

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Muros da Escola: pensamento e invenção na união entre escola, infância e filosofia

School Walls: Thought and Invention in the Intertwinement Among School, Childhood and Philosophy

Muros de la Escuela: pensamiento e invención en la unión entre escuela, infancia y filosofía

Thalia Lopes da Silva ^[a] 

Rio Grande, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Paula Corrêa Henning ^[b] 

Rio Grande, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Gisele Ruiz Silva ^[c] 

Rio Grande, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Como citar: SILVA, L. A.; HENNING, P. C.; SILVA, G. R. Muros da Escola: pensamento e invenção na união entre escola, infância e filosofia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2199-2212, dez. 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS21>

Resumo

O artigo problematiza a instituição escolar e algumas verdades que atravessam a seara educacional, produzindo modos de ser e de estar no mundo. Apresenta-se um estudo realizado no interior de um grupo de pesquisa, discutindo alguns dados

^[a] Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e-mail: thalialopes1998@gmail.com.

^[b] Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos e Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidad de Murcia/Espanha, e-mail: paula.c.henning@gmail.com.

^[c] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e-mail: gisaruizsilva@gmail.com.

produzidos na pesquisa em questão, a qual foi realizada com um grupo de crianças estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de educação em uma cidade do Rio Grande do Sul. Valeu-se de problematizações filosóficas e de narrativas dos infantis como forma de compreender o modo como enxergam a escola e de espreitar outras formas possíveis de pensar esse espaço. As ferramentas teórico-metodológicas utilizadas para a realização desta análise foram o conceito de problematização de Michel Foucault e a Investigação Narrativa. Potencializando os modos de pensamento e de inventividade infantis, objetivou-se a criação de possibilidades outras dentro do espaço escolar, buscando a elaboração inventiva de relações da criança com a escola.

Palavras-chave: Escola. Filosofia. Problematização. Michel Foucault.

Abstract

This paper problematizes school and some truths that permeate the educational environment and produce ways of being and existing in the world. It introduces a study carried out by a research group who discusses some data on second graders who attend a public Elementary School in a city in Rio Grande do Sul, Brazil. Philosophical problematizations and children's narratives were used for understanding how they see school and for finding other ways of using this space. The theoretical-methodological tools used for the analysis were Michel Foucault's concept of problematization and Narrative Inquiry. By enhancing children's ways of thinking and their inventivity, this study aimed at creating alternative possibilities within the school to enable the inventive development of relations between children and their school.

Keywords: School. Philosophy. Problematization. Michel Foucault.

Resumen

El artículo problematiza la institución escolar y algunas verdades que atraviesan el ámbito educativo y producen modos de ser y estar en el mundo. Presenta un estudio realizado dentro de un grupo de investigación, discutiendo algunos datos producidos en la dicha investigación, la cual fue llevada a cabo con un grupo de niños y niñas del segundo año de la educación primaria de la red pública de una ciudad del estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Se utilizaron problematizaciones filosóficas y narrativas infantiles como forma de comprender cómo perciben la escuela y vislumbrar otras formas posibles de pensar ese espacio. Las herramientas teórico-metodológicas utilizadas para este análisis fueron el concepto de problematización de Michel Foucault y la Investigación Narrativa. Potenciando las formas de pensamiento e de inventiva infantiles, se buscó la creación de otras posibilidades dentro del espacio escolar, apuntando a la elaboración inventiva de las relaciones de los niños con la escuela.

Palabras clave: Escuela. Filosofía. Problematización. Michel Foucault.

1. Introdução

Infância, criação, inventividade. Como conceber o espaço da escola como instituição dedicada ao pensamento infantil? Mirá-la e pensar nas suas múltiplas possibilidades de ouvir a infância é um dos propósitos deste texto. Na companhia de Foucault (2014), enxergamos a escola como fabricação de corpos dóceis, mas também como um local de tensionamento, de resistência e de infinitas possibilidades de criação no seu próprio interior.

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida junto ao Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), finalizada no ano de 2025. Tal pesquisa buscou, por meio da filosofia, problematizar e tensionar algumas verdades científicas que cercam a nossa sociedade e a seara educacional. Para realizar tal movimento, foram desenvolvidos 5 encontros com crianças de uma escola pública da rede municipal de educação do município de Rio Grande/RS. Essa investigação parte da perspectiva foucaultiana e busca dar passagem a movimentos que tensionem o pensamento e provoquem nossas sólidas verdades a respeito da escola, da ciência e do mundo em que vivemos. Dessa forma, assumimos a postura de tensionar o instituído e, por meio de nossos questionamentos e convites às crianças, dar a ver a presença da filosofia no cotidiano escolar e como ela pode ser uma forma de respiro dentro do sistema moderno e com bases científicas de que a instituição escolar é, ainda, constituída.

Dentre os encontros realizados com as crianças, escolhemos problematizar aqueles cujo tema foi a escola. Com eles, objetivamos compreender, a partir das lentes infantis, como as crianças da instituição pesquisada a enxergavam e que outros modos são possíveis para fazermos e criarmos a escola com que convivemos diariamente. É desse exercício filosófico e provocador do espaço escolar que este texto nos fala.

Para isso, a escrita está dividida em três seções. Dessa forma, em “Percurso metodológico”, apresentamos ao (à) leitor (a) os traçados do caminho da pesquisa, dando visibilidade (à) problematização como eixo procedural e estratégico de trabalho. Na seção seguinte, anunciamos os estudos sobre escola e as falas infantis quando tensionado o modo como as crianças pensam e podem criar outros encontros com o ambiente escolar. Por fim, anunciamos as Considerações Finais, amarrando as ideias aqui desenvolvidas e anunciando a afecção que estudos dedicados à escuta infantil podem nos provocar como pesquisadoras e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior.

2. Percurso metodológico

O estudo aqui apresentado buscou tensionar a instituição escolar por meio da problematização e da escuta infantil. A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada em uma região periférica no município de Rio Grande/RS, e as crianças que participaram deste estudo são estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com idades entre 7 e 8 anos.¹ Esses encontros aconteceram de forma semanal, com duração média de 45-60 minutos. O grupo é formado por 14 crianças, contudo há um elevado número de infrequência devido a questões climáticas da região, especialmente no inverno gaúcho e nos meses de muita chuva na cidade.

Foi a partir do pensamento de Michel Foucault que esta investigação foi realizada. Foucault nos mostra que, a partir da problematização, executamos o exercício do pensamento e que esse movimento pode nos ajudar a entender o mundo em que vivemos, a compreender aquilo que somos e, a partir disso, a pensar caminhos outros a seguir. Ao ser questionado sobre como definiria o seu trabalho intelectual (Foucault, 2006), o autor explica que seus movimentos investigativos têm como objetivo problematizar os saberes e as verdades cultural e historicamente estabelecidos. Ao entender que é possível, a partir do exercício do pensamento, compreender e tensionar as relações de poder, caracteriza-se como um pirotécnico: “[...] eu queria que as palavras que eu tinha escrito atravessassem muros, fizessem

¹ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e aprovada por ele. O projeto de investigação apresentou os objetivos da pesquisa, o público-alvo, a metodologia utilizada, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização para a realização do projeto assinada pela escola. O projeto foi aprovado no dia 13 de março de 2024 sob o número CAAE 75271923.0.0000.5324.

saltar fechaduras, abrissem janelas!” (Foucault, 2006, p. 76); seu trabalho é uma explosão que tem como finalidade nos desacomodar e colocar nosso pensamento em movimento.

Com os estudos foucaultianos, entendemos que o exercício filosófico é um exercício do pensamento. Como nos mostrou o autor (Foucault, 2017), trata-se de abrir espaço para o “porquê”, para o “como”, e para o “e se fosse”. Não é um movimento fácil, pois somos atravessados (as) por relações de saber-poder, as quais atuam na criação dos nossos modos de ser, ditando as regras que devemos assumir e que devem ser constantemente colocadas em ação. Dessa forma, questionar os saberes e as verdades instituídas como inquestionáveis torna-se difícil, pois esse movimento faz com que questionemos aquilo que está presente em nossas subjetividades e que, portanto, nos produzem.

O que desejamos fazer foi “[...] uma espécie de desencaixe do pensamento” (Silva, 2019, p. 40). A episteme moderna instituiu discursos que prometem uma vida livre, uma vida autônoma e emancipada, desde que tramada pelo crivo da razão. Nossas relações com nós mesmos (as) e com os (as) outros (as) são interpeladas por essas verdades e produzem as formas de ser sujeito deste tempo. “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (Veiga-Neto, 2016, p. 19). Por esse motivo, o que pretendemos, primeiramente, foi entender de que forma a problematização a respeito da Escola poderia nos levar a outros modos de enxergá-la.

Fortemente atravessado pelos estudos de Nietzsche, Foucault, na busca por entender como nos tornamos aquilo que somos, pretendeu, em seus livros, cursos e aulas, pensar como os acontecimentos históricos, as verdades, os jogos de saber-poder estabelecidos podem nos produzir enquanto sujeitos de modo a constituir as nossas subjetividades. Dessa forma, ao longo de sua vida, ele desenvolveu diversas ferramentas conceituais que podem nos ajudar a pensar o campo da educação:

[...] E quais são as ferramentas conceituais que Foucault nos põe à mão para essa tarefa? Como bons exemplos, pode-se citar as intrincadas relações entre o poder e o saber, os processos de subjetivação – aqui entendidos como os mecanismos pelos quais nos tornamos sujeitos e ao mesmo tempo assujeitados aos outros e a nós mesmos –, os métodos arqueológico e geneológico, a ética – como cuidado de si mesmo –, a loucura, a governamentalidade, o discurso etc. (Veiga-Neto, 2006, p. 3).

Nosso intercessor intelectual não estabeleceu algum método fixo, pois sua forma de olhar para a história não segue uma estrutura, não busca construir uma linearidade. Ao contrário, ele entende que são nas intersecções que os saberes são construídos, “[...] o que o move é, no fundo, uma permanente suspeita [...]” (Veiga-Neto, 2016, p. 21-22). Ao fazer esse afrouxamento do conceito de método, é possível compreendê-lo enquanto “o caminho que nos leva para algum lugar” (Veiga-Neto, 2009, p. 84). A perspectiva foucaultiana possui vastos conceitos que podem auxiliar-nos a olhar o mundo. O autor opera com diferentes ferramentas que colocaram em marcha seus estudos. Por esse motivo, escolhemos, dentro da oficina de Foucault, o conceito-ferramenta problematização. Com ela, podemos compreender a história de determinado objeto de análise, tensionar sua atualidade e, quiçá, provocar a criação de outras possibilidades de funcionamento.

Dessa forma, ao lançar mão da caixa de ferramentas de Foucault (Veiga-Neto, 2006), nosso desejo é caminhar em direção à suspeita e fazer com que a inquietação e o questionamento andem juntos para problematizar as verdades que atravessam e constituem nossas ações. Diante disso, uma de nossas escolhas foi fazer uma análise histórica da instituição escolar, compreendendo os motivos que a levaram a se tornar uma das instituições mais importantes dentro da sociedade contemporânea.

Para Foucault (2006), o exercício do pensamento é fundamental para a compreensão das verdades que nos subjetivam e, para isso, o autor nos convida a fazer a crítica, “[tornando] difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 2006, p. 5). Com Foucault, aprendemos que não se trata de buscar respostas, e sim de encontrar os problemas, pois é no movimento de tentar respondê-los que poderemos fazer o exercício, “é preciso pensar problematicamente, mais que perguntar e responder dialeticamente” (Revel, 2004, p. 83). Pensar problematicamente é instaurar uma descontinuidade do pensamento. É nesse exercício que o filósofo faz em suas pesquisas e estudos – ao passar por

diferentes domínios – que se dá a problematização das construções históricas, os jogos de poder estabelecidos, as formas como as subjetividades foram produzidas.

Em conjunto com o conceito de problematização, esta pesquisa também se vale da investigação narrativa como ferramenta metodológica. Para esse movimento de pesquisa, as falas infantis foram gravadas e transcritas pelas pesquisadoras. Nesse sentido, entendemos que, ao narrarem suas experiências, suas formas de pensar e seus questionamentos, abrimos passagem para que as crianças pudessem se ouvir, trocar experiências entre si, com as pesquisadoras e com o próprio pensamento, pois “narrar é algo que implica certo sentido do que somos e como nos constituímos através dos discursos que circulam nos espaços educativos em que transitamos” (Caseira, 2022, p. 92). A partir da compreensão de que nos produzimos com nossas narrativas, o objetivo desse movimento da problematização, articulado à investigação narrativa, foi o de inquietar o pensamento das crianças e os nossos também.

3. Problematizando a escola e o pensamento infantil

Os discursos vigentes que atravessam a escola apresentam uma concepção de que ela é um direito de todos (as) e de que todos (as) devem estar confinados (as) em seus muros. Ainda que estejamos de acordo a respeito da sua importância e de sua defesa para melhoria de vida dos sujeitos que dela participam, trata-se, também, de discursos de captura e de governo dos corpos (Henning e Ferraro, 2022). Não queremos dizer que a escola seja boa ou ruim, mas sim olhar e compreender o que faz dessa instituição algo tão importante em nosso tempo. Alinhada a esses modos de pensar, a escola, cada vez mais cedo, busca estratégias para capturar os sujeitos. As autoras Silva e Henning (2019) realizaram um estudo em torno das políticas para a Educação Infantil, o qual mostra que, a partir de discursos legais, as crianças precisam estar na escola a partir dos 4 anos de idade. Parece-nos que a vontade de disciplinar de transformar as crianças em alunas está cada vez mais pulsante e mais fortalecida. Merece nossa atenção as práticas desenvolvidas no referido cotidiano institucional: se, por um lado, a luta de pesquisadores (as) e militantes da Educação Infantil e das políticas busca assegurar o atendimento público de qualidade desde a primeira etapa da Educação Básica; por outro, faz-se necessário atentar para os modos como tal atendimento vem se estabelecendo, além dos efeitos por eles produzidos sobre os sujeitos infantis.

As crianças, durante muito tempo, foram compreendidas como sujeitos incompletos, sem força própria, que precisavam ser transformadas em adultas. Múltiplos discursos pedagógicos, ao longo dos séculos, foram reforçando essa ideia e, aliados a ela, anuciavam que as crianças precisavam ser tratadas como adultos em construção (Ariès, 1981). Com o advento da Modernidade, “da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção” (Resende, 2015, p. 268). Como nos mostra Sandra Corazza (2004), em sua obra *A história da infância sem fim*, com as transformações socioculturais, nasce uma outra percepção da infância, as crianças tornam-se sujeitos que precisam ser cuidados, protegidos e tutelados em prol de sua segurança, e, para esse fim, estão aí, também, os processos de escolarização. Assim sendo, algum tempo após a invenção da infância, que faz a criança ocupar um lugar de sujeito-objeto, a educação passa a ser obrigatória, resultando na “[...] produção de uma subjetividade infantil moderna” (Resende, 2015, p. 267), definindo e caracterizando o campo educacional. Dessa forma, as crianças precisam ser educadas, precisam ser guiadas; para que o mecanismo funcione, a criança precisa ser escolarizada (Resende, 2015).

Em nossa atualidade, outros discursos vão sendo produzidos. As crianças passaram a ser vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem, que possuem saberes; porém, é bom não esquecermos que, de acordo com os discursos que circulam na sociedade desde a invenção da infância, ela precisa ser administrada pelos adultos (Ariès, 1981). Com isso, na escola, uma outra forma de sujeito infantil foi assumida, os discursos mudaram, passou-se a valorizar a infância mesmo por intermédio das práticas disciplinares que objetivam a formação de corpos dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura

aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 2014, p. 135-136) [grifos do autor].

A partir dessa forma de compreender o que é a disciplina, podemos enxergar como esse mecanismo está presente na escola. Quando as crianças se tornam estudantes, a disciplina se torna um imperativo: múltiplas estratégias são acionadas para que aprendam a permanecer sentadas durante as aulas, a manter o silêncio, a cumprir todas as atividades propostas e a respeitar os horários escolares, tudo ao seu devido tempo. O modelo de escolarização moderno é constituído de técnicas disciplinares que se utilizam das normas vigentes para estabelecer os parâmetros e elaborar as suas estratégias. Com isso, é perceptível que esses mecanismos de controle buscam produzir uma conduta infantil. De acordo com Resende (2015), a escola foi ganhando força e passou a ser compreendida como fundamental: “[...] a obrigatoriedade escolar foi, paulatinamente, sendo imposta em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola numa obrigação que se alastrou, tanto no nível individual, como no nível social. A população infantil deveria ser ‘obrigatoriamente’ escolarizada” (Resende, 2015, p. 269) [grifo do autor].

Os autores Henning e Ferraro (2022) propõem uma problematização acerca da obrigatoriedade da escola, entendendo que essa é uma ação da governamentalidade. Convidam-nos a pensar em fissuras para a relação Escola-Estado. Apontam algumas das críticas que Nietzsche faz acerca da escolarização de massas, mostrando que esse processo atua como uma estratégia de governo, não deixando espaço para a criação e a experimentação. A partir desse pensamento, a escolarização serve como um mecanismo para o governo da população, já que se utiliza de múltiplas tecnologias para se colocar em funcionamento. Nessas instituições, o tempo e o espaço são planejados minuciosamente e com objetivos bastante concretos: fazer com que toda a estrutura escolar contribua para a produção, para a subjetivação dos corpos no intuito de que os sujeitos constituam uma massa coletiva, lutando, uma vez mais, pelo pensamento uno, igual e familiar.

Caminhando com Foucault e com autores (as) filiados (as) a esse pensamento, objetivamos problematizar a escola para tensionar as verdades existentes e buscar outras formas possíveis para o cenário educacional. A educação escolar tornou-se uma verdade inquestionável e, justamente por isso, merece nosso estranhamento.

[...] A escola é um espaço de produção epistemológica, que atua na ordem dos saberes, na organização de um currículo estabelecido por idades, por conteúdos mínimos, engendrado pelos embates, sempre tensos, nos jogos de poder; portanto, um espaço de produção de verdades. A escola é também um espaço de encontro nos enfrentamentos da condução das condutas, gerado sempre em tensionamento com os sujeitos que ali habitam; trata-se, enfim, das relações de poder que envolvem uma luta política dos indivíduos. E, nesse embate de forças, a escola, cotidianamente, vai, pouco a pouco, investindo na fabricação de um dado sujeito, imiscuído nas relações que se estabelecem, nos embates e na modelagem de um tipo particular de sujeito, de acordo com o momento histórico vivido (Teixeira; Henning; Vieira, 2021, p. 5).

Comumente, a escola é pensada como esse espaço da produção dos saberes. As crianças aprendem, desde pequenas, que é na escola que os conhecimentos são produzidos, que, “na escola, a gente fica inteligente [...]” (criança 4)². Tais discursos são reverberados e são reproduzidos pela sociedade, contudo, a partir dos estudos que realizamos e dos intercessores que nos ajudam a olhar para essa seara, defendemos que a escola vai além da produção de saberes, por meio dos jogos de poder, produz modos de ser e elabora subjetividades discentes. De acordo com os estudos foucaultianos, quando se discute a ideia de poder, não se está referindo a uma força maior, a uma força exclusivamente vertical, mas trata-se de estratégias de poder que atravessam, paulatinamente, os sujeitos, moldam e subjetivam o indivíduo. Sílvio Gallo e Rafael Limongelli (2020, p. 12) evidenciam que “[...] a criança, por mais que seja ela mesma entre os iguais, não se desvia da sua finalidade: tornar-se adulta e, para isso, precisa ser protegida e governada”, portanto, os tempos e os espaços escolares precisam estar dispostos de modo a garantir esse governo.

² As crianças são apresentadas, no texto, por meio de um número, visando manter seu anonimato.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2014, p. 144).

A organização dos espaços escolares, as filas, o modo como as classes são postas nas salas de aula, a postura do (a) docente, o olhar vigilante dentro dessa instituição operam com o objetivo de manter a vigilância constante e não permitir as fissuras, não permitir os possíveis escapes à normalização. A conversa entre as pesquisadoras e as crianças demarcam suas percepções a respeito desse espaço disciplinador. Ao realizarmos um momento de contação de história, a partir do livro “O Monstro das Cores” (Llenas, 2021), os(as) pequenos(as) tensionaram o encontro com um povoado de indagações a respeito da escola. O personagem principal da história precisa ir para o seu primeiro dia de aula, mas está com medo, pois não sabe o que vai encontrar nesse lugar. Com a ajuda de sua amiga, ele vai descobrindo o que é essa instituição e o que é feito ali. Ao longo desse dia, o monstrinho vai se aventurando e experimentando o novo espaço. Ao serem provocadas pelas pesquisadoras, as crianças fazem suas observações a respeito da escola do Monstro em relação (à) escola delas, apontando para a disposição das mesas em sala de aula:

Pesquisadoras: O que tem na escola do Monstro que tem na escola de vocês?

Criança 1: Tem pátio... tem pracinha... não é igual na história, mas aqui tem, às vezes, a gente não vai porque está molhada... Tem sala de aula, mas as mesinhas são diferentes, é um pouquinho de mesa com um montão de cadeiras junto e aqui é um montão de mesa com uma cadeira.

Pesquisadoras: E como vocês gostariam que fosse a sala de aula?

Criança 2: Assim, a gente gosta de sentar junto para fazer as coisas.

Pesquisadoras: Como agora? (referindo-se ao modo de organização proposto para a realização da atividade).

Criança 1: É a gente gosta de ficar tudo junto.

Inicialmente, as crianças estranharam o convite para sentarmo-nos no chão, em círculo, mas, mesmo estranhando, elas mostraram entusiasmo. A disciplina escolar ensina à criança, desde pequena, que, no chão, não se senta, que é para *sentar direito na cadeira*, que deve olhar para a frente, que tem hora para ir ao banheiro, para tomar água, entre tantas outras imposições. Sentarem juntas para fazer uma atividade, para elas, é um momento muito diferente, raro, de que gostam. Sabemos que a escola exige que o(a) professor(a) cumpra as regras, que mantenha a *ordem* dentro da sala de aula, porém, vale perguntarmo-nos: a que serve essa *ordem*? Que outros modos de encontros, possibilidades de habitar a sala de aula que não somente *obedecendo*? Que outras paisagens, invenções são possíveis no espaço de sala de aula?

De acordo com Gallo (2015, p. 14),

[...] a escola como instituição disciplinar, é a ‘escola do saber’. Nesta escola, tudo gira em torno do currículo e dos programas, sendo o currículo nada mais do que um conjunto de saberes. Os estudantes na escola não aprendem a viver; eles aprendem a conhecer, a buscar a verdade, a saber demonstrá-la. E, ao mesmo tempo, eles são disciplinados, seus corpos e seus espíritos tornam-se dóceis e obedientes; eles sofrem um processo de assujeitamento, que implica na constituição de suas subjetividades docilizadas, tal como seus corpos. Assim, uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular.

A partir da compreensão do que é a escola e de como ela atua sobre os sujeitos escolares, questionamo-nos: é possível fazer diferente? É possível pensar diferente do que se pensa? De acordo com Foucault (2006, p. 3), “[...] há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos”. Sendo assim, tomamos isso como uma forma de esperança de que seja possível pensar fissuras que instiguem o pensamento das crianças, de que seja viável fazer filosofia no interior da escola como modo de ativar os pensamentos.

Entendemos que podem acontecer momentos de escape, de experiências que provoquem o pensamento e que potencializem a escola para além do propósito sobre o qual ela se erigiu.

A infância é múltipla e cheia de possibilidades e o espaço escolar pode ser o lugar pelo qual a criança passa e experimenta diferentes afetos, encontros, possibilidades de invenção, de pensamento, de criação. A isso entendemos o tempo aion³: um tempo infantil [...] que seja o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva que prolongue a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente" (Kohan, 2020, p. 7).

Seguindo na correnteza das discussões feitas anteriormente com as crianças, convidamo-las a realizar uma caminhada atenta pela escola. Nesse dia, tivemos a participação de 8 crianças, as quais foram organizadas em duplas. Cada dupla recebeu um aparelho celular para fazer o registro fotográfico dos espaços que consideravam mais interessantes na sua instituição. Durante o percurso, fomos instigando seus pesamentos com questões disparadoras de modo que pudessem não somente escolher espaços a registrar, mas também, especialmente, questionar-se sobre eles: "Se pudéssemos pensar de uma outra forma a escola, de que forma seria?" (pesquisadoras); "E o que mais poderia ter aqui?" (pesquisadoras). Durante esses momentos, a caminhada atenta, as escolhas e os registros foram criando condições para que as crianças pudessem pensar sobre o espaço escolar em que habitam.

Os infantis estavam muito empolgados ao caminhar pela escola no *horário de aula*, e, ao mesmo tempo, rondava um estranhamento. Por estarem acostumados ao disciplinamento escolar e às regras de conduta, quando começamos a atividade, eles formaram uma fila, pois o momento que podem sair sem ordem é durante o recreio. Foi solicitado que ficassem em duplas para que pudessem compartilhar o celular, mas ressaltado que não precisavam ficar em fila, nem andar juntos. Assim, os (as) pequenos (as) saíram fazendo seus registros e nos chamando para mostrar suas escolhas. Ao analisarmos as fotos feitas, encontramos um local bastante comum entre as 4 duplas: a pracinha.

Imagen 1 – Registro dos espaços



Fonte: Crianças 4 e 7 (2024).

³ De acordo com Walter Kohan (2020), dentro do espaço escolar, temos o tempo Khrónos, que é o cronológico, o tempo da disciplina, o fragmentado, mas é possível momentos para o tempo Aion, o das possibilidades, da criação, da inventividade, o tempo do pensamento.

Imagen 2 – Registro dos espaços



Fonte: Crianças 5 e 6 (2024).

Imagen 3 – Registro dos espaços



Fonte: Crianças 1 e 8 (2024).

Imagen 4 – Registro dos espaços



Fonte: Crianças 2 e 3 (2024).

Quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, o discurso sobre a infância é atravessado pela preocupação com o desenvolvimento da escrita, do letramento, com a alfabetização matemática e com diversos conhecimentos tomados como *necessários*. O brincar fica, muitas vezes, restrito à Educação Infantil ou ao recreio. A autora Léa Tiriba (2018) nos provoca a pensar a respeito do emparedamento da escola; de acordo com a autora, tal instituição está, em sua maioria, configurada de modo a não permitir a ampliação do espaço de aprendizagem. Ainda que, nos documentos oficiais, encontremos a presença de orientações sobre a importância e a necessidade de outros ambientes de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o medo da indisciplina faz com que esses locais não sejam explorados. Quando uma das crianças nos mostrou o registro fotográfico realizado, perguntamos:

Pesquisadoras: Se tu fosses fazer como a Fadinha⁴, o que tu colocarias aqui?

Criança 5: Mais brinquedos, seria legal ter um gira-gira e que a gente tivesse mais tempo para brincar.

Pesquisadoras: Mais tempo?

Criança 5: Seria legal só a nossa turma.

Pesquisadoras: Por que só a turma de vocês? Não acham divertido com as outras crianças?

Criança 5: É, mas a gente tem que ficar esperando para usar.

Pesquisadoras: E já veio só a turma de vocês?

Criança 5: Com a outra professora sim e agora.

As legislações e (as) normativas educacionais legitimam o discurso instaurado na cultura escolar de que o(a) professor(a) precisa conseguir *vencer* o conteúdo, e que, por isso, não há tempo a perder. Com tal premissa, não consideram que crianças de 8 anos, com frequência, desejem tempo para brincar, aquele brincar livre, que permite a imaginação dentro do que é considerado horário de aula. Sabemos que, muitas vezes, não se trata de o (a) professor

⁴ Referência à história da *Fada que tinha ideias* (Almeida, 2007), que foi lida, no primeiro encontro, para as crianças. A história refere-se a uma fada que tinha ideias inusitadas, nunca antes pensadas por outros (as), levando-a a experimentar diferentes desafios e perspectivas.

(a) querer, uma vez que as instituições possuem regras e discursos bem instaurados a respeito da aprendizagem.

Nos registros a respeito da escola, não foi somente a pracinha que interessou às crianças, houve um registro muito interessante das crianças 4 e 7. Elas fizeram uma fotografia de um espaço que poderíamos chamar de jardim e, segundo elas, “seria legal se fosse mais colorido e houvesse animais” (criança 4):

Imagen 5 – Registro dos espaços



Fonte: Crianças 4 e 7 (2024).

Então, demos início a uma conversa sobre esse espaço e sobre as ideias que elas teriam para ele:

Criança 4: Queria que tivesse umas flores laranjas!

Pesquisadoras: Por que laranjas?

Criança 4: É minha cor preferida.

Pesquisadoras: E o que mais poderia ter aqui? O que mais tu gosta nesse lugar?

Criança 4: Ah! Eu gosto de tudo. Seria legal se a gente pudesse mexer.

Pesquisadoras: E não podem? Não é vocês que plantam e cuidam daqui?

Criança 7: Não, é a tia XXXX.

Criança 4: Mas seria legal se a gente plantasse várias coisas.

Criança 7: Imagina se tivesse uma árvore gigante cheia de passarinhos?

Pesquisadoras: Ia ser legal?

Criança 7: Muito! A gente podia fazer umas casinhas para eles comerem que nem na minha casa.

Criança 4: Sim!!! Eles iam morar aqui, e a gente ia cuidar deles.

Os espaços escolares não são apenas parte da arquitetura escolar, eles são parte integrante da formação da subjetividade dos(as) alunos(as). Tanto os espaços quanto o tempo são constituídos de discursos que vão produzindo condutas estudiantis, eles atuam como mecanismos pedagógicos que cercam e subjetivam os sujeitos que ali perpassam. “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, como um elemento do currículo, invisível e silencioso, ainda que, ela seja por si mesma, bem explícita ou manifesta” (Escolano, 1998, p. 45). Contudo,

apesar dos discursos que valorizam a participação estudantil na construção desses espaços e tempos, o que encontramos são traçados adultocêntricos bem definidos, tornando cada vez mais difícil para o sujeito ao qual esse espaço se destina sentir-se pertencente.

A engrenagem escolar põe em funcionamento uma série de mecanismos disciplinares, cujo efeito é a conformação da infância. A organização pedagógica faz o tempo e o espaço se articularem de forma meticulosamente calculada, o que possibilita o controle das atividades, compondo o dispositivo escolar moderno atravessado por mecanismos científico-disciplinares (Resende, 2015, p. 271).

Para garantir a disciplina e a ordem, os sujeitos para o qual a instituição escolar foi pensada, poucas vezes possuem um espaço de fala, um espaço em que possam informar seus gostos, seus desejos, um espaço no qual seus pensamentos sejam respeitados. E, ao observar as falas infantis, é possível perceber que as crianças gostariam de ter mais contato com as plantas, que elas imaginam outras formas para aquele espaço, mas não são ouvidas. Será que, em algum momento, conversou-se com elas sobre as plantas, sobre as árvores, sobre a disposição dos elementos naquele espaço, sobre o modo como elas gostariam que fosse aquele lugar? A criança 7 apresentou como uma possibilidade haver casinhas para passarinhos. E se fossem construídas por elas? Se cada turma fizesse uma casinha? E se fosse feita uma pesquisa com as outras turmas? A escola é feita para aqueles sujeitos, mas por que, nós, adultos (as), é que a organizamos e definimos qual a sua melhor configuração?

Pensar essa relação das crianças com a natureza é algo a que Léa Tiriba (2018) nos instiga. A autora problematiza a falta de contato das crianças com o espaço natural, a forma como a escola e a sala de aula, com suas paredes, prendem aqueles sujeitos e ajudam na construção de uma concepção de relação humano-natureza pautada na utilização dos seus recursos. Ela nos convida a pensar uma outra relação, mostrar para as crianças que existe uma similitude entre o ser humano e os demais componentes do que se entende por natureza. Portanto, nessa perspectiva adultocêntrica a respeito dos espaços e dos tempos escolares, a ordem e a disciplina são basilares para resultados eficazes no ensino e para a condução de condutas, pois “[...] os sujeitos são produzidos nas dobras das relações de poder, sendo assujeitados a elas; mas é esse assujeitamento que permite um trabalho sobre si mesmo, um processo de subjetivação [...]” (Gallo; Limongelli, 2020, p. 10). Dessa forma, vão, paulatinamente, aprendendo como devem se comportar em cada espaço, vão, portanto, subjetivando-se.

Como exemplo desse projeto de subjetivação e de disciplinamento frente às regras escolares, uma das crianças, ao explicar os motivos de algumas de suas fotografias, relatou: “É que aqui [na pracinha] é o recreio e a gente pode brincar do que quiser” (criança 3); outra criança contribuiu: “A tia cuida a gente, mas, na hora do recreio, a gente pode correr, brincar de pega-pega” (criança 1). Os sujeitos escolares vão, pois, assimilando e aprendendo as regras, ao ponto de saber qual a hora de brincar, de correr, de poder fazer *o que quiser*. Dentro da escola, há tempo e espaço bem determinados; no entanto, é possível ver algumas resistências a tamanha ordem e disciplina: vez ou outra, caminha-se pela sala, pede-se para ir ao banheiro, conversa-se com o colega, ... e o movimento pela obediência insiste mais uma vez, e palavras de ordem são acionadas para manter as condutas esperadas.

Ainda que saibamos das marcas disciplinares e dos objetivos pedagógicos de conformação das condutas, nosso desejo foi criar, minimamente, espaços e tempos possíveis para o pensamento e para a inventividade no cotidiano escolar. Os encontros com inquietações sobre as verdades escolares são potentes para tensionar formas de abrir fissuras, de criar brechas para se chegar a uma escola outra, pois

[...] mesmo entre os muros dessa instituição que se assume como lugar de aprendizagem de saberes que nos levam a ser dóceis, úteis, obedientes e flexíveis, talvez possamos, ainda que eventualmente, resistir, inventando espaços de respiro que potencializem em nós e, quem sabe, em outros sujeitos, um olhar inquisitivo sobre nossos modos de existência (Ayres; Henning, 2024, p. 15).

4. Caminhos possíveis

Enxergar a escola e tensioná-la foi um dos objetivos desta escrita. Valemo-nos da filosofia para compor essa tessitura. Para que serve o espaço escolar? Quais propósitos e modos de constituição do sujeito infantil são ali produzidos? Que movimentos são possíveis quando abrimos passagem à escuta infantil sobre sua experiência com este espaço? Provocadas pelo modo como a escola é e pela potência da inventividade na infância, realizamos este estudo.

Partindo da filosofia como uma forma de questionarmos e de buscarmos outras possibilidades para vermos e entendermos o mundo à nossa volta, foi realizada a problematização da escola, pensando seus espaços e sua funcionalidade. Valemo-nos, teoricamente, de estudos de Michel Foucault e de autores (as) educacionais filiados (as) a esse pensamento. Junto às infâncias, miramos possibilidades outras de entender esse espaço e, com a filosofia, provocamos perguntas que potencializaram, nas crianças e no seu cotidiano, inventividades, fazendo, de algum modo, com que elas se sentissem pertencentes àquele lugar.

Enfim, foi no encontro entre infância, escola e filosofia que vimos possibilidades outras por dentro desse espaço para elaboração inventiva de relações da criança com a escola. Com a problematização foucaultiana e a infância como movimento de criação e de olhares a respeito do local que a abriga todos os dias, produzimos este estudo. Nossa desejo é que as experiências de pensamento que possam vir a ser sentidas com esta leitura ajudem a compor modos outros de habitar a escola e de conviver com ela, criando possibilidades outras para os processos de escolarização que se realizam por meio do trabalho docente junto às infâncias.

Referências

- ALMEIDA, F. L. **A fada que tinha ideias**. 28 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AYRES, I. G.; HENNING, P. C. Modernidade, escola e invenções cotidianas. **Educação ON-line (PUCRJ)**, v. 19, n. 46, p. e24194602-23, 2024. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1461>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.
- CASEIRA, F. F. **Projetos para a promoção da equidade nas ciências exatas, engenharias e computação: investigando recortes-experiências através das lentes teóricas de gênero**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2022. 184p. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13404>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- CORAZZA, S. **História da Infância sem fim**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço escolar e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO. **Curriculum, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, política e sexualidade**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- FOUCAULT, M. **Entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (org.). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 1-14. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e88v818>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. Infância maior: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2025.

HENNING, P. C.; FERRARO, J. L. S. A relação escola-estado: provocações de nietzsche e foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bGkYGfpxD-GpM5pNWY9gm36y/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LLENAS, A. **O monstro das cores vai à escola**. Belo Horizonte: Aletria, 2021.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da educação na Modernidade. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 264-275. Disponível em: <https://eheco2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/a-infancia-sob-o-olhar-da-pedagogia1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In.: GROS, Frédéric (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

SILVA, G. R. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas**: uma arte pedagógica na atualidade. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/ RS, 2019. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD12215>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, G. R.; HENNING, P. C. Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva (UFSC)**, v. 37, p. 973-991, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55569>. Acesso em: 7 jul. 2025.

TEIXEIRA, J. C.; VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C. Pane no sistema? uma aposta na escola para além das engrenagens modernas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, p. 01- 14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8138>. Acesso em: 7 jul. 2025.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. 2 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: [34], 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 19.07.2025 / 07.19.2025

Aprovado/Approved: 23.10.2025 / 10.23.2025