaço adulto uma lógica

de negação emocional, num esforço de controlar e dominar a conduta do outro, num movimento recíproco que alimenta um sistema de degeneração do emocionar humano.

Esses dois momentos, no desenvolvimento da criança e dos sujeitos, são contraditórios entre si, gerando um conflito interno no sujeito que busca a todo momento a nostalgia de um passado onde era compreendido, amado e seguro de um mundo fragmentado e isolado de comunicação e integração verdadeiras.

Por mais que o iluminismo tenha proposto uma mudança de paradigma na ideia de criança, o que vigora ainda é a mesma lógica das culturas patriarcais desde os tempos mais remotos, uma formação violenta, angustiada e fragmentária, que não permite o desenvolvimento da infância em sua integralidade, mas reprimida do sentir e do pensar livre.

Verder-Zoller (2004) acredita que o brincar é essencial para o desenvolvimento da consciência individual da criança. Um brincar que se performa primeiramente na relação materna, onde há uma aceitação mutua entre os envolvidos. Esse ambiente de aceitação se dá numa esfera de movimentos e gestos, carícias e toques, que colocam o corpo da criança num jogo lúdico de aprendizado e desenvolvimento.

Assim o emocional, o sensível e o inteligível se envolvem, permitindo o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos. No entanto, conforme crescemos, não é isso que se percebe. Há cada vez mais, pela lógica dessa cultura patriarcal, o rompimento progressivo da criança com esse universo da integralidade, tornando-se cada vez mais um sujeito fragmentado, que deve reprimir suas emoções, controlar seus movimentos e conformar seu corpo aos padrões tradicionais.

Tudo fica pior quando consideramos as crianças da periferia, onde o universo de segurança e confiança no qual experimenta no seio da sua mãe é precocemente rompido, dada a violência com que a mulher das classes mais baixas é tratada. Violência múltipla encarnada não só por um sistema que impõe o distanciamento materno pela necessidade de voltar ao mercado de trabalho sem ao menos ver seu filho falar, mas também pelo abandono parental que gera insegurança e ansiedade, impedindo que a mãe se conecte ao seu filho de maneira saudável.

Tudo isso é resultado, segundo Viviane Santiago (2022), do passado escravocrata e colonialista brasileiro, que sempre impôs as mulheres negras o rompimento do vínculo materno com seus filhos desde cedo. Santiago explica que

Muitas mulheres negras escravizadas foram utilizadas para suprir a necessidade de alimentação de recém-nascidos brancos, aquelas que conseguiam sustentar a gravidez e parir, precisavam antes de tudo, alimentar os bebês brancos, eram as amas-de-leite: “[...] cabia ao filho da ama o colostro, que é rico de nutrientes, mas que na época, devido ao desconhecimento era desprezado. Era isso o que dava uma chance para o bebê negro sobreviver”⁷¹. Chance que era mínima, pois segundo o estudo de Barbara Canedo Ruiz Martins⁷², mais de 90% das amas de leite escravizadas, anunciadas nos jornais do Rio de Janeiro no período da década 1870, não estavam com seus filhos e filhas, e aquelas que estavam eram empurradas para o trabalho logo após o parto, sendo enviadas à roça para trabalhar normalmente com seus bebês amarrados às suas costas, e para as crianças maiores, cavavam buracos no chão colocando seus bebês apenas com a cabeça para fora, para evitar que engatinhassem ou fossem atacados por animais. (Santiago, 2022, p.13)

Para as crianças negras é destinada as sobras de afeto, as migalhas que restam de um sistema que esgota quando não apenas o tempo das mães negras, mas principalmente sua subjetividade e capacidade de carinho e atenção, sendo tratadas como seres dotados de direito a proteção e ao cuidado.

Para Santiago (2022), isso se deve ao fato de que o imaginário e a representação do negro, e sobretudo da criança negra, mantem-se atrelada as imagens construídas no período escravocrata que desconsiderava a humanidade do negro. Santiago reflete que

O fundamento principal da escravidão é a desumanização. O que possibilita submeter, violentar, comprar, vender e matar um escravizado é a percepção de que aquele ser não é igual ao ser que o submete, não existe alteridade, nem o reconhecimento de sua humanidade. A infância é uma etapa de desenvolvimento característica dos seres humanos. O reconhecimento da humanidade assegura a percepção desta fase da vida humana como uma etapa do processo do seu desenvolvimento. Contudo, seres humanos negros escravizados não eram percebidos em sua humanidade, portanto, a eles foi negada, dentre outras coisas, a possibilidade de ter infância. A percepção e concepção do que é a infância, ao longo dos séculos, excluiu e segue excluindo dessa ideia, meninas e meninos negros, considerando que não é possível haver infância onde não há humanidade. (Santiago, 2022, p. 13)

Aos não humanos, definidos pelo olhar do branco europeu, não é reservado o direito a educação, ou a existência, mas a sub-existência. Ou seja, não há um projeto ontológico reservado a crianças negras, para que possam projetar um futuro no qual construam a si

mesmo. Muito pelo contrário, se houver espaço, se sobrar tempo, aí sim a criança negra pode sonhar.

Além do afastamento do vínculo materno, o corpo da criança negra na periferia passa desde cedo por um processo de inferiorização emocional, intelectual, social e cultural. A arquitetura da periferia reflete o descaso do poder para com as classes mais pobres da sociedade, muita das vezes não tendo planejamento urbano que possibilitem espaços de lazer e cultura. Quando se pensa na estrutura escolar tudo fica ainda pior. As escolas possuem edificações antigas, sem um espaço adequado que estimule uma relação positiva da criança com o espaço de ensino-aprendizagem.

Camargo e Garanhani explica que é característico do espaço escolar tradicional periférico

As cores menos pujantes na escola de anos iniciais do ensino fundamental, interpretadas como desencanto com o espaço escolar; o tamanho inadequado do mobiliário que compõe as salas de aula e a decoração desse ambiente, traduzidos como uma forma de controle da movimentação do corpo criança; o tempo e o espaço reduzido para brincar submetidos à primazia dos conteúdos curriculares da alfabetização e letramento;

Toda essa construção contribui para o afastamento da criança negra da escola, para a percepção de um lugar onde a felicidade, a alegria, o brincar e o amor não estão presentes. Sua consciência é educada a se conformar, a tornar-se insegura, reprimida e violenta, perpetuando a lógica de dominação que mantem os indivíduos da periferia longe de uma experiência plena da vida.

Segundo o psicólogo Lucio Oliveira (2007) a relação que se estabelece entre as crianças pretas e os professores é, quando não de indiferença, de baixas expectativas, sendo que estes pequenos oras são vistos sob o estigma de indisciplinados, ora do ponto de vista da timidez, mas muito raramente do ponto de vista do destaque positivo e da liderança.

Oliveira (2007, p. 25) escreve que

Os referenciais para qualificar as crianças negras como tímidas ou indisciplinadas, paradoxalmente, não têm relação exclusiva com a produtividade delas [...]. Pois há o risco de que, como se fosse uma espécie de autoprofecia, as atenções do professor venham a ser muito mais um investimento pequeno, direcionado, selecionado para aquele ou aquela de quem já se espera que o retorno seja baixo mesmo. Ao mesmo tempo que ele pode não se dar conta de que essa atitude também se constitui em baixo estímulo, baixo incentivo, para crianças que, muitas vezes, ao contrário do que se imagina, têm sim um grande potencial. Daí se forma o estigma, e o professor

pode consistentemente concentrar mais o seu olhar nas falhas que espera da criança do que nos êxitos que ela consegue realizar.⁶⁷

Na minha infância e adolescência também me localizei em grande parte na exclusão. Fui apelidado dos mais diferentes nomes: Azulão, picolé de asfalto, potro, sudorese, dentre outros. Apelidos que estabelecem uma condição de inferioridade e marcaram meu corpo preto como ridículo e estranho. As crianças, diferentemente das visões românticas, convivem com adultos doentes, que reproduzem um ciclo de violência, legando para seus filhos essa mesma compreensão patriarcal, de que é através da força e da imposição que o homem vence na sociedade.

Se os adultos apelidam uns aos outros com nomes pejorativos, as crianças também o fazem, reproduzindo a violência, mantendo uma rede de relações depreciativas, que traumatizam o outro, desde criança, a ter vergonha, principalmente, do seu corpo, ou de algum aspecto que o diferencia.

As experiências traumáticas que tive foram muito mais comuns nos colégios em que estudava, contrastando com a experiência que tive na rua, de acolhimento e pertencimento. Não que o brincar na rua fosse desprovido de problemas, mas eles eram mais evidentes na escola quando se misturavam as diferentes classes sociais e posicionamentos morais.

A escola para mim foi um espaço de tortura e sofrimento. Ansiava pelo momento em que iria me libertar desse lugar de tormento, sem saber ao certo também para onde ir. Meu exemplo de vida era meu pai, sindicalista e comprometido com a causa operária. Desde pequeno acompanhando a luta dele no sindicato, cresci com a consciência de que a desigualdade imperava para manter o privilégio de poucos, e que a justiça só poderia ser alcançada mediante a defesa dos oprimidos.

Meu pai incentivava uma visão crítica de mundo falando que o importante na vida não era o dinheiro, mas saber viver, com quem viver e pelo que viver. Assim, ele me apresentou a filosofia. A filosofia me abriu as portas para o questionamento da existência. Eu, um adolescente negro, gordo e menosprezado, encontrei um propósito no qual me agarrar. Decidi que ia fazer filosofia.

Durante meus anos no ensino médio não entendia o processo de ingresso em uma universidade. Me situando na exclusão, as informações que tinha não eram as mais privilegiadas. Era invisível tanto para os meus colegas, quanto para os professores. Enquanto

os alunos mais evidentes faziam desde o primeiro ano do ensino médio o PAIES, eu sequer sabia o que era isso. Os poucos amigos que tinha também eram excluídos e não tinham essas informações.

Eu e meus amigos buscávamos refúgios na música. Eu não sabia tocar nenhum tipo de instrumento, então passei a procurar a entender de música o tanto quanto podia. Na minha cidade a grande maioria das pessoas ouvia sertanejo universitário. Os excluídos ouviam rock. Encontrei no rock brasileiro, especificamente na banda *O Rappa* o remédio para minha solidão e exclusão. Quando ouvi pela primeira vez a versão *Ilê Ayê* da banda foi uma lufada de ar a pulmões em agonia. A letra de Paulinho Camafeu dizia: “*Branco, se você soubesse o valor que o preto tem, tu tomava banho de piche e virava preto também*”. Foi a primeira vez que tive contato a uma apologia a pretitude, a afirmação do negro de forma orgulhosa e imperativa. Isso me fez sentir orgulho de ser preto, de não me sentir inferior e a moldar a minha identidade como um corpo preto.

Enfim, ser criança foi, e acredito que ainda é, um período complexo, que envolvem elementos que muitas das vezes a visão do adulto ignoram, na sua ânsia de conter o espírito criativo e curioso, característico de todo ser humano. Isso se torna pior ainda quando se considera as crianças negras, que não compartilhando da mesma posição social e cultural que a ocupa pelas crianças brancas, deve tentar driblar a maldade e a injustiça impostas na sua trajetória.

Como professores, nosso olhar e a nossa prática devem buscar restaurar a dignidade roubada das crianças, sobretudo das negras, dando-lhes oportunidade e afeto, para que compreendam que o propósito da educação e da escola é a criação de vínculos, de laços que nos unem e nos fazem construir juntos o mundo, que não é de forma alguma uno, mas pelo contrário, plural e pulsante.

1.2 - O (meu) Corpo na Faculdade

Imagen 3 - Um corpo em transformação



Fonte: arquivo pessoal

Nada disso é tu mesmo. Ninguém pode construir para ti a ponte sobre a qual precisamente tu tens de passar sobre o rio da vida, ninguém além de ti mesmo. Decerto que há inumeráveis atalhos e pontes e semideuses que te querem carregar através do rio; mas apenas ao preço de ti mesmo; tu te darias em 81 penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho que ninguém pode trilhar além de ti: para onde conduz ele? Não perguntas, prossegue. Um homem jamais se eleva mais alto do que quando não sabe para onde seu caminho ainda o pode conduzir. (NIETZSCHE, 1999, p.2)

Olho para o Nietzsche e lhe digo: - Bem, professor, e o senhor, o que acha da educação? Ele abre um sorriso simpático e me responde com uma voz serena:

- Bom, acredito, primeiramente, que educar não tem a ver com aperfeiçoamento racional. Ou seja, não é um processo do qual o indivíduo melhore suas capacidades mentais e cognitivas para dominar o conjunto de técnicas e saberes construídos historicamente. Para mim, educar, tem a ver com a capacidade de maturação da sensibilidade, do olhar, do ouvir, do tocar, de falar. Essa sensibilidade aguça a capacidade do ser humano de interpretar a realidade, de dar sentido, sentidos novos as coisas que existem. Por isso, a educação não deve ter um fim, uma finalidade e um objetivo específico, porque isso padronizaria o processo de cada indivíduo. E muito menos deve restringir o saber ao espaço e as hierarquias institucionais. O Saber real, necessário, é fluido e plural, é múltiplo e se encontra não no objeto, mas na capacidade do sujeito de lê-lo.

Nietzsche olha a jabuticaba e continua:

- Assim como essa arvore, o ser se estende em todas as direções. Ela não é linear, nem extática. Apesar de estar presa ao solo, ela afeta tudo ao seu redor e a sua existência modifica não somente esta terra, mas pássaros que vem de longe para comer seu fruto, e que depois depositarão essa semente em um lugar longínquo. Neste sentido, educar tem a ver com compreender como a rede de relações que nos circulam geram uma teia de afetos que modificam toda a natureza. Por isso é preciso estar atento não somente a minha existência singular, mas a tudo que compartilha esse tempo e esse espaço comigo. Educar tem a ver com libertar a razão de suas amarras, principalmente morais, e cultivar o amor à experiência, à curiosidade e ao conhecimento.

Pois, quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho – embora não como viajante em direção a um alvo ultimo: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; pois isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele

próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade. Sem dúvida sobrevém a um tal homem noites más, em que ele está cansado e encontra fechada a porta da cidade que deveria oferecer-lhe pousada; talvez, além disso, como no Oriente, o deserto chegue até a porta, os animais de presa vivem ora mais longe ora mais perto, um vento mais forte se levante, ladrões lhe levem embora seus animais de tiro. É então que cai para ele a noite pavorosa, como um segundo deserto sobre o deserto, e seu coração se cansa da andança. Se então surge para ele o sol da manhã, incandescente como uma divindade da ira, se a cidade se abre, ele vê nos rostos dos quais aqui moram, talvez ainda mais deserto, sujeira, engano, insegurança, do que fora das portas – e o dia é quase pior que a noite. Bem pode ser que isso aconteça às vezes ao andarilho; mas então vêm, como recompensa, as deliciosas manhãs de outras regiões e dias, em que já no alvorecer da luz ele vê, na nevoa da montanha, os enxames de musas passarem dançando perto de si, em que mais tarde, quando ele, tranquilo, no equilíbrio da alma de antes do meio-dia, passeia entre árvores, lhe são atiradas de suas frondes e dos recessos da folhagem somente coisas boas e claras, os presentes de todos aqueles espíritos livres, que na montanha, floresta e solidão estão em casa e que, iguais a ele, em sua maneira ora gaiata ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos segredos da manhã, meditam sobre como pode o dia, entre a décima e a décima segunda badalada, ter um rosto tão puro, translúcido, transfiguradamente sereno. (Nietzsche, 1996, p. 99)

Nietzsche se vira na minha direção e me fala de modo muito amigável:

- Por isso, Marco, educar é, sobretudo, ensinar a andar, que nossos educandos, nossos estudantes, possam eles mesmos construir seu próprio caminho.

Conto agora meu processo de transformação na faculdade. O contato com a filosofia, especialmente o pensamento de Nietzsche foram determinantes para a minha mudança, principalmente de um ponto de vista existencial. Muita coisa que absorvi com as leituras e as experiências na faculdade de filosofia foram germinadas, mas foram florescer mais tarde, quando minha maturidade e meu senso crítico estavam mais aguçado.

Terminando o terceiro ano do ensino médio aparece a oportunidade de fazer o Enem. Faço e me mudo para Uberlândia para tentar estudar e trabalhar. Surge a oportunidade de entrar na Faculdade Católica para fazer filosofia através do ProUni, com uma bolsa de estudos. Meus companheiros de curso eram, em sua maioria, seminaristas de diferentes filiações católicas. Eram também todos excluídos, pessoas que encontraram na vida religiosa

um propósito, para fugir do preconceito ou da miséria. Foi um momento de muito aprendizado e reflexão, contribuindo de maneira decisiva para a construção da minha percepção crítica de mundo.

Durante o curso conheci Nietzsche. O primeiro contato com a filosofia de Zaratustra me mudou completamente. Aquelas palavras fizeram todo sentido para mim. Assim como a base metodológica para refletir sobre as transformações e impactos da cultura, da ciência técnica e do pensamento na compreensão do corpo na educação humana se assenta sobre a crítica de Nietzsche aos valores e a metafísica, também fundamento a minha constituição como pesquisador e educador, moldando meu olhar crítico sobre como a educação, a criança e o professor podem atuar para desenvolver um processo de ensino aprendizagem singular, significativo e emancipador sobre o mesmo solo.

Nietzsche é essencial na minha perspectiva sobre o mundo e sobre o ser humano, mas não o tomo de forma linear e unilateral, sem critica-lo e contextualiza-lo. Apesar da sua postura iconoclasta e intempestiva, o filósofo das marteladas mantém determinado tom colonial que não seria adequado considerar sem fazer as devidas ressalvas. Nietzsche, mesmo sendo o arauto da derrocada da metafísica e do idealismo europeu, ainda se encontra enredado numa trama de símbolos e valores do velho mundo. O que é importante capturar dele é a postura crítica e combativa com a qual denunciou a falência dos valores morais e culturais que a ideologia platônica cristã estava perpetuando, silenciando a possibilidade do ser humano de criar infinitas possibilidades de existência, já que todos os valores são artificiais, criações da consciência humana para impor ordem a natureza indiferente à sua existência individual.

Neste sentido vale lembrar o que Larrosa (2009) escreve sobre a obra de Nietzsche: vale pensar não o que Nietzsche diz, mas com o que com Nietzsche pode se dizer. Assim, o trabalho aqui, dentro dessa perspectiva, é fazer com que Nietzsche se misture no meu corpo as mais diferentes influências, tornando ao final do processo principalmente negro e favelado, enfim, decolonial.

Mas porque Nietzsche? Por que tanta ênfase na sua filosofia e modo de pensar a educação? Por que não adotar uma outra base metodológica que seja mais conveniente ao

decolonialismo? Por que utilizar um pensador europeu admirador de Napoleão, das virtudes aristocráticas e de música clássica?

É simples: não seria sincero da minha parte negligenciar alguém que foi crucial na minha formação intelectual, sobretudo porque foi Nietzsche quem me ensinou a transgredir, a me revoltar contra o estado estabelecido de coisas e a perceber como a existência é algo único, a qual deve ser experienciado de forma singular, construindo seus próprios valores e imprimindo na realidade sua marca própria. Somente assim o ser de fato vive, se assumindo por completo enquanto corpo no mundo, sente as dores e a alegria da existência integral.

Nietzsche estava ciente de que possivelmente seu pensamento vez ou outra poderia estar submetido a contradição e se tornar ultrapassado, por isso o filósofo exorta que a verdadeira reflexão crítica deve se colocar sempre em oposição a si mesmo, para que não corra o risco de se tornar uma ilusão de verdade. Acerca disso Blanchot explica que:

Não há reconciliação dos contrários; oposições, contradições não repousam numa síntese superior, mas se mantêm juntas por uma tensão crescente, por uma opção que é ao mesmo tempo escolha exclusiva e escolha da contrariedade. Essa contestação não é apenas um ato intelectual. Na própria vida de Nietzsche, a negação tentada se realiza constantemente, e o que é negado, em vez de ser rejeitado como uma possibilidade, vazia e morta, que não lhe diria respeito, é, ao contrário, sentido e vívido como real. Assim ele foi tudo que combateu: ‘ Mesmo que eu possa criar e amar, devo em breve me tornar adversário disso, devo me opor ao meu amor’. (2006, pág. 300)

Levar Nietzsche a educação, a formação de professores e intelectuais é brandir a bandeira do inconformismo com a realidade, a buscar sempre a superação de si e do mundo e ser ao mesmo tempo firme e sensível ao outro. Nietzsche (1999, p. 3) diz em Schopenhauer como educador:

Teus verdadeiros educadores e formadores te revelam o que é o verdadeiro sentido originário e a matéria fundamental de tua essência, algo inteiramente não ensinável, não modelável, em todo caso dificilmente acessível, atado, entravado: teus educadores conseguem ser simplesmente teus libertadores. E esse é o segredo de toda educação: ela não confere próteses artificiais, narizes de cera, olhos oculizados, - pelo contrário: aquilo que consegue proporcionar tais dons é antes imitação da educação. Esta, porém, é libertação, remoção de toda erva daninha, entulho, vermes que querem atingir a delicada semente da planta, jorro de luz e calor, amoroso murmurúrio de chuva noturna; ela é imitação e adoração da natureza, onde esta é maternal e misericordiosamente disposta; é aperfeiçoamento da natureza, quando previne e volta para o bem os cruéis e impiedosos acessos, quando estende um véu sobre as manifestações de sua disposição madrasta e de sua triste incompreensão.

O papel de educador deve e pode levar em consideração um cuidado afetivo, do mesmo modo como o jardineiro que maneja a terra para potencializar o crescimento das plantas, permitindo o desenvolvimento fluido e dinâmico do educando segundo seu próprio tempo e vontades, acompanhado seu caminho que se abre de forma única. Como próprio Nietzsche diz, educar não tem a ver com conferir próteses artificiais ou o modelamento padronizado de indivíduos para cumprir um propósito estabelecido, mas com a promoção da liberdade e o encontro consigo mesmo.

A metáfora da botânica utilizada por Nietzsche revela também o caráter imanente e corporal da educação, a qual se concretiza à medida que há uma conexão com a terra, com o chão com o qual o educador e o educando estão ligados. A Terra, o espaço e o lugar em que se encontram é o primeiro elemento a ser considerado no caminho formativo, pois as relações que ali se desdobram, a cultura e a organização social alimentaram o olhar da criança e do educando sobre a sua própria existência.

Assim, denegrir³ Nietzsche abre as portas para uma ontologia própria do ser negro no mundo. Quando Nietzsche diz que o ser está no mundo como um único, quer afirmar que a base da existência de cada humano é a sua própria experiência individual, pois possui uma perspectiva subjetiva sobre o que é bom e ruim. Não significa um fechamento individual, mais uma exortação a uma vida criativa, baseado no olhar do seu próprio corpo enquanto sujeito situado no mundo.

Sendo assim, as filosofias até Nietzsche consideravam um modelo formativo que não englobava o corpo preto. Não que Nietzsche fale especificamente da experiência do negro, mas abre a possibilidade de questionar a autoridade colonial, a qual definia e media o outro com base na sua visão de mundo patriarcal e violenta. Sobretudo através da linguagem e do conceito que tinham a pretensão de homogeneizar a realidade humana. A proposição do pensamento de Nietzsche dentro de um contexto decolonial tem como intenção a defesa de uma abordagem educacional que valorize o corpo, a coragem frente ao sistema e a criatividade.

³ Denegrir aqui é utilizado em sentido positivo, buscando reverter o significado negativo atribuído ao longo do tempo pelo termo. Denegrir tem o mesmo propósito que esclarecer, dentro da perspectiva antirracista, colocando determinado objeto em potência a partir da subversão da lógica de poder. Assim, denegrir Nietzsche é fazê-lo operar num espaço pouco usual em que seus escritos assumem um sentido de potência à cultura periférica frente à estrutura de poder dominante.

Desta forma, o cerne desse capítulo é a minha formação filosófica na faculdade e a influência que a virada epistemológica propagada por Nietzsche que recoloca o corpo como fundamento da experiência do ser humano no mundo. Não mais um corpo genérico e abstrato, mas um corpo ontológico, como ser que habita o mundo, ator no palco da vida. Um corpo imanente, dotado de sentidos que possibilitam que o ser humano tenha acesso a vida tal como ela é. Corpo que toca, sente, fala, cheira, ouve e existe em meio ao fluxo das coisas. Um corpo que não é mero receptáculo da "alma", mas é a própria alma da coisa, é o que anima e dá sentido à vida. Um corpo que está ligado a uma comunidade de outros corpos, que se constitui à medida que está em relação com o outro, sendo definido e definindo este outro pelo modo que afeta e é afetado.

Traçar um fio sobre a história do corpo é algo complexo e depende do filtro metodológico que o pesquisador irá adotar para interpretar as diferentes perspectivas sobre essa parte do Ser. Como a intenção aqui é pensar o corpo na da educação contemporânea, um corpo concreto, contextualizado e localizado, propõe-se partir do geral ao singular, do universal ao particular. Pensar um corpo que se constitui historicamente até chegar ao corpo experienciado nas favelas e periferias do Brasil. Um corpo que não foi construído ao acaso, mas foi planejado durante milênios, através dos símbolos, da cultura, da política e da moral para designar o que hoje existe dentro do ocidente.

Não se pretende aqui fazer um mapeamento completo da história do corpo, mas uma leitura que parte da crítica de Nietzsche ao pensamento idealista. Por isso, a linha traçada comprehende, sobretudo, dois períodos históricos: a antiguidade e a modernidade. Justamente porque Nietzsche atesta ser o platonismo a raiz da degeneração das concepções de corpo e sensibilidade, o qual alcança o auge na modernidade com a supremacia da razão e da técnica.

Se havia no passado um discurso de ódio contra o corpo como fonte de engano e ilusão, ele ainda permanece maquiado agora de diferentes pretensões, combatendo o corpo dos diferentes, das pessoas que não se enquadram em um arquétipo de sociedade colonialista e etnocêntrica. O corpo contemporâneo, longe de ter superado a sua sina de simulacro, continua a ser apenas um meio para um fim, sem ser experienciado em sua própria essência: a de sentido do mundo (Larrosa, 2011).

Apesar de haver um movimento que reivindique o corpo e a sensibilidade como elementos constituintes de uma experiência saudável e crítica do mundo e da vida, o que se percebe de modo geral é uma propaganda cada vez maior de um corpo degenerado, baseado em padrões e normas de comportamento, um corpo mecânico indiferente as suas relações e comunicações, um corpo isolado e liberto das responsabilidades para com o meio que habita, como explica Rodrigues (1999).

Assim, quando falamos na virada epistemológica levantada por Nietzsche não significa que há a superação das antigas concepções de corpo e o advento de um novo tempo para a sensibilidade. Significa que há dentro do discurso filosófico e educacional uma perspectiva cada vez mais latente que busca restituir o corpo ao seu lugar de destaque dentro da experiência humana de uma forma coletiva e comunitária.

Pensamos a questão do corpo sobre duas perspectivas: primeiro, a relação entre razão e corpo, que durante a história do pensamento ocidental deu relevância ao primeiro em detrimento do segundo; e segundo, como consequência do primeiro, o antropocentrismo e o etnocentrismo instituído a partir da soberania da razão, colocando o homem (masculino, branco, europeu) como o centro da existência e senhor da natureza. Diante dessas constatações poderemos pensar como o modelo de educação ocidental se sustenta em estruturas fragmentárias, que destituem o sujeito de uma experiência integral, e assim pensar uma outra proposta de educação, que seja imanente e envolva o ser humano nas suas relações sociais, naturais e consigo mesmo, superando a cisão imposta pela metafísica.

Neste sentido, tomamos como ponto de partida para pensar a história do corpo e da sensibilidade dentro do ocidente a filosofia de Nietzsche. Dentre os diferentes temas abordados pelo filósofo alemão, sua genealogia da moral pode nos ajudar a entender a situação contemporânea do corpo. Através de um estudo filológico e filosófico da antiguidade, Nietzsche observa que a raiz da dicotomia entre corpo e alma está na filosofia de Platão. Para Nietzsche, o discípulo de Sócrates, ao dar especial predileção à alma e a razão, coloca o corpo e a sensibilidade num plano inferior, produtor de enganos e ilusões, de modo que o ser, para alcançar a contemplação da verdade, deva abdicar de sua experiência sensorial e observar o mundo através da racionalização plena.

Ao traçar tal genealogia o pensador alemão mapeou a trilha que levou o sujeito ocidental a construir seu modelo de sociedade, baseado num racionalismo abstrato que desprezava a diferença e buscava a unidade através da conformação moral, cultural e intelectual. A conclusão de Nietzsche declara que a razão por si só é incapaz de chegar a uma verdade que não esteja impregnada de preconceitos do próprio sujeito observador. O sujeito cognoscente, ao perceber a realidade, observa com seus próprios olhos, produzindo perspectivas e não verdades absolutas, segundo a leitura que Foucault (1997) faz da filosofia de Nietzsche.

Peixoto Junior (2010) explica que para Nietzsche, observando o desenvolvimento da reflexão platônica como exercício ascético, o “pecado original” da metafísica consiste em postular a negação do corpo, do sensível, do devir, da multiplicidade e da pluralidade inerentes a vida. Tudo o que é corpo no ser humano deve ser ignorado para que se tenha acesso as essências puras, preparando, através da filosofia, para a morte, onde, por fim, se redimiria de sua prisão, o corpo, e estaria livre para retornar a sua origem imaculada.

Para Nietzsche, Platão estabelece uma diferença qualitativa entre o ser humano e o mundo. Coloca a racionalidade humana e, consequentemente, o homem como centro da vida. Reduz a pluralidade existencial apenas a racionalidade e institui uma espécie de antropocentrismo, dotando o homem de uma superioridade natural em relação aos diferentes seres viventes, que seriam inferiores por não possuírem de capacidades cognitivas e reflexivas que lhes dessem a oportunidade de rejeitar as aparências e procurar a essência verdadeira das coisas.

A respeito da filosofia platônica Bernard Charlot (2022, p. 24) explica que

Tal filosofia da educação se baseia em uma concepção pluralista da natureza humana, cujas diversas formas são hierarquizadas em referência à ordem do mundo. Essa ordem é estruturada por um eixo no qual o polo negativo é a sensível, a matéria, o desejo, e o polo positivo, a inteligência, a mente, a razão. Essa hierarquia referenciada de direito à ordem do cosmos remete, de fato, às desigualdades sociais e sexuais.

Tal paradigma tem como pressuposto uma visão etnocêntrica que coloca os homens (do sexo masculino) de descendência nobre e aristocrática como superiores naturalmente em relação aos demais, estabelecendo uma ordem baseada na desigualdade e na exploração do mundo, do outro e do seu corpo como legítima.

Nietzsche explica que com esse modelo de sociedade e educação (filosofia) proposto por Platão a vida passa a ser julgada ao invés de vivida em sua integralidade, separando o ser da sua própria existência e esvaziando a vida de significado. Há um distanciamento do humano e sua própria humanidade enquanto comunidade constituída na vivencia do mundo. Estabelece ideais transcendentais a serem almejados, como o supremo bem, pela sociedade e indivíduos, enquanto as questões concernentes a carne e ao mundo físico seriam descartáveis e abominável.

Nietzsche argumenta que:

A noção de “Deus” foi inventada como antítese da vida – nela se resume, numa unidade aterradora, tudo o que é nocivo, venenoso, caluniador, todo o ódio da vida. A noção “além”, de “mundo verdadeiro” só foi inventada para depreciar o único mundo que há – a fim de não mais conservar para nossa realidade terrestre nenhum objetivo, nenhuma razão, nenhuma tarefa! A noção de “alma”, de “espírito” e, no fim das contas, mesmo de “alma imortal”, foi inventada para desprezar o corpo, para o torna-lo doente – “sagrado”-, para conferir a todas as coisas que merecem seriedade na vida – as questões de alimentação, de moradia, de regime intelectual, os cuidados aos doentes, a limpeza, o clima – a mais aterradora indiferença! Em vez da saúde, “a salvação da alma” – isto é, uma loucura circular que vai das convulsões da penitencia histérica da redenção! A noção de pecado foi inventada ao mesmo tempo que o instrumento de tortura que a completa; a noção de “livre-arbítrio”, para confundir os instintos, para fazer da desconfiança com relação aos instintos uma segunda natureza. (NIETZSCHE, apud ONFRAY, 2007, pág. 1).

Assim, tudo o que por substância se relaciona a corporeidade e os sentidos, como o desejo, os instintos, os sentimentos, as emoções, a nutrição e alimentação foram colocados como inferiores no plano que constitui a essência do ser do humano no mundo. Somente a pura racionalidade fria, como diz Nietzsche, é que deveria governar não só o indivíduo, mas a sociedade, a cultura, a política; enfim as relações humanas, estabelecendo um sistema de poder fragmentário.

No entanto, Nietzsche explica que diferentemente dos filósofos pré-socráticos da *Physys* que buscavam a explicação do mundo através de uma reflexão que apontava para uma integração e envolvimento do ser humano na natureza, a lógica platônica tomou um rumo inverso e passou a se achar detentora de uma superioridade capaz de julgar a vida e não mais pensa-la em conjunto. Com isso há uma cisão do pensamento com a vida no mundo, uma dicotomia e um divórcio perigoso, que instituíram a centralidade do homem na existência, estabelecendo uma hierarquia vertical, postulando padrões invioláveis de ordem.

Platão aboliu do pensamento e da vida a transitoriedade e o diferente, a possibilidade do ser de atribuir forma e sentido mediante a sua própria experiência no mundo, uniformizando tudo e inferiorizando o caos e aquilo que não possuíssem formas antropomórficas.

Assim o projeto de Nietzsche é justamente ir contra o filtro da ordem e afirmar a incerteza, a dúvida e o desconhecimento em relação ao real como a possibilidade de uma existência única e singular, aceitando o jogo de forças que comanda a vida, abraçando o sofrimento e a transitoriedade como inerentes da vivencia no mundo. A negação disso resulta num adoecimento do corpo, dotando-lhe de propriedades maléficas pois coloca o desejo como fonte de sofrimento, já que o conflito que faz parte da experiência impede a sua realização imediata.

Por isso Nietzsche exorta a filosofia e a educação que pretende emancipar o Ser a permanecer fiel a terra e repudiar o pensamento e a reflexão que tende a colocar a esperança de uma vida plena num mundo além. Nietzsche explica que esses pensamentos, produzido tanto pela metafísica quanto pela religião judaico cristã, são “envenenadores, conscientemente ou não. São menosprezadores da vida, moribundos intoxicados de um cansaço da terra”. Nietzsche entende que se o ser humano quer recuperar sua humanidade precisa se reconciliar com seu corpo como elemento essencial da sua existência.

No entanto a visão platônica de mundo e a concepção grega de racionalidade não eram as únicas na antiguidade. Em paralelo a filosofia grega, os egípcios desenvolveram suas próprias reflexões baseadas num outro tipo de organização e percepção de si em relação à natureza. O que diferencia de modo qualitativo a forma como os gregos pensavam e organizavam seu conhecimento das outras sociedades da época, como a egípcia, por exemplo, é que os gregos passaram a registrar o conhecimento acumulado em livros autorais, enquanto os egípcios tinham como forma de transmissão de saber a oralidade e a iniciação em escolas esotéricas, onde o conhecimento não possuía uma personalidade na qual atestar sua legitimidade, mas tinha como caráter um conhecimento que se constitui na coletividade, com a contribuição plural, múltipla e diversa que configurava o espaço em que as escolas egípcias se localizavam.

Ou seja, para as culturas cosmocêntrica o conhecimento não deriva apenas de um homem, por isso a ilegalidade em atribuir um autor. Tais saberes e conhecimentos foram produzidos mediante a contribuição de várias pessoas, no diálogo, na experimentação e na relação fecunda entre as diversas perspectivas.

Porém, como Platão saiu vitorioso das disputas filosóficas da antiguidade, o que imperou na sociedade ocidental foi o pensamento abstrato e metafísico, etno e antropocêntrico, aumentando seu domínio quando se aliou a fé crista. Os princípios que constituem o platonismo e o cristianismo se uniram e decretaram guerra ao corpo e à vida.

Com a passagem da Idade Média para a Modernidade houve uma mudança epistemológica em relação a estrutura social e científica europeia. O ser humano buscou através da validação empírica sistematizar uma ciência que fornecesse uma base segura para as leis da natureza, abandonando o método especulativo e se baseando em evidências factuais.

Contudo, apesar de buscar se distanciar da especulação idealista, a razão manteve seu domínio e não se colocou em dúvida quando estabeleceu as leis do pensamento e da realidade. Muito pelo contrário, como detentora do clarão que iluminaria a humanidade e a levaria a uma era de progresso e esclarecimento, dominou os indivíduos e decretou o fim do misticismo.

Mas o século das luzes não libertou o humano, fez o inverso, tornou-o refém da técnica e da produção mecânica, arrasando a vida, como explica Adorno e Horkheimer (2015, p. 15):

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o sinal de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos”.

A metafísica tradicional não era capaz de responder as angustias que assolavam o ser humano a medida que este progredia cientificamente. Ao invés de liberta-lo da superstição, a razão se instrumentalizou, reduzindo o homem à sua produtividade, tornando-o escravo da

técnica, alienando de seu poder criativo e singular, abolindo o sujeito e transformando-o em massa moldável ao bel prazer do mercado. Horkheimer (2007, p. 23) explica que

“Os filósofos do iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de todos os seus esforços. A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam a nossa vida começou a ser considerada como obsoleta. Especulação é sinônimo de metafísica, e metafísica é sinônimo de mitologia e superstição”.

A razão, sem seu conteúdo especulativo, sem pensar sobre si mesmo e sobre seu próprio funcionamento, abandonando o aspecto crítico de suas próprias capacidades torna-se operacional, ou seja, passa a avaliar a natureza segundo critérios utilitaristas que possam ser mensuráveis, analisáveis e categorizáveis segundo sua aplicação dentro de uma sociedade cada vez mais pragmática. O valor de cada coisa depende do resultado que ela produz, do lucro e da rentabilidade.

A ciência mecanicista exclui então o sujeito da análise do fenômeno, buscando uma neutralidade do objeto e do sujeito observador. Quando se encontra uma verdade validável segundo uma lei que descreve o objeto, ela alcança um status intocável porque demonstra na prática sua eficácia.

Isso possibilitou o esvaziamento dos corpos diferentes, dos negros, indígenas e outras etnias, sendo tratados pelos brancos como animais inferiores, maculados e possíveis de serem utilizados para os mais diferentes fins pois não compartilhavam da humanidade do branco.

As consequências do esvaziamento da vida pelo niilismo europeu alcançam seu auge com a ascensão do capitalismo moderno, onde o homem se transforma em mero autômato, reduzindo seu corpo a uma máquina, coisa despossuída de humanidade, possível das mais diferentes atrocidades, como explica Erich Fromm:

O capitalismo moderno necessita de homens que cooperem sem atrito e em amplo número; que queiram consumir cada vez mais; e cujos gostos sejam padronizados e possam ser facilmente influenciados e previstos/ Necessita de homens que se sintam livres e independentes, não submissos a qualquer autoridade, ou princípio, ou consciência — e contudo desejosos de ser mandados, de fazer o que se espera deles, de adequar-se em fricção à máquina social; que possam ser guiados sem força, dirigidos sem líderes, impulsionados sem alvos — exceto o de produzir bem, estar em movimento, funcionar, ir adiante. (2006, pág. 106)

O único corpo possível de respeito dentro do sistema capitalista de mundo é o corpo branco. O corpo do Senhor visto como o corpo desejado, corpo feito a imagem e semelhança de deus, imaculado e divino por essência. Todos os outros corpos são apenas meio para se alcançar o fim ao qual os corpos brancos almejam.

Fabrica-se então um corpo universal, uma cultura universal e excelente ao qual todos os outros povos bárbaros devem se adequar. O branco europeu é o homem civilizado, culto e nobre, o mais alto ideal a ser alcançado pelos povos “primitivos” que foram colonizados. Um corpo padrão que deve se conformar as regras da sociedade burguesa de comportamento, que seja disciplinado e limpo, do ponto de vista higiênico.

Rodrigues explica que:

Estes movimentos normalmente têm como objetivo ‘aburguesar’ a sensibilidade operária, popular ou nativa, dentro do que for possível, fazendo recurso à modulação dos seus ímpetos de transbordamento, visando ao refinamento de seus sentimentos e à disciplinarização de suas formas de conduta. Esta vontade de aburguesar é compreensível, na medida que acompanha quase sempre a expansão do sistema capitalista e industrial. Afinal de contas, a divisão do trabalho exige incremento do controle sobre a coordenação de atividades dos variadíssimos grupos e pessoas envolvidos no processo de produção, pressupondo – para bastante além do mito e da ideologia da democratização – muita disciplina e extrema contenção de cada um.

O corpo tem seu espaço reduzido, deve caber em si mesmo sem se espalhar, sem tocar, sem sentir, para que não cause tumulto, não atrapalhe e diminua o ritmo da esteira de produção. Seu único movimento possível é o da reprodução mecânica. Deve seguir o ritmo “civilizado” da massa social, produzir e consumir, falar baixo, andar com cautela e cuidado. Só assim será aceito pela parcela privilegiada e burguesa das cidades, só assim terá acesso aos círculos restritos da aristocracia e disfarçará da alta cultura.

Assim pensadores como Adorno e Horkheimer explicam que

Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vem trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. (2015)

Isso significa que a lógica que rege o mercado capitalista é a da produção e a do consumo, ou seja, não importa o sujeito humano, mas aquilo com que ele contribui para a manutenção do sistema de lucro, mantendo a engrenagem girando, alienando-o de seu corpo e de suas potencialidades singulares, reificando o ser ao objetivo da produção mercadológica.

Já as favelas e a parcela popular da sociedade são rotuladas como barbaras e incivilizadas e devem almejar sair dos espaços periféricos para que alcancem o centro e o sucesso existencial. Devem ser educadas para controlar seu corpo e repudiar sua própria cultura e sabedoria. O indivíduo deve abandonar sua comunidade e se tornar cada vez mais “autônomo” e “livre”, perseguir seu “próprio caminho” rumo a ascensão social, o qual depende apenas dele e de seu próprio esforço.

Rodrigues (1999) explica que a tendência burguesa de tratar o corpo o reduz a uma representação que pode ser vendida e comprada, uma imagem que contorna uma individualidade que separa o eu do mundo, que o enclausura em si mesmo e insiste no fechamento das fronteiras corporais, na ânsia de impedir qualquer excesso e transbordamento.

Todas as outras culturas e símbolos, principalmente as relacionadas aos povos negros, são esvaziados, demonizados e aniquilados, impedindo que outras perspectivas e sentidos sobre o mundo brotem, que elas ascendam e tomem seu lugar de direito entre a pluralidade de saberes que constituem a natureza humana.

O ser humano, limitado e castrado da possibilidade de inventar novos sentidos para sua vida, para sua existência singular e particular, acaba adoecendo, reprimindo e recalcando seu desejo, almeja sempre a aniquilação do outro, daquele outro que porventura tenta subverter e transgredir a ordem imposta pelo sistema mundo capitalista.

A humanidade torna-se indiferente ao outro na medida que fecha seu corpo a sua própria individualidade egoísta (Rodrigues, 1999). A preocupação a qual esse indivíduo alienado dirige sua atenção concerne apenas aquilo que diz respeito às suas propriedades, ao seu domínio de posses e pessoalidades. A violência que acomete o outro lhe é insensível à medida que esse outro representa um perigo a sua “higiene” cultural, política e moral. Tal “macro-insensibilidade” em oposição à “micro-sensibilidade”, nas palavras de Rodrigues (1999), gera o desprezo pelos assuntos da comunidade humana e ao meio ambiente do qual fazemos parte.

Nas universidades, o sistema de ensino perpetuado, apesar de muitas vezes se posicionar como progressista, é eurocêntrico e etnocêntrico. Os estudantes são instruídos a concordar, a abaixar a cabeça, a consumir um conhecimento “clássico” de homens brancos, europeus, a negar sua individualidade, sua história e sua singularidade para se conformar cada vez mais com a ideologia hegemônica da burguesia branca dominante. Rufino (2023, p.13) explica que

O lugar do corpo na educação remonta a um amplo investimento da agenda dominante em propagar sua política contrária à vida por meio de um sofisticado repertório de violências que terão como primeiro lugar de ataque o território corporal. Dessa maneira, é no corpo, principalmente dos não ajustáveis aos padrões dominantes, que se investe as práticas de terror, precarização, humilhação e assassinato.

Ensina-se nas universidades uma cultura universal, o saber universal, altamente desejável e necessário para o progresso da humanidade. Todo o resto, a ampla gama de pensadores autenticamente desconectados das pretensões racionalistas do saber eurocêntrico, são invisíveis, ignorados por não se vincularem a escolas tradicionais de pensamento.

Toda minha formação enquanto filósofo foi voltada para a leitura de pensadores europeus, sem contextualização nenhuma com a minha experiência concreta. A impressão que ficava era a de que não se podia filosofar nas bandas de cá, que nós, latinos, não somos capazes de um raciocínio complexo, original. Tudo o que podemos fazer é ruminar aquilo que foi produzido pelo branco.

Como o propósito da educação antropocêntrica ocidental é o progresso científico, a estrutura montada pelos sistemas de ensino privilegia as competências racionais, o pensar de modo analítico e abstrato. Isso quer dizer que o importante é desenvolver nos estudantes e alunos o bom uso técnico da razão, a reprodução mecânica, sem se preocupar com seu corpo, com o espaço que ocupa e se situa.

Contudo, apesar do aparente pessimismo que o sistema capitalista de mundo traz consigo, Rodrigues (1999) explica que a dominação dos corpos pela estrutura de poder montada pelo antropocentrismo e etnocentrismo ocidental nunca foi aceita sem resistência. As camadas subalternas e periféricas da sociedade buscam constantemente superar as imposições restritivas ao corpo criando mecanismos de expressão e envolvimento com seus pares. Um exemplo de resistência à tradição dominante são os movimentos artísticos que

emergem das favelas, como o samba, funk e a cultura Hip Hop, que buscam através da música e da arte libertarem o corpo da periferia das amarras burguesas, colorindo os espaços urbanos com imagens que suscitam a reflexão sobre os tons de cinza das edificações.

Foi justamente através do Rap que os conhecimentos adquiridos na faculdade puderam tomar novas dimensões e se transmutarem em mim. Foi através do Rap que Nietzsche tornou-se negro em mim, e a dimensão da crítica ao racionalismo alcançou um estágio diferente, no qual eu pudesse olhar para a opressão não mais do ponto de um ponto de vista neutro, mas através do filtro da racialização, de como o poder que emana do branco insiste em manter o negro na inferioridade, na marginalidade, sem lhe possibilitar a chance de nós mesmos criarmos nossos valores.

Rufino (2023, p. 7) explica que:

Se a lógica colonial se instalou e permanece entre nós como um modo de escolarização ao mesmo tempo acontecem outros processos educativos que contrariam o modelo que se quer único. Esses processos educativos que contrariam o modelo que se quer único. Esses processos podem e devem ser lidos como repertórios poéticos/políticos/éticos/estéticos que confluem na tessitura de pedagógicas descoloniais.

A periferia, onde vivo e trabalho, localizada distante do centro, performa seu próprio ritmo e movimento. Ainda que seja afetada pelas consequências do sistema capitalismo, ela teima em inventar e reinventar a vida no contato com o outro, nas relações fecundas entre indivíduo e comunidade, resistindo as tendências de uma ética e estética da distância higienista.

Na periferia se ri alto, salta-se e ginga-se, aprende desde cedo a jogar futebol, a pular o muro para pegar a bola que foi chutada para longe, a correr atrás de um destino que teima lhe destinar um lugar menos privilegiado. A periferia resiste em meio a um mundo que insiste em apartar a mãe de seus filhos, dos avós, dos tios, dos vizinhos e a nos fechar numa logica condonial, que faz temer o outro, que o torna inimigo do meu sucesso econômico.

Rufino (2023, p. 7) reflete que:

A educação como prática de liberdade, amorosidade, veneno e remédio é uma força vivaz, espiritualidade plantada nos ritos e memórias comunitárias, regada pelos velhos e novos que garantem e sustentam o roçado da aldeia. Sua intimidade com a vida faz com que ela seja uma ação responsável e plural. Comprometida com os encontros e afetos, a educação não exclui o conflito, pelo contrário, o toma como impulso para saltar, gingar e se presentificar como corpo em defesa da comunidade.

Como Rufino diz, a educação que se faz na reflexão do chão duro da comunidade, da periferia, não nega o conflito, as contradições, as mazelas que fazem parte da vida, mas toma-as como motor propulsor para a mudança, para pensar como o sistema de mundo foi montado para vilanizar quem foi colocado nessa posição, quem teve que se agrupar nos morros e nas ocupações para sobreviver, para lutar contra a famigerada política de acumulação e apropriação do mundo.

Diferentemente da didática racionalista, não é a quietude e o silencio que educa, mas o movimento, a presença imanente dos corpos que respiram, fala, cheiram, tocam. Educar não é esquartejar e fragmentar para depois remontar um corpo artificial capaz de ser indiferente ao seu sofrimento e do outro. Educar é prolongar para além de mim a experiência, ver com o olho do outro e sentir com sua pele aquilo que não me toca, mas que o afeta.

Diante disso, como educador negro, meu objetivo é o de transgredir a lógica vigente, restaurar o corpo negro nas relações e espaços escolares para que seja possível uma educação significativa, transformadora e emancipadora dos estudantes, para que sejam capazes de agir de forma ativa na construção de um mundo mais justo.

É uma tarefa árdua pois tem como oponente um sistema cultural milenar, aprimorado ao longo dos tempos para perpetuar a desigualdade e a exploração do negro. Reverter as pretensões racistas e etnocêntricas de superarmos o mundo para alcançarmos uma realidade transcendental no abandono do corpo, perpassa por uma mudança de perspectiva que encare o corpo, a materialidade, o sofrimento como inerentes da existência. Educar dentro dessa perspectiva é promover a humanização em harmonia com a natureza, com o diferente e não nos situar num plano especial e central dentro do cosmos, mas como parte de um todo complexo.

O racismo não é um fenômeno acidental, não é por acaso, ele é fruto dessa ideologia etnocêntrica, que até os dias de hoje é perpetuada nos currículos e nas formações de professores. Ele é, sim, uma estrutura de inviabilização da subjetividade do negro e dos povos não brancos, que lhe impede a possibilidade de construir vínculos de identidade e pertencimento. É um dispositivo de depreciação do passado negro, através da imposição de que há uma única racionalidade, universal e absoluta, que representa o espírito humano: a saber, a branca e europeia.

Por isso, superar o racismo não apenas restitui a dignidade do povo negro, mas possibilita a toda humanidade outros modos de ser, outras formas de existir, de experienciar a vida que foram aniquiladas pelo pensamento metafísico e etnocêntrico. A superação do racismo é ontológica, na medida em que restitui a liberdade do ser.

O racismo é um mecanismo de alagamento histórico que visa reconstruir uma outra ordem para que seja possível o domínio do outro. Ele postula o esquecimento das raízes negras e africanas do ocidente, fabrica uma outra origem, branca e mentirosa, para justificar uma pretensa superioridade ilusória. Queimaram nossos livros, mataram nossos sábios, apagaram nosso passado e nos escravizaram. Mas, mesmo assim, encontramos caminhos, nos infiltramos e recuperamos nossa subjetividade sequestrada. Mesmo aniquilando nossos ancestrais, mesmo escondendo o caminho de volta pra casa, encontramos nossas origens, nos reconciliamos com a nossa terra. Resta agora reparação, resta agora não somente tomar de volta, mas demarcar nossos espaços, expulsar os invasores e afirmar nosso saber como fundamental e essencial. Como canta Emicida: *é devolver o orgulho pro gueto, dar outro sentido pra frase: "tinha que ser preto"*. Seguimos juntos, acolhedores e ternos, mas sem perder de vista o refrão: *"a profecia se fez como previsto, 1997 depois de Cristo, a fúria negra ressuscita outra vez, Racionais, capítulo 4, versículo 3."*

1.3 - O (Meu) Corpo Professor

Imagen 4 – corpos enlaçados na educação



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2019, p. 74).

O dia vai se encaminhando pra tarde. Nossa progride a todo vapor. Me dirijo ao professor Jorge Larrosa:

- então professor, e você, o que acha de ser professor? Como nosso corpo, enquanto o veículo das experiências, se comporta nesse processo?

- antes de tudo, gostaria de pontuar que qualquer pesquisador, e no caso também professor, está implicado de maneira muito íntima com seu objeto de pesquisa, ou de trabalho. Do meu ponto de vista não é possível encarar, face a face mesmo, o ofício de pesquisador e de professor, que não seja com nossos próprios olhos. Vendo com meus olhos, olhos que viram o que ninguém mais viu, eu só posso produzir um conhecimento, uma experiência e uma interpretação sobre algo, que se relaciona a mim.

Larrosa faz uma pausa, respira e continua.

- esse “mim”, ou Eu, é o próprio corpo. E tendo esse corpo sido afetado, tocado e sentido outros corpos, ele não é mais puro, não é mais “em si”, mas dotado de diferença, de outridão. Eu sou, em certa medida, o que o outro é e também o que o outro não é. Eu sou algo muito singular.

- como professores, nos relacionando não somente com os alunos, mas com a própria matéria da educação, a pedagogia, não é possível admitir que nos mantenhamos os mesmos. Pois isso significaria que nos mantemos fechados a experiência, enclausurados e confinados no nosso próprio corpo, com medo do que o outro possa modificar em mim. Essa sensação de clausura é ilusória, na medida que não se pode negar a experiência: ela aconteceu, apenas do ponto de vista psíquico é que a nego, como proteção a minha identidade, mas ela me atravessou, tanto que me causou o medo de perder a mim mesmo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-

se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

- por isso, Marco, ser professor significa dar- se ao encontro, colocar- se a disposição do outro, para que sejamos atravessados por essa experiência de encontro. Encontro, que, na colisão dos corpos, transmuta o uno em múltiplo.

Minha primeira experiência profissional foi aos 19 anos, quando tomei posse como Educador Infantil numa escola da periferia de Uberlândia, em 2012. A minha intenção naquele momento era apenas conseguir uma ocupação que me proporcionasse uma remuneração para iniciar a minha vida adulta. Como minha formação em filosofia era apenas bacharel, não pensava muito na possibilidade de dar aulas para crianças.

No entanto, quando passo pela experiência do contato com as crianças, com as professoras e aquele ambiente da educação infantil, minha visão de mundo se transforma, especialmente porque grande parte das minhas companheiras de trabalho eram mulheres inconformadas, universitárias críticas que não aceitavam prontamente o que vinha de cima para baixo sem antes interpor seus questionamentos.

Esse ambiente, majoritariamente feminino, moldou ainda mais a minha sensibilidade, a forma como vejo a importância do cuidado, do afeto e do acolhimento na educação. A escola funcionava num ambiente de extensa troca, de alegria, de empolgação, de risos e movimentos. No momento em que entrei a educação infantil estava na transição da nomenclatura de creche para escola, abandonando seu viés assistencialista para alcançar sua devida posição de etapa da vida escolar em que são promovidas atitudes pedagógicas essenciais para o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista social, bem como intelectual.

Mas nem tudo eram flores. Diante da mudança de governo municipal de 2012 para 2013, algumas expectativas foram criadas para a educação infantil e que foi necessário que

lutássemos para conquistar aquilo que era nosso de direito. Apesar do governo em questão ser inclinado às questões educacionais, foi necessário que fizéssemos uma greve para conquistarmos o direito de sermos enquadrados no quadro de servidores da educação, sendo que antes os educadores infantis eram lotados no setor administrativo.

Lutamos, fizemos greve, resistimos e conseguimos o enquadramento e com ele a reformulação do nosso plano de cargos e carreiras que nos dava maior reconhecimento profissional pelos cursos que fazíamos. Conquistamos o direito de a escola infantil fechar e entrar em recesso em julho, como as demais escolas e diminuímos nossa jornada de trabalho de 6 horas, para 5 horas.

A respeito disso Vasconcelos fala que:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (2003, p. 77).

Todo esse movimento que aconteceu foi essencial na minha formação como educador, maturando a minha visão crítica da educação, bem como do meu papel como homem dentro de uma escola na periferia composta em sua maioria por mulheres.

Imagen 5 – risos e brincadeiras



Fonte: arquivo pessoal.

Fui descontruindo certos comportamentos machistas e patriarcais, e adotando cada vez mais uma sensibilidade “feminina”, não mais sentindo vergonha por expor meu corpo aos movimentos, as brincadeiras, as danças e as músicas, que exigiam de mim performatividade, para imergir no universo infantil. Acredito que a forma com que o meu corpo masculino transita pelo espaço da escola, brincando, dançando e se movimentando de maneira livre, gera nas crianças, principalmente nos meninos, a compreensão de que há outras masculinidades para além daquelas propagadas pelo discurso de poder, onde o “homem não pode chorar e deve reprimir seus sentimentos porque isso é coisa de mulher”.

Ao longo desses 12 anos de experiência no mesmo lugar fui me identificando com a comunidade, me sentindo pertencente e responsável desse espaço onde a escola compõe um importante papel na vida das pessoas, não apenas como espaço de instrução, mas de trocas e reflexões, na construção de vínculos, no papel de mediador de conflitos familiares e sociais. Como pertencente de uma comunidade, a minha preocupação não é somente a de fazer presença no local de trabalho para garantir o meu salário no fim do mês, mas contribuir para o progresso de todos ao passo que eu também evoluo.

O professor, como membro da comunidade, se torna uma figura referencial, pois passa uma parte importante da vida com a criança. São 200 dias letivos ao longo do ano, 4 horas e 25 minutos na educação parcial, e até 10 horas na educação integral. Ao longo de um ano, eu convivi mais com uma criança do que os próprios pais dela. O professor afeta significativamente a vida da criança que está em contato com ele, moldando a sua personalidade para o resto da vida. As primeiras crianças que tive contato quando entrei, algumas hoje estão com 15 anos ou mais. Lembro-me dos nomes, e essa lembrança, para elas, é algo muito importante, pois demonstra que eu não estive ali apenas por estar, mas que me marcaram, que foram alguém na minha trajetória.

Na minha escola, e acredito que em todas as escolas, a diferentes tipos de professores. Alguns mais conformados, outros mais revolucionários, alguns mais de direita, outros mais de esquerda, alguns de classe social mais alta, outros mais baixa. Esse ambiente misto geram as mais diversas situações, e em uma delas, em contato com o marido de uma professora da escola, que é do ramo imobiliário, ele se vangloriou que “*quanto menos um menino aprender*

melhor pra ele, pois irá trabalhar na obra, e que hoje em dia não se acha mais pedreiro bom, porque ninguém quer pegar no pesado”.

Essa fala, vinda de um homem branco, de classe média alta, me revoltou e me impulsionou a me posicionar mais ativamente para a transformação da minha comunidade escolar, sem aceitar que nenhum dos meus alunos tenham o destino definido por estes que estão por cima. Aquela fala me atingiu e me feriu, me fez perceber que meu propósito como professor é educar para a contestação crítica da realidade estabelecida; que nenhum homem, do alto de seus privilégios, iria definir o futuro do menino da favela por reproduzir falas racistas e preconceituosas.

No ano seguinte a esse fato, diante das inúmeras adversidades que compõem o dia a dia de uma escola da periferia, decidi que ia me posicionar e ia me unir as pessoas que me impulsionassem, que me dessem coragem e que iria trabalhar para unir cada vez mais os pais e os alunos numa comunidade cada vez mais forte e engajada.

Sobre isso Paulo Freire (1991, p. 16) fala que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

A comunidade também ensina e também aprende no envolvimento com a escola. Os saberes advindos das famílias, dos grupos que carregam uma história contribuem para um currículo oculto. A forma com que os alunos, professores, familiares e indivíduos que circulam na escola e nas suas proximidades, afetam direta e indiretamente, as dinâmicas ali em curso.

No início do ano de 2023, ano em que também entrei no mestrado, na sala em que estava trabalhando, durante as chuvas começou a gotejar, principalmente através do buraco de uma das luminárias, ocasionando risco às crianças e gerando um desconforto na aula. Diante disso, fiz um vídeo mostrando aos pais a situação e pedi que compartilhassem na internet para que algo fosse feito, mostrando a realidade da educação na periferia de nossa cidade, diferente da propaganda veiculada que mostrava um cenário fictício de escolas reformadas e preparadas para o início das aulas.

Com esse movimento em conjunto com os pais, conseguimos a troca do telhado da escola. Em seguida, mais um problema aparece: a caixa d'água da escola estava enferrujada a anos e começou a abrir grandes buracos, demonstrando que a agua ali estava contaminada e que as crianças estavam expostas a um perigo. Novamente em conjunto com os pais nos mobilizamos para reivindicar a troca da caixa d'água.

Tudo isso reitera aquilo que já falei no capítulo anterior sobre a precarização da escola como medida de controle social para inferiorização das populações periféricas. A periferia não é vista, para ela não há investimento nos edifícios da escola, as crianças crescem desde cedo com a falta, com o aparelhamento de um estado que deveria lhe proporcionar uma educação minimamente humana, mas que lhe nega e é cega as suas necessidades mais básicas, como a agua potável.

Todo esse cenário marca o nosso corpo, o corpo da criança da periferia, o corpo dos professores, da comunidade que ali reside. O descaso e a indiferença nos marca, e a perspectiva de educação que se constrói sob esse olhar é a de que a escola é um lugar não de transformação, mas também de violência, onde os estudantes querem superar, pois não encontram acolhimento, proteção e segurança.

A respeito disso Luciana Arslan (2020,p. 26) reflete que:

Parte do desprezo de algumas instituições em relação à saúde do professor (e dos alunos) se deve à sustentação da crença popular de que o bom desempenho intelectual estaria situado no cérebro. Ou seja, os cursos de formação não se preocupam com a alimentação ou com a respiração do professor, por exemplo, pois ensinam conteúdos como se estes não passassem pelo corpo, ou como se o ato de ensinar não dependesse também do corpo integral.

Somos cada vez mais alienados da necessidade de cuidar do corpo, de pensar no bem-estar comum, de como os lugares e objetos presentes na nossa rotina e na nossa formação por muitas das vezes desgastam a nossa vontade.

Isto resulta que professores e alunos passam por uma experiência educacional cansativa e degradante. Seus corpos, estando presentes num espaço que lhes nega a presença integral e saudável, não são afetados pelos acontecimentos que ali se desdobram. Isso é próprio da logica produtiva capitalista, que quer corpos que não pensem, mas que suportem a dificuldade, que se movam estar atentos ao que lhe circula.

Os corpos que estão presentes no espaço educacional, segundo Arslan (2020), afetam uns aos outros. O modo como se posicionam, falam, caminham e se movimentam influenciam na forma como cada um interpreta a experiência ali em curso. Arslan (2020, p.26) explica que a maneira “como vivemos reflete o modo como pensamos. Viver ou reproduzir padrões corporais sem atenção refletida encolhe a extensão de um enorme leque de possibilidades, encapsula o amplo repertório sensorial e emocional, o que, consequentemente, reduz as experiências”.

O professor cansado, que acumula cargos e leva trabalho para casa não tem tempo para se rebelar contra o sistema que o opõe, não é capaz de promover uma educação libertadora. Os alunos, por sua vez, passando pela experiência de um ambiente insosso, que não lhe estimula, que lhe tolhe a criatividade, a expressão e o enlace com seus companheiros, se torna um ser conformado e também cansado, pronto para reproduzir o que já está dado, sem a capacidade de sonhar e vislumbrar um mundo diferente.

Tal configuração que pretende a disciplinarização do corpo, na visão de Michel Foucault (2004), é próprio da estrutura de poder montada para manter o controle social e perpetuar a superioridade daqueles que detém as forças que regem a sociedade. Assim, na perspectiva de Foucault (2004), quanto menos a educação e escola promova um ambiente de interação e trocas saudáveis, onde os corpos possam desde cedo se sentir livre, mais aptos na vida adulta e no trabalho serão a aceitar as normas e as regras que lhes são impostas.

O ambiente escolar, para Foucault (2004), simula um espaço de anulação da singularidade, onde os alunos são homogeneizados pelo uniforme e pela divisão em séries, salas, filas, etc. O professor, ao lidar com turmas lotadas, é sobre carregado de serviço pela necessidade de “ensinar em série”, otimizar o seu trabalho visando a diminuição dos gastos e aumentando os lucros por parte daqueles que controlam a educação. O professor, fatigado pelo excesso de trabalho, por um ambiente deprimente e opressor, produz em seus alunos, igualmente cansados, uma educação conformista, que reproduz na escola aquilo que deve ser performados no mercado de trabalho.

Quando os professores se posicionam contra os desmantelos, engaja a comunidade para a transformação, ele também educa. Educa porque mostra que a educação vai além da didática em sala de aula, ela é anterior a isso, são as condições que possibilitam com que a

criança esteja naquele espaço, a construção e a idealização desse lugar como educativo. Se a escola é sucateada, a marca que o espaço educativo deixa nos estudantes é a de opressão.

Por isso, lutamos até o fim do ano para que a caixa d'água fosse trocada e somente no meio do ano de 2024 é que ela foi finalmente trocada. Além disso, no início de 2024 fizemos uma das maiores greves da cidade de Uberlândia, reivindicando melhorias na educação, bem como um ajuste digno no salário dos professores. Foram seis dias ininterruptos de um movimento crescente que marcou a história grevista da cidade, denunciando o sucateamento da educação e o descaso para com os professores pelo poder público municipal.

Imagen 6 – Um corpo grevista



Fonte: arquivo pessoal, 2025.

Ao longo do movimento de greve, em articulação com os pais e outros profissionais, denunciamos a precarização da escola, que estava há mais de 8 anos sem reforma, com

alambrados quebrados e pintura velha. Conseguimos, depois de pressionar a prefeitura, a reforma da escola.

Outro momento que marca meu corpo professor é o ingresso no mestrado em educação, quando entro em contato com a teoria decolonial e a crítica ao modelo colonialista e eurocêntrico de mundo. No contato com meus colegas, também inflamados contra esse sistema de dominação, que perpetua sobretudo dentro dos currículos das universidades uma formação ainda eurocêntrica e colonial, ignorando os pensadores e intelectuais brasileiros, e as exigências da lei 10.639, que institui o ensino de saberes afro brasileiros nas escolas e faculdades.

Durante as disciplinas do mestrado, uma em especial marca minha trajetória na pesquisa: saberes afrodiáspóricos, onde há uma experiência de aquilombamento, e cada um dos participantes, majoritariamente negros e negras, compartilham das suas angustias, das suas experiências traumáticas, gerando um ambiente de acolhimento e potencialização das nossas identidades.

Esse é o meu corpo professor, corpo que está em simbiose com a comunidade que participa, que respira pelo corpo de seus alunos, dos pais, dos colegas de trabalho, que sente não apenas a minha dor, mas a dor do outro, que move e se comove para alterar o sistema de coisas que impede as crianças da periferia de alcançar todos os espaços da sociedade, que luta contra o destino vicioso de que preto e pobre deve continuar lutando pelas migalhas que sobram de uma sociedade que lhes explora.

Por fim, termino esse capítulo com um poema escrito para a celebração do dia da Consciência negra na minha escola que sintetizam a minha jornada rumo a ser quem sou, a me tornar um educador comprometido com a mudança, a jamais repousar, mas buscar constantemente superar e transgredir as estruturas que diariamente nos empurram para baixo, que tentar nos dizer os espaços em que nossos corpos devem caber e se encaixar. Como diz a música *capítulo 4, versículo 3* do *Racionais MCs*: *minha intenção é ruim esvazia o lugar/ eu tô em cima eu tô afim, um dois pra atirar/ eu sou bem pior do que você tá vendo/ preto aqui não tem dó é cem por cento veneno/ (...) violentamente pacífico, verídico/ vim pra sabotar seu raciocínio/ vim pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo/ (...) e a profecia se fez como previsto/ 1997, depois de cristo/ Racionais, capítulo 4, versículo 3.*

*Hoje é dia de celebrar a conquista
 Daqueles que com muito suor construíram
 Tudo o que por hoje a gente anda e pisa
 Daqueles que são as raízes e o fundamento da vida*

*A gente descende do preto em corpo alma e pensamento
 Foram eles que há milênios construíram a base de tudo
 Inventaram pra vida um novo sentido extenso
 Propondo filosofia, arte, poesia e barulho*

*Por um tempo a gente tentou negar a história e iludir
 Remover do passado a tinta que colore nosso sangue
 Mas todo 20 de novembro é dia de denegrir
 E lembrar que o preto resiste e segue adiante*

*Mostrar pras nossas crianças de onde descendem
 Que a cor não é mácula nem vergonha
 Mas que ela representa a sina ardente
 De um povo que trabalha duro e sonha*

*Pra cada rasteira que nos tentarem,
 duas mãos pra segurar
 quando tirar a nossa voz ousarem,
 tambores pra lhes afastar,*

*para convocar nossos irmãos,
 pra fazer chover onde secou o chão
 pra driblar a tristeza e o destino
 o riso dos antepassados será nosso hino*

*Celebremos uma cultura inteira
 Que inventou a arte pra resistir e insistir
 Contra a vida que tenta de toda maneira
 Lhe tirar o direito pleno de existir*

2 - EDUCAR COMO ENLACE

Imagen 7 – os pés mostram o caminho



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A campainha toca. Meu último convidado chega. – Já era hora, ele disse que ia chegar um pouco mais tarde mesmo; digo eu aos outros convidados.

- que surpresa, Marco, não imaginava que ia vir mais alguém; diz Sandra toda animada.

- é, eu meio que deixei em suspense mesmo, podia ser que ele não chegasse na hora, por isso não quis criar falsas expectativas. Mas que bom que ele veio a tempo de contribuir com essa prosa, acredito que será uma contribuição inestimável.

Vou ao portão abrir para abri-lo. Lá esperando com um sorriso amigável e simpático está o professor Luiz Rufino.

- rapaz, mas que alegria. Desculpa a demora, mas eu não ia deixar de vir aqui. Tô doido pra papear com vocês.

- não precisa pedir desculpas, a vida é inconstante. Também to muito feliz de você ter vindo. Bora pra dentro, vamo lá pro quintal pra gente conversar e tomar um cafezinho.

Chegando ao fundo da casa, Luiz cumprimenta os outros presentes com muita simpatia, e eu lhe apresento aos outros.

- Bom, pessoal, esse é o Luiz Rufino, professor da UERJ. O Luiz também trabalha educação e corpo, mas numa perspectiva mais brasileira, mais malandra, discípulo de Nêgo Bispo e de um pensamento contracolonial.

- Pois é, Marco. Eu sigo nessa empreita, de fazer a educação virar ponta cabeça, de ver, ouvir, sentir de outras maneiras que não os habituais, de construir e descobrir novos saberes baseados na experiência vivida, seja tanto do ponto de vista dos indivíduos, como das comunidades, dando continuidade e extensão ao pensamento do mestre Nêgo Bispo, que pensa a vida, a educação e o saber como trajetória.

- então, Luiz, acho que esse pensamento seu que mais me atrai e que me fez lhe convidar pra aqui hoje. Compartilho desse pensamento da educação como trajetória e o incorporo nas minhas reflexões. Acredito que os nossos pés carregam na sola as marcas dos caminhos abertos pelos nossos antepassados, por aqueles que são anteriores, da mesma forma como abrimos os caminhos para aqueles que nos sucederão.

Nietzsche levanta a mão: Marco, peço licença, mas já está ficando tarde pra mim. Agradeço muito o encontro e o diálogo que tivemos, mas infelizmente tenho que ir agora, já deu meu horário.

- comprehendo, professor -, eu lhe respondo – lhe agradeço muito por ter vindo e por ter contribuído tanto para essa conversa. Lhe admiro muito e carregarei para sempre comigo a memória desse encontro.

- que pena, Nietzsche – diz Sandra, - mas eu entendo, vá em paz e até uma outra oportunidade.

- agradeço a todos, foi uma satisfação enorme estar com vocês. Nietzsche se despede, se encaminha ao portão para que eu o abra.

Após despedir de Nietzsche, retorno para a varanda e continuo a conversa com o professor Rufino:

- então, professor, o que você acha da educação atual? Como podemos transformar a educação?

- acredito que, do nosso ponto de vista, brasileiro, latino, transformar a educação, além de ser urgente, é um dos modos viabilizarmos outras possibilidades de existência. Quero dizer com isso que, a ideologia eurocêntrica inculcou na cabeça das pessoas, através do colonialismo, que a única possibilidade de mundo é essa, que a única estrutura social, política, cultural é a que temos. A superação desse paradigma abre um horizonte de possibilidades, muito mais humanas e saudáveis, porque não se baseia numa lógica de exploração e dominação, já que é a que temos, mas se relaciona com o outro e com o mundo a partir do envolvimento. E esse envolvimento diz respeito as relações que temos com todos os seres, sejam eles humanos e não humanos. Aquilo que o Nêgo Bispo chama de Biointeração. Tudo está ligado, tudo se conecta numa rede interdependente, que modifica e afeta os entes nela envolvidos.

Rufino olha para o quintal florido e cheio de vida

- esse quintal, lindo e colorido, representa bem isso. É a multiplicidade de vida que tem aqui que garante a existência de cada uma. Há um equilíbrio de forças e que deve ser compreendido, porque caso não seja, as vidas aqui não se mantêm. Educar é isso, saber a dosagem certa, alimentar e nutrir, especialmente as crianças com aquilo que há de mais

vivificante, deixando-as tocar o solo, sentir a vida em sua pulsação. Para isso, temos nós, adultos, voltarmos a brincar, a plantar bananeira e a ver a vida por outro ângulo, e assim, experimentarmos outras sensações.

Nesse capítulo reflito sobre como uma pedagogia que promova o envolvimento dos corpos ali presentes pode resultar numa experiência educativa transformadora, encorajando as crianças a ver o mundo com seus próprios olhos, e mãos, e pés e corpos inteiros. O propósito dessa pedagogia é dar ponta cabeça, sentir e ver a realidade sobre outra perspectiva que possa abrir os caminhos para um novo tempo em que o propósito não seja a produção e o consumo, mas a fruição e o sentir a vida em seus múltiplos aspectos. Essa pedagogia parte das leituras do educador Luiz Rufino e das minhas experiências de brincadeira na educação infantil, onde dançamos, cantamos, rimos e gingamos pelos espaços, dando-lhes novos contornos, novos usos, novas visões para além daquele objetivo ao qual foi construído.

Como tentei expor, educar, sob todos os pontos de vistas, é um processo que nos acompanha por toda a vida, que marca nossa memória e nos define. Em grande parte da nossa existência estamos aprendendo, não só na escola, o lugar formal de aprendizado, mas na rua, no ônibus, no trabalho, em casa, com nossos vizinhos e amigos. Tudo nos afeta, nos modifica e transforma a nossa percepção do mundo.

Estamos envolvidos e enlaçados com um todo complexo e pulsante, que é muito mais plural do que a nossa compreensão imediata. E é só por um processo de deseducação de séculos que acreditamos que o mundo é uniforme e invariável, que tende a ser o mesmo e será eternamente. Na verdade, tudo é fluxo e movimento, tudo está em constante diálogo com nosso corpo, nos afetando continuamente.

Assim uma educação que pretenda ser verdadeiramente libertadora, precisa trazer o corpo para o jogo, para a dança da vida, colocá-lo em movimento e em ritmo, deixando evidente que a alegria não está no conhecer por meio da razão, mas pela sola do pé, que toca

o chão, pela palma da mão que toca os outros e a si mesma, e faz do aprender um processo concreto, conectado e em interação com a vida.

Na educação infantil, principalmente na periferia, isso é comum, e de praxe, estamos envolvidos na dança, tal qual uma estrela bailarina, convocando nosso corpo para aprender e a ensinar, a tocar e ser tocado, não pelas mentes doentes que querem nos violentar, mas pela sensibilidade que brincante, que observa tudo sem a seriedade, sem o rigor que torna o mundo um lugar inerte e infecundo.

Rufino (2023) chama a educação para jogar capoeira, para brincar de saltar e gingar, virar ponta cabeça, plantar bananeira e ver a vida de um outro ponto de vista, não mais antropocêntrico e etnocêntrico, mas cosmocêntrico, fundamentado em saberes ancestrais, comunitários e coletivos. Esses saberes, que não são formalizados ou sistematizados dentro das estruturas convencionais da educação, também formam o humano, não apenas enquanto indivíduo, mas como parte de um coletivo, de uma rede de afetos, histórias e memórias compartilhadas.

Para Rufino (2023), a educação não pode se restringir a um processo frio e racional de transmissão de conhecimento, mas deve ser uma prática de liberdade e amorosidade, uma força viva que pulsa entre os corpos e suas histórias, enraizada nos ritos e nas memórias que sustentam a comunidade.

Rufino (2023, p. 7) fala que:

A educação como prática de liberdade, amorosidade, veneno e remédio é uma força vivaz, espiritualidade plantada nos ritos e memórias comunitárias, regadas pelos velhos e novos que garantem e sustentam o roçado da aldeia. Sua intimidade com a vida faz com que ela seja uma ação responsável e plural. Comprometida com os encontros e afetos, a educação não exclui o conflito, pelo contrário, toma como impulso para saltar, gingar e se presentificar como corpo em defesa da comunidade.

No entendimento do educador/capoeirista, a educação é espiritualidade, é veneno e remédio ao mesmo tempo, uma dualidade que reflete a complexidade de existir em comunidade. Ao evocar no texto a imagem da aldeia e do roçado, Rufino sublinha que a educação é uma ação profundamente coletiva e responsável, permeada pelos ensinamentos dos mais velhos e dos mais jovens, num fluxo contínuo de saberes que sustentam a vida em sua plenitude. Não é um processo isento de conflitos; ao contrário, o conflito é um impulso

criativo, uma força que desafia, que obriga a ginga, essa habilidade de se mover, de se desviar e, ao mesmo tempo, de resistir, profundamente presente na cultura afro-brasileira.

Essa educação que toma o corpo como seu centro de dispersão rompe com as estruturas que historicamente subordinaram e marginalizaram corpos e saberes não ocidentais. Ao rejeitar a individualização do sujeito, Rufino propõe um retorno às práticas comunitárias, onde a educação não separa, mas reúne. A educação, nesse contexto, não se compromete com a formação de indivíduos que se alinhem a um modelo racional, lógico e positivista, mas sim com o cultivo dos encontros e afetos, com a troca entre humanos e não humanos. A coletividade é o foco, e o saber é construído a partir dessa multiplicidade de relações, num terreiro de chão firme onde se gesta o conhecimento que não busca a exclusão, mas a integração das diferenças.

Rufino (2023, p. 8) questiona que

A redução da concepção de vida a partir de um padrão dominante de ser/saber/poder tem aquebrantado a educação. Por isso, por aqui tem se mantido a ladainha da educação como uma promessa de salvação individual. Salvação em um modelo de sociedade fraturada e ainda subordinada pelo continuo local.

O Educador Carioca critica abertamente o padrão dominante de ser, saber e poder que se impôs ao território brasileiro, um modelo que tenta reduzir a vida e a educação a uma promessa de salvação individual. Essa lógica de salvação, ancorada em um modelo de sociedade fraturada e subordinada, alimenta a ilusão de que a educação formal, ocidentalizada, trará a solução para as desigualdades e injustiças. No entanto, como Rufino destaca, esse padrão dominante se desdobra em violência, aquebranta a educação ao limitar as possibilidades de movimento e ação, principalmente para o corpo preto.

A imposição de um modelo etnocêntrico, que tem como referência o homem branco europeu, desencadeia uma série de consequências para a formação das crianças negras. A ancestralidade, os afetos e a história dessas crianças são apagados ou distorcidos, promovendo um distanciamento de suas raízes e uma profunda desumanização. Os saberes etnocêntricos, ao se apresentarem como únicos e universais, consomem a sensibilidade e anulam outras formas de vida e experiência. Nesse processo, as crianças negras, assim como seus corpos, suas memórias e sua cultura, são obrigadas a se adequar a expectativas que negam a riqueza de sua herança e de suas perspectivas.

A proposta de Rufino é de uma educação que desafie esses paradigmas, que convoque novas formas de brincar com a vida, de sentir com o corpo todo, não o corpo individualizado que aprisiona o humano em sua visão egoísta, mas um corpo disperso, construído de memórias, de um passado que deve ser celebrado, para que haja futuro a ser desejado.

Uma educação que reconstrua os laços comunitários, que celebre as diferenças e que devolva à criança negra, e a todos os corpos marginalizados, o direito de aprender a partir de suas histórias e vivências. Nessa perspectiva, a educação torna-se um ato de resistência e de renovação, um movimento em direção à liberdade coletiva, enraizada na pluralidade dos saberes ancestrais e na espiritualidade da vida comunitária.

A educação é um ato corporal, que se dá na materialidade das experiências vividas, nas ruas, nos espaços e nas relações que formam a identidade coletiva de uma comunidade. Não é algo que pode ser confinado ao edifício da escola ou às limitações de uma sala de aula convencional. Pelo contrário, ela transcende esses muros e se expande para as ruas paralelas, para as casas e barracos, para as praças e canteiros que testemunham e carregam a história e a cultura daquele lugar. A educação, como movimento e sentido, deve refletir essa dimensão contextualizada e concreta, respeitando a diversidade e a singularidade das formas de ser e de saber que emergem dos corpos.

Rufino (2023, p. 14) pensa que:

A educação é um fundamento corporal. Ou seja, aquilo que não respeita a diversidade e a singularidade das diferentes formas de ser e saber expressas no/dos/com (os) corpos é uma má sorte (quebranto) que pratica uma espécie de grilagem da educação para manter sua toada monocultural. A educação, sendo um fenômeno radicalizado na vida, se expressa como ato responsável, dialógico, inventivo, caótico, inconcluso, e passa pelos mais diferentes suportes que encarnam a vida.

Neste sentido, qualquer forma de educar que não respeite a pluralidade dos corpos e seus modos de saber comete uma injustiça, um “quebranto”, que captura e coloniza a educação. Essa "grilagem" é a tentativa de impor uma monocultura educativa, que suprime a riqueza das diferentes vivências e corpos, tentando reduzir a educação a um único padrão, geralmente eurocêntrico e positivista.

Educar não é apenas transmitir conhecimento; é convocar o corpo a produzir uma nova linguagem, uma que se descole dos velhos conceitos impostos pelo "velho mundo". Essa

linguagem deve ser inventiva, caótica, dialógica, inconclusa, pois é assim que a vida se apresenta, em constante transformação e movimento. A educação, ao se radicalizar na vida, deve acompanhar esse fluxo, rompendo com os discursos antiquados e inaugurando uma nova linguagem, uma linguagem do chão. Esse "chão" de que ele fala não é apenas uma metáfora, mas uma referência direta às raízes, ao lugar, à terra de onde surgem os corpos e suas histórias.

A educação, por essa perspectiva que Rufino defende é uma que emerge do local, do cotidiano, das falas de pais, avós e vizinhos, resgatando saberes ancestrais e comunitários que muitas vezes são desprezados pela educação formal. Esses saberes formam uma epistemologia do afeto, da coletividade e da resistência, que desafia a lógica hegemônica e colonialista. A verdadeira educação é aquela que permite que o corpo, com sua memória, sua história e sua ancestralidade, se expresse e produza sentidos novos, rompendo com a imposição de modelos de fora e criando algo genuinamente conectado com o presente e o lugar.

Refletir sobre o papel da educação nas periferias envolve compreender que a aprendizagem ocorre muito além das quatro paredes da escola, englobando experiências que a criança traz dos espaços onde vive e se relaciona. A escola, nesse sentido, não pode ignorar que as subjetividades ali presentes foram moldadas nas ruas, nos quintais e nas relações comunitárias. Essas experiências afetam a criança antes mesmo de seu ingresso na escola, e continuam a influenciar o seu desenvolvimento quando saem dela.

Da mesma forma que Rufino, convoco para a roda Antônio Bispo dos Santos (2015) para propor uma visão profunda e integral da educação como Biointeração, rompendo com as concepções tecnicistas e reducionistas que veem o aprendizado como uma mera aquisição de competências para dominar o mundo natural (Santos, 2015).

Para o pensador Quilombola (Santos, 2015), a verdadeira educação vai muito além disso; é o entendimento do ser humano como parte de um ecossistema de vida, uma relação de enlace e reciprocidade com o meio que o circunda. Essa visão se afasta do conceito de controle e exploração, tão prevalente nas formas de educação que priorizam o avanço técnico em detrimento do respeito pela natureza.

Educar para Bispo (2015) é cultivar o reconhecimento de que o ambiente que nos nutre, a terra, a água, o ar, e os outros seres vivos, é a base de nossa própria existência. Esse reconhecimento exige amor e proteção, pois atacar essas condições é, como Nego Bispo coloca, um "suicídio", uma negação da própria vida (Santos, 2015). O propósito da vida, então, é viver plenamente, em harmonia com as forças que sustentam nossa existência. Quando a educação não está comprometida com essa Biointeração, mas foca na destruição ou exploração desenfreada do ambiente, ela perde sua essência primordial.

Nesse entendimento, a educação é, ou deveria ser, a recuperação de um sentido essencial, o sentido claro e simples de viver em equilíbrio com o mundo ao redor. Educar de maneira biointerativa significa reconectar os seres humanos com essa dimensão biológica e vital, onde o aprendizado não está apenas no saber técnico, mas na vivência do respeito e na proteção do que sustenta a vida. Assim, educar é potencializar a biologia, não apenas a nossa, mas de todos os seres implicados no tempo e espaço que habitamos.

Mourão e Lopes (2020, p.27) defendem que “a educação escolar, apesar de todo o esforço formativo, não pode e não deve ser a única responsável pela educação ampla, o que engloba a formação social e humana necessária à vida em sociedade”. Para as autoras a cidade como um todo educa, de modo que há diferentes educadores informais nesse processo, que formam a percepção das crianças, como cidadãos em formação, sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a comunidade da qual participa. Há diferentes epistemologias envolvidas na cidade, não só em relação aos sujeitos envolvidos, mas nas construções que carregam simbolismo a respeito das humanidades ali envolvidas. Tendo isso em questão, cabe pensar que os educadores tenham consciência dessa dimensão e orientar a formação crítica dos estudantes para compreender como esses afetos impactam na constituição dos sujeitos.

A escola e os professores, como agentes ativos no ambiente escolar, têm o papel crucial de reconhecer as tensões e os conflitos que emergem desse espaço que não é neutro, mas diretamente afetado por questões sociais, culturais e raciais. Para o contexto periférico, onde se encontra uma predominância de estudantes negros, a escola precisa ir além do currículo formal e criar um ambiente que valorize e integre as culturas afro-brasileiras.

Nessa perspectiva telúrica de educação, os educadores atuam como mediadores fundamentais, ajudando a transformar as relações entre as crianças, construindo uma ética de

convivência que supere as barreiras impostas pela violência e desigualdade social. Eles oferecem uma orientação que ajuda a moldar o comportamento das crianças em direção à solidariedade e ao respeito mútuo, funcionando como um contraponto ao ambiente que, muitas vezes, pode ser marcado pela violência e pela exclusão.

Quando Nietzsche (2010), lá no Zaratustra, afirma que devemos ser “fiéis à terra”, ele nos convoca a uma educação e a um pensamento que valorizem o que é fundamental na experiência humana: a vida em sua forma mais pura, imediata e concreta. A existência não deve ser mediada por abstrações ou por sistemas que alienam o ser humano de sua própria realidade terrena. A educação, nesse sentido, precisa se comprometer com a afirmação da vida pelo simples fato de estar vivo, sem o filtro de ideologias ou aparatos tecnológicos que distorcem nossa percepção do que é mais essencial.

Ser fiel à terra é uma forma de resistência ao pensamento que busca fugir do presente, que negligencia o aqui e o agora em nome de ideias transcendentes ou ilusórias. Para Nietzsche (2010), a verdadeira sabedoria está enraizada na realidade vivida, no sentimento de respirar, comer, conversar, e estar em comunhão com os outros e com o mundo ao nosso redor. A educação é reconexão do sujeito com esse sentido imediato da vida, com o vínculo perdido.

Esse pensamento ecoa na crítica às formas de educação que alienam o ser humano, que fragmentam sua experiência em disciplinas estanques ou que priorizam a tecnicidade em detrimento da sensibilidade. A educação fiel à terra, como Nietzsche (2010) propõe, é aquela que celebra o ato de viver em sua totalidade, respeitando o corpo, a experiência, os sentidos e a convivência. Ela nos convida a estar presentes de forma integral, a brincar, a criar, reconhecendo que o que é real e palpável, a terra sob nossos pés, o ar que respiramos, o alimento que nos nutre, as relações que cultivamos. É o que deve orientar o processo de aprender.

Nietzsche (2012), em *Ecce Homo*, afirma que o pensamento está profundamente ligado à dieta, ao clima e às condições geográficas de cada sujeito. O modo de pensar é diretamente influenciado pelas sensações que o ambiente provoca. Nossas ideias, atitudes e percepções são nutritas pela terra de onde viemos. Rejeitar a terra, ou seja, rejeitar a vida, as condições

concretas de existência e a relação com o meio, é um sinal de que alguém está "malnutrido" no sentido filosófico, desvinculado de sua realidade mais essencial.

Trago Nietzsche para a roda, para dançar no terreiro brasileiro, para pensar nas condições históricas e geográficas que formam nossa identidade tupiniquim. A educação no Brasil, para ser autêntica e significativa, precisa estar enraizada naquilo que é próprio do nosso solo, de nossa terra. Isso significa nutrir a educação a partir dos saberes ancestrais ameríndios e africanos, que carregam formas de estar no mundo que rompem com a lógica da escassez e da violência herdada do colonialismo europeu.

A lógica europeia, muitas vezes baseada na dominação e exploração, contrasta profundamente com as cosmovisões ameríndias e africanas, que valorizam a abundância, a reciprocidade e a conexão com a natureza. A educação brasileira, se fiel à nossa terra, deve buscar essas raízes, promovendo uma relação com o conhecimento que não se restringe à racionalidade técnica, mas que envolve o corpo, o ambiente, a espiritualidade e a coletividade.

Para sermos "bem nutridos", precisamos construir uma educação que brote do chão que pisamos, uma educação que reconheça e valorize os saberes comunitários, as experiências decoloniais e as formas de viver que promovem a convivência harmônica com a terra e com os outros.

Na educação infantil tento ensinar e aprender por meio da brincadeira corporal, das conversas descomprometidas com a finalidade teórica mecanicista, rindo e sentindo os momentos de presença pura. Não serei inocente de afirmar que minha prática é desprovida de momentos limitadores que cismam em me colocar como homem *sisudo* que deve controlar os menores e eles obedecerem. Tenho que estar atento para me deseducar, para me despir das exigências coloniais de controle e dominação, já que é o discurso que impera cotidianamente é o de que o corpo deve ser controlado, cerceado, educado às boas maneiras.

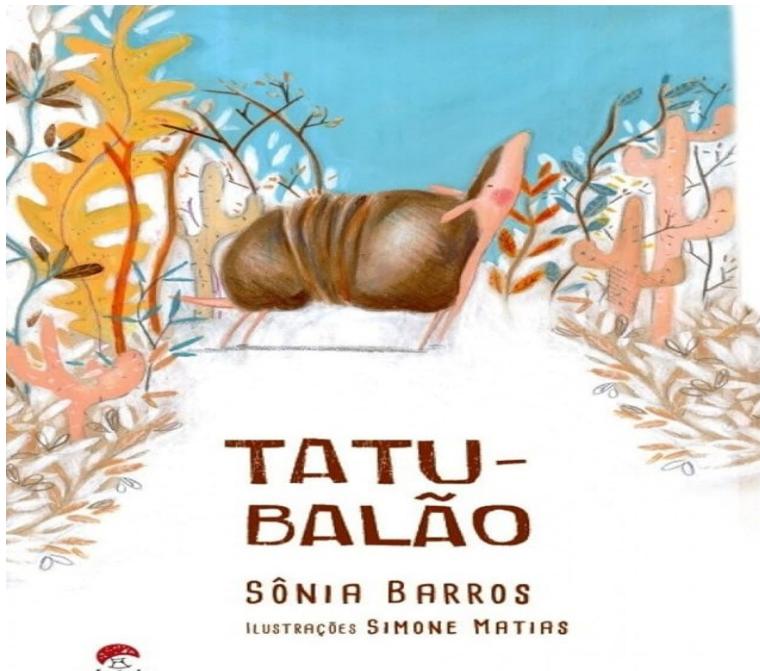
Educar no enlace, na dança e do jogo exige-se pensar no que se faz e fazer o que se pensa, tornando-se um ato consciente, atento para não se cair, para não deixar que as mentes tradicionais nos deem uma rasteira e deitemos no chão resignados.

Virar ponta cabeça, como sugere Luiz Rufino, é abrir espaço para novas formas de saber e para repertórios que se desenham a partir de outras éticas/estéticas/políticas, rompendo com as narrativas hegemônicas. Isso significa não só mudar a forma como

educamos, mas também os símbolos, as histórias e as imagens que oferecemos às crianças, permitindo que se reconectem com sua própria identidade cultural, com a terra que pisam e com os afetos que as cercam.

Planto bananeira e proponho histórias às minhas crianças que reforcem a sua identidade, os símbolos da infância na periferia e no cerrado. Uma dessas histórias é chamada *Tatú Balão*, de Sonia Barros (imagem 8). A narrativa fala de um tatu, um animal do cerrado, da terra, que sonha em voar. O tatu, que cava sua morada no solo, se frustra por não conseguir alcançar os céus. Mas sua frustração muda quando ele conhece Damião, um menino negro, de pés no chão, que o leva para soltar pipa. Soltar pipa, no cerrado, é mais do que uma brincadeira, é quase um rito de passagem para os meninos, uma forma de se conectar com o vento, o céu e a liberdade.

Imagen 8 – Livro *Tatu Balão*, de Sonia Barros.



Fonte: Internet.

A relação entre Damião e o tatu supera o sonho de voar. O que faz o tatu feliz não é apenas realizar o seu desejo, mas a amizade e o afeto que se desenvolvem entre ele e o menino. A história termina com os versos: "pois muito mais importante do que o voo de verdade é

que dali em diante começou uma amizade, e os dois se divertiam mesmo sem vento soprando, no alto do morro subiam, depois desciam rolando." (Imagen 9). Esses versos mostram que o verdadeiro propósito da vida não está nas metas ou nos sonhos, mas na vivência compartilhada, nas conexões que fazemos, no afeto e na comunidade que criamos ao longo do caminho.

Imagen 9 – E os dois se divertiam...



Fonte: internet.

Não por coincidência, Damião, gêmeo de Cosme, é o santo que, no Candomblé, está sincretizado com os Orixás Ibejis, filhos gêmeos de Iansã e Xangô (Dias, 2014). Os Ibejis, na mitologia Ioruba, representam a dualidade, a força e a pureza das crianças. Sua presença simboliza a alegria, a união e o equilíbrio entre forças opostas, tal como a criança que, com sua inocência e espontaneidade, é capaz de enxergar o mundo em sua inteireza, sem divisões. A figura de Damião representa o princípio ancestral de que, através da infância e da brincadeira, há um caminho de cura, renovação e reconexão com o que é essencial na vida. No dia 27 de setembro comemora-se o dia dos santos, onde na Bahia, lugar onde é mais forte

a devoção aos gêmeos, serve-se Caruru, um prato típico baiano. Primeiro, servem-se as entidades, depois sete crianças e só depois os adultos podem comer⁴.

A história do Tatú Balão não ensina apenas sobre o desejo de voar, mas sobre a beleza de se sujar de terra, de se conectar com o chão e com os outros. É uma história que ressignifica o ato de sonhar, ensinando que o mais importante não é o destino, mas a jornada, a vivência com o outro, a amizade e o pertencimento à comunidade. Esses são os sentidos que, de cabeça para baixo, reafirmam o valor das nossas raízes e dos afetos em uma educação viva e contextualizada.

Tatú Balão destaca como protagonista uma criança que reflete a realidade dos estudantes da educação infantil da periferia: meninos, meninas, menines, que vivem suas infâncias nas ruas, escorregam em barrancos, soltam pipas e constroem laços através da brincadeira. A rua, com todas as suas complexidades, se torna um espaço de criação de identidade, de formação de laços profundos e de irmandade, onde a intimidade surge naturalmente, mediada pelo cotidiano compartilhado.

Embora a rua seja também um cenário de desafios, muitas vezes resultantes da desigualdade social e da negligência do Estado, ela proporciona experiências ricas e significativas para as crianças que a habitam. O espaço público, longe de ser apenas um local de risco, é onde a sensibilidade dessas crianças é moldada, um terreno fértil para a imaginação, a construção de amizades e a troca de afetos. Na simplicidade do brincar na rua, surgem

⁴ “O candomblé é forte na Bahia. No candomblé, Cosme e Damião são filhos gêmeos de Xangô e Iansã. Embora os santos sejam adultos, sua devoção parece ser extremamente ligada às crianças. A festa é comemorada com muita comida, especialmente o prato preferido dos santos, como diz uma canção popular, o caruru. Mas também servem acarajé, abará, vatapá, xinxim de galinha, farofa, rapadura, cana-de-açúcar, pipoca. Os Ibejis, como disse Jorge Amado (apud Folha de São Paulo, 25/09/2008), são amigos da boa mesa baiana. Como sabemos, o candomblé é uma religião de antepassados, e a comida aparece como um elo entre essas gerações. O caruru é oferecido primeiro aos anfitriões da festa, seja Cosme e Damião ou os orixás Ibejis, e depois a sete crianças escolhidas, que o recebem em uma grande tigela. Somente quando terminam é que os adultos podem dividir a comida. “A tradição manda que seja preparada uma roda de sete meninos.

(...) Não usem talheres, usem as mãos. No entanto, algumas mudanças já ocorreram em torno da tradição do Caruru, com Cosminho como os manipuladores, meninos e meninas, comendo com talheres; no final eles se levantam e cantam a canção de Cosminho junto com os outros convidados da festa” (CULTURABAIANA). Sete meninos são escolhidos porque sete irmãos Mabaças²⁵ seriam os sortudos: Cosme, Damião, Doum, Alabá²⁶, Crispim, Crispiniano²⁷ e Talabi²⁸. Às outras crianças são oferecidos doces em saquinhos: os doces de Cosme e Damião”. (Dias, 2015, p. 19)

aprendizados que ultrapassam a escola formal, enraizando-se na vivência coletiva, na troca e na solidariedade entre aqueles que dividem o mesmo espaço.

O Tatú Balão dialoga com essa realidade, trazendo para o centro da narrativa uma infância periférica que, embora marcada por desafios, também é repleta de riqueza cultural, de afeto e de criatividade, onde as crianças encontram no brincar o sentido para suas experiências de vida.

E por se utilizar desses símbolos próprios da infância da periferia, Tatú Balão consegue ser profundamente singular e sensível, produzindo efeitos que potencializam a identidade dessas crianças. Ao trazer para o centro da narrativa elementos como o tatu, o menino Damião, a pipa e a rua, a história conecta-se diretamente às vivências concretas das crianças que crescem nesses espaços. Elas se veem refletidas nos personagens, nas situações e nos símbolos que fazem parte do cotidiano, fortalecendo a sensação de pertencimento e reforçando a legitimidade de suas experiências.

Essa identificação possibilita que a história não seja apenas um entretenimento, mas uma ferramenta de afirmação cultural e pessoal, que valoriza o lugar de onde essas crianças vêm. Ao retratar a infância periférica com dignidade e criatividade, Tatú Balão potencializa o desenvolvimento de uma identidade segura, capaz de se orgulhar das suas origens e reconhecer a riqueza nas experiências aparentemente simples do dia a dia. A narrativa, então, transcende a simples textualidade imediata, oferecendo às crianças da periferia um espelho onde elas podem se ver de forma positiva e significativa, ajudando-as a construir uma autoimagem fortalecida e repleta de sentido.

Como diz O Rappa nos versos de *Instinto Coletivo*, "nossa identidade é nosso lar", o espaço em que nos formamos, que molda nossa singularidade e que está impregnado de história, passado e memória. Carregamos em nós a herança de nossos antepassados, em todas as suas dimensões, tanto para o bem quanto para o mal. Daí surge a necessidade de nos reconhecermos não como indivíduos isolados, mas como parte de um coletivo. Esse coletivo está situado em um tempo e espaço, em um solo e um terreiro de experiências, com raízes profundas que nos conectam aos que vieram antes de nós.

Essa visão vai ao encontro do que Rufino (2023) propõe: a educação como um processo que não se limita ao indivíduo, mas que abraça e potencializa o corpo coletivo, que

se forma nos laços com a terra, com a comunidade, e com a ancestralidade. A educação e o educador que a viabiliza não pode ser pensada de forma descontextualizada, como uma prática individualista. Ela precisa considerar a riqueza de saberes, culturas e vivências que constituem a identidade coletiva de cada sujeito, de cada grupo, do chão que pisa. Só assim, construímos uma educação que nutre e valoriza os vínculos comunitários e a diversidade de experiências que nos tornam quem somos.

"Contra a mente de exclusão, sempre souberam que o instinto é coletivo, meu irmão", dizem os versos de Marcelo Yuka, quebrando com a tradição colonial de propriedade e do sujeito isolado e fechado. Esses versos ressoam com a crítica ao individualismo que tem raízes no pensamento colonial e na construção da modernidade ocidental, onde o sujeito é percebido como um ser separado, autônomo, e onde a lógica da propriedade privada prevalece sobre os laços comunitários.

Os versos de Yuka, assim como muitos pensadores decoloniais, propõe o retorno a uma forma de existência em que o instinto coletivo prevalece, onde o sujeito se vê como parte de um todo, vinculado não só aos outros seres humanos, mas também ao meio ambiente e à ancestralidade. Esse rompimento com a mentalidade excludente, que segregá e hierarquiza, é uma chamada para o reconhecimento de que a sobrevivência e o bem-estar estão interligados. A educação, a cultura e as práticas cotidianas devem estar fundamentadas na coletividade, nutrindo relações que reconfigurem o sentido de pertencimento e de estar no mundo de forma plural e compartilhada.

Outra experiência estética que proponho para as crianças é o contato com músicas locais e populares. Através da música, dançamos e nos envolvemos uns com os outros, entrelaçando nossos corpos ao ritmo, às melodias e às letras, que promovem um brincar descomprometido e vibrante. A música torna-se um elo entre nós, um espaço de interação onde os movimentos surgem de forma espontânea, corporalizando as emoções e os afetos que nos conectam.

Como adulto, coloco meu corpo em jogo, gingo, salto, permitindo-me ser afetado pela música, pelas crianças e pelo ambiente. Ao me soltar e me movimentar de maneira livre, proponho outra perspectiva de masculinidade, uma que rompe com o estereótipo do homem adulto rígido, impenetrável, e que valoriza a capacidade de brincar, de se entregar ao

momento e de se mover de acordo com os impulsos da vida. Dançar com as crianças não é apenas um ato estético, mas um ato pedagógico, uma forma de mostrar que a educação também pode ser feita de liberdade, de afeto e de coletividade, onde o corpo é respeitado e potencializado em sua totalidade.

A canção da serpente, que canto com as crianças, fala sobre a unidade formada pela diversidade, revelando que somos feitos de partes diferentes, mas que essas partes juntas nos constituem como um todo. "Essa é a história da serpente que subiu o morro para procurar um pedacinho do seu rabo, ei, você aí, também faz parte do meu rabão"; os versos ecoam uma experiência telúrica, conectando o ser à terra, aos outros, e a tudo o que o nutre. Assim como a serpente busca partes de si, nós, enquanto seres, também somos compostos pelos encontros e pelas relações que formamos com os outros e com o solo que pisamos (Imagen 10).

Imagen 10- Brincadeira da serpente



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A música oferece às crianças uma metáfora simples, porém profunda, que afirma nossa interdependência e nos lembra de que não somos indivíduos isolados, mas sim uma extensão de uma rede de interações. Cada parte que encontramos em nossa caminhada, sejam pessoas, memórias, experiências ou o próprio chão sobre o qual nos movemos, compõe quem

somos. Essa é uma forma de ensinar, por meio da música, que a identidade e a existência não são construídas de maneira autossuficiente, mas em diálogo constante com o mundo e com os outros, numa relação de pertencimento e cuidado.

Me embolo na educação como exercício da felicidade, na entrega de estar presente de corpo e alma. Afeto as crianças não apenas pelas palavras, mas pelos exemplos, demonstrando que há outras possibilidades de formação e de ser. Sou um adulto que brinca (Imagen 11), que se envolve com a infância, revelando que não somos fechados nem limitados, mas abertos ao novo, capazes de criar afetos potentes. Afetos que nos conectam à comunidade, que nos levam a construir relações. Converso com os pais, conheço suas histórias, me envolvo na vida das crianças de forma singular. Não sou apenas alguém que ensina, sou sujeito educado no processo, transformando e sendo transformado.

Imagen 11 – corpos deslizando



Fonte: arquivo pessoal, 2025.

Sou o agente da transformação, não apenas do agora, mas de um futuro porvir, esperançando que minha prática possa modificar, ao menos um pouco, as minhas crianças. Sonho em inspirá-las a serem diferentes, a agirem de forma distinta e a desejarem outras

realidades. Não carrego ilusões, mas sonho com a utopia. Almejo aquilo que ainda não está presente, mas que permanece fecundo enquanto eu agir pela transformação. Conecto sujeitos em comunidade, para que o sonho de um se torne o do outro, tecendo um desejo coletivo. O objetivo não é desatar os laços com a comunidade ou fugir da favela, mas fazer da favela um lugar melhor, superando suas dificuldades sem perder a identidade única que a define. A favela é um espaço de múltiplos saberes e culturas, e é nela que a transformação deve germinar, não como uma saída, mas como uma reinvenção que preserva suas raízes e cria novas possibilidades.

Penso que Nietzsche esteja orgulhoso de tê-lo denegrido, de ir além da ladainha europeia de colocá-lo a serviço de sistemas e mais sistemas, de ser empregado por proto-nazistas que acreditavam que só se podia filosofar em grego e alemão. O além do humano, aqui nas terras brasileiras, a contragostos de uns alemães, tem nariz achatado e cabelo crespo, toca tambor, dança e ri alto para afastar os maus espíritos, que querem de toda maneira nos manter como escravizados e com as mentes colonizadas.

A educação aqui, é capaz de produzir as forças de superação dos antigos valores que depreciam a existência, que coloca a sensibilidade, os sentidos e o corpo como de segunda ordem. Aqui, nas palavras de Rufino (2023), nós plasmamos modos de existir confluentes, que nos impregnem de diferentes substâncias. Não almejamos a higiene, mas a conspurcação, a mácula e a mancha do nosso ser, que não é em nada puro, mas completamente sujo das marcas dos nossos antepassados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noite vai chegando e com ela o fim da nossa conversa:

- eu não tenho nem palavras para agradecer todos vocês pela presença aqui hoje. Foi uma conversa incrível e que, apesar de ter se estendido, não acabou. Ela dá uma pausa, para em outro momento a gente retoma-la, até porque ainda sou novo e ainda tem muita coisa pra acontecer na minha trajetória enquanto professor.

Sandra fala toda empolgada:

- que delicia de conversa, Realmente. O tempo não é um entrave, na verdade ele é um potencializador das experiências, através dele tudo pode adquirir novas cores, novos tons, tamanhos... A gente para por aqui hoje, mas não encerra. Essa conversa continua na vida.

- pode ter certeza, Marco – diz Larrosa; não paramos por aqui. A experiência é infinita, você terá muita coisa para contar, para pensar e para sentir ainda.

- Obrigado pelo convite, Marco – responde Rufino, concordo com meus colegas, a vida ainda dará muitas oportunidades para gente conversar, e não só isso, para transformar a educação, para restituir o corpo ao seu lugar de destaque.

- fico muito feliz em poder contar com vocês para uma nova conversa. Fico muito feliz que o professor Narciso tenha me apresentado a vocês e tenha feito essa ponte para que essa conversa acontecesse. A vida é isso, enlace. Nossos laços rompem não somente o espaço, mas o tempo, e fazem com que nossas ações afetem todos aqueles que compartilham a vida conosco.

Ao longo do texto, refletimos sobre o papel essencial do corpo nas nossas vivências, sobretudo no campo da educação. O corpo é o lugar onde a experiência se inscreve, o meio pelo qual sentimos e damos sentido, agimos e nos transformamos. Na educação, ele é o centro de encontros e enlaces que ultrapassam o espaço escolar, conectando a vida do sujeito com a

comunidade. É por meio do corpo que se dá o processo educativo: ele sente impacto dos afetos, das interações e dos saberes transmitidos e construídos nos ambientes que ocupamos.

A educação como espaço de reflexão da experiência, permite articular e transformar o conteúdo bruto das vivências em algo estruturado, com potencial de modificar o indivíduo e a comunidade. Desde o primeiro momento em que uma criança pisa na escola, seu corpo é afetado pelas relações que ali se estabelecem – dos professores que a recebem, aos colegas com quem convive, passando pela rede de afetos que se forma entre os muros escolares e a comunidade ao redor. Nessas interações, dá-se não apenas o aprendizado formal, mas também a construção de subjetividades e o fortalecimento de laços humanos.

O pensador Antônio Bispo dos Santos nos lembra que nossas trajetórias não são percorridas de forma isolada. Somos atravessados pelas histórias daqueles que nos precederam e por aqueles que nos acompanham no presente, e impactando na construção do futuro. Somos corresponsáveis pelas nossas atitudes e somos herdeiros de um passado anterior a nós. Esse entrelaçamento, ou enlace, é ainda mais significativo nas periferias, onde as relações comunitárias, as histórias compartilhadas e os saberes ancestrais assumem um papel central. Nessas localidades, marcadas pela desigualdade, o impacto da educação é substancial. Ela é, muitas vezes, uma das poucas possibilidades de romper com as barreiras impostas por um sistema opressor.

Nesse cenário, o professor tem um papel transformador. Sua trajetória, que transita entre o ser estudante e o ser educador, permite-lhe compreender as duas faces da educação. Especialmente no caso de professores negros, como eu, sua presença carrega uma representatividade que pode ser crucial na vida dos estudantes. Ele não apenas inspira caminhos possíveis, mas também reafirma que a educação é um processo coletivo, enraizado nos afetos, no enlace dos corpos envolvidos, nas culturas e nas histórias do lugar de onde viemos.

Educar é afirmar identidades e potencializar comunidades. É um ato de humanização. Não qualquer humanização, baseada em preceitos éticos abstratos e racionalistas, mas uma humanização que leve em conta a diferença, que reconhece o corpo como o elo entre a cultura e os saberes da terra em que se pisa. Nossos corpos, atados e enlaçados uns aos outros pela rede de afetos e experiências, constroem juntos o sentido da vida. E o propósito da educação,

como prática de comunhão dos saberes acumulados pelo ser humano, é tecer pontes entre as comunidades, promovendo solidariedade, cooperação e a possibilidade de uma existência compartilhada que valorize a diversidade e a coletividade. É nesse processo que reside a potência transformadora da educação: tornar-se um espaço onde a vida coletiva floresça e onde cada indivíduo descubra sua capacidade para ser no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2^a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido)**: corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. 1^a edição. Uberlandia, MG: Regencia e Arte Editora, 2020.
- BRASIL. Brasil. Ministério do Trabalho. **Desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 07 jan. 2025
- CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 48, p. 1-15, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248239129por>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239129por>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: Filosofia da diferença e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra. **Infância**: desafio de todos, todos os dias. Conferência proferida na Universidade Federal de Uberlândia, 17 set. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J9B4IUTYB91Jk-xibjH4m2SHW3WE6FUm/view>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- DIAS, Júlio Cesar Tavares. **O DOCE DE COSME E DAMIÃO**: entre o sincretismo afro-católico e a recusa evangélica. Ciênciassociais e Religião,, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 14-33, ago. 2015.
- DIAS, Júlio Cesar Tavares. **As origens do culto de Cosme e Damião**. Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 36-57, jan. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2015/02/11-1-4.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.
- FOUCAULT, M. **Nietzsche, Freud, Marx**. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FROMM, Erich. *A arte de amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Tradução de: Eduardo Brandão.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002.

GIACÓIA JUNIOR, O. *Nietzsche x Kant: Uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever*. São Paulo: Casa do Saber, 2012.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras**: Vivências e lutas por uma vida justa. E-book. Petrópolis: Vozes, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis :: as crianças proletárias. **Polyphonía**, S.L., v. 32, n. 2, p. 19-38, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/70888/37578/330388>. Acesso em: 24 abr. 2024.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2007.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. v. 19, n. 2, p. 04-27. 2011.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimpr. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

MARX, K. **O capital. Livro 1**: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSÉ, V. **Nietzsche e a Grande Política da Linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; LOPES, Clóris Violeta Alves. A CIDADE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO AMPLA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 27-40, 19 ago. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n3p27-40>.

NIETZSCHE, Friederich. **Obras Incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Pensadores.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra: Um livro para todos e ninguém*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção textos filosóficos). Tradução e notas explicativas da simbólica nietzscheana: Mario Ferreira dos Santos.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador** (Considerações extemporâneas III).Campinas: FE/Unicamp, 1999.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou indisciplinados?**: Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? In: SANTOS, Gislaine A. dos (Org.). Coleção Percepções da Diferença: negros e brancos na escola. Vol. 7. São Paulo: NEIMB-USP; Brasília: MEC-SECAD, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-7.pdf>

ONFRAY, Michel. *Tratado de Ateologia: física da metafísica*. Tradução por Monica Stahel. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 323-333, ago. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022007000200010>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200010>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEIXOTO JUNIOR, C.A. **Some Nietzschean considerations about body and health**. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.14, n.35, p.727-38, out./dez. 2010.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

RUFINO, Luiz. **Ponta-Cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTIAGO, Viviana. **Infância Negra**: uma (re) construção necessária. São Paulo: Geledés, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo do. **Colonização, Quilombos. Modos e significados**. Brasília: Instituto de inclusão no ensino superior e na Pesquisa, 2015

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.