

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Corpos, currículos e infâncias: Experimentações em devir-criança como possibilidade inventiva em educação

Bodies, Curricula, and Childhoods: Experimentations with Movements in Becoming-Child as an Inventive Possibility in Education

Cuerpos, currículos e infancias: experimentaciones de movimientos en devenir-niño como posibilidad inventiva en la educación

Lorena Carmo ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Luana Bezerra ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Como citar: CARMO, L.; BEZERRA, L. C. Corpos, currículos e infâncias: Experimentações em devir-criança como possibilidade inventiva em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2098-2110, 2025.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS17>

^[a] Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia (UNIRIO). Mestre e doutora em Educação (UNIRIO), e-mail: lorena.azevedo33@hotmail.com

^[b] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED - UERJ). Mestre em Currículo (PPEB - UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA), e-mail: luanabezerra31@gmail.com

Resumo

Este trabalho parte de inquietações trazidas durante uma atividade desenvolvida no contexto do estágio docência, onde estudantes do quarto e quinto período do curso de pedagogia foram convidados a compartilhar, de maneira anônima, experiências marcantes na educação básica. A leitura dos relatos trazidos foi marcada pela recorrência de violências vividas nas infâncias, o que mobilizou questionamentos sobre os modos como os corpos infantis são tratados e, muitas vezes, silenciados no espaço escolar. Diante dessas questões, o objetivo deste trabalho teórico é problematizar os silenciamentos dos corpos nas infâncias e pensar o devir-criança como movimento ético-político nos currículos, para criar possibilidades outras de (re)existências nos cotidianos escolares. Para isso, dialogamos com a filosofia da diferença, os estudos nos/dos/com os cotidianos e o campo do currículo, buscando problematizar as expectativas de controle e os discursos normativos sobre as infâncias, desejando afirmar suas multiplicidades e existências singulares no espaço escolar.

Palavras-chave: Currículo. Infâncias. Diferença. Devir.

Abstract

This work stems from concerns raised during an activity conducted in the context of teaching internship, where fourth- and fifth-semester pedagogy students were invited to anonymously share significant experiences in basic education. The reading of the accounts was marked by the recurrence of violences experienced during childhood, which prompted questions about how children's bodies are treated and often silenced within the school environment. In light of these issues, the objective of this theoretical study is to problematize the silencing of bodies in childhood and to think of becoming-child as an ethical-political movement in curricula, aiming to create alternative possibilities for (re)existence in everyday school life. To this end, we engage with the philosophy of difference, studies in/of/with everyday life, and the field of curriculum, seeking to problematize expectations of control and normative discourses about childhood, with the desire to affirm their multiplicities and singular existences within the school space.

Keywords: Curriculum. Childhood. Difference. Becoming.

Resumen

Este trabajo parte de inquietudes surgidas durante una actividad desarrollada en el contexto de la práctica docente, donde estudiantes de cuarto y quinto semestre del curso de pedagogía fueron invitados a compartir, de manera anónima, experiencias significativas en la educación básica. La lectura de los relatos estuvo marcada por la recurrencia de violencias vividas en la infancia, lo que movilizó cuestionamientos sobre las formas en que los cuerpos infantiles son tratados y, muchas veces, silenciados en el espacio escolar. Ante estas cuestiones, el objetivo de este estudio teórico es problematizar los silenciamientos de los cuerpos en la infancia y pensar el devenir-niño como un movimiento ético-político en los currículos, para crear otras posibilidades de (re)existencias en las cotidianidades escolares. Para ello, dialogamos con la filosofía de la diferencia, los estudios en/de/con las cotidianidades y el campo del currículo, buscando problematizar las expectativas de control y los discursos normativos sobre las infâncias, con el deseo de afirmar sus multiplicidades y existencias singulares en el espacio escolar.

Palabras clave: Currículo. Infâncias. Diferencia. Devenir.

Contextualizando nossas mobilizações

Partimos da premissa de que nós, professores, sempre em formação, aprendemos na relação que reconhece um tempo que não virá a ser, mas que está sendo (Süsskind; Lontra, 2006, p. 90).

As mobilizações para a produção deste artigo surgiram a partir de uma atividade com estudantes da graduação, na formação de professores, em uma instituição pública localizada na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A turma, muito diversa, que ocupava um território estigmatizado, transbordava suas vivências conosco durante as trocas coletivas e individuais, no contexto da disciplina ministrada.

Dentre essas trocas, as que emergiram a partir de uma atividade em especial nos afetou profundamente: a proposta de escritos anônimos¹, a partir das percepções e experiências das/os estudantes, preferencialmente vividas na Educação Básica, mas sem excluir o Ensino Superior. A dinâmica ocorreu da seguinte forma: cada estudante faria uma escrita livre sobre uma vivência boa ou ruim que fez parte de sua escolarização e que tenha, desta forma, marcado sua vida. Cada um(a) ao finalizar seu relato, o colocaria num recipiente para que a equipe docente, de maneira sortida, pudesse realizar a leitura para a turma, de modo que mobilizasse os diálogos, sem endereçamentos.

As escritas que emergiram a partir da atividade proposta escancaram problemas que acompanham a Educação Básica brasileira há décadas. São relatos de silenciamentos, de tentativa de apagamento das diferenças, de exclusão, de cerceamento dos corpos infantis. Em suma, são relatos de violência, das mais diversas, principalmente contra os corpos das crianças (Butler, 2021). Essas partilhas compuseram um mosaico de experiências que, longe de serem individuais, expressavam marcas coletivas e sociais, de corpos que ali escreviam, falavam alto. Corpos em movimentos, que tensionam normas, currículos e vivências com seus modos de existir na escola.

Trechos como “em uma brincadeira em sala de aula, um colega falou que eu não poderia brincar porque eu era uma ‘macaca preta’” ou “um aluno foi assassinado por simplesmente ser uma criança de três anos e tudo seguiu normal” nos atingiram como estilhaços de um espelho que refletia imagens de violências. Imagens que manifestam que na fixidez de uma infância, singular, branca e homogênea, não são possíveis infâncias negras, por exemplo, e que nem todos os corpos são passíveis de merecido luto (Butler, 2015).

Tais experiências nos mobilizaram a tensionar o quanto os corpos, especialmente os corpos infantis, racializados, feminizados e empobrecidos, são marcados por tecnologias de dominação e exclusão. Pois, quando um(a) estudante escreve sobre o impacto da morte de uma criança em sua trajetória docente, ela não apenas expõe facetas das barbáries cotidianas, mas afirma a necessidade da implicação com a vida, com outras formas possíveis de cuidar, ensinar e viver junto.

Impulsionadas por essas escritas, o que chamamos de corpos em movimentos, neste trabalho teórico, ganha contorno: são os corpos que se recusam a ser normalizados, engolidos, esquecidos, que carregam as marcas dos estilhaços de uma formação atravessada por opressões, mas que insistem em produzir sentidos outros, deslocar lugares, tensionar certezas, (re)existir. Esses corpos anunciam infâncias outras, não como idealizações ou futuros prontos, mas como aberturas ético-políticas que se fazem no presente, no agora.

Gostaríamos de destacar que as experiências mobilizadas pelo estágio docência não atuam neste texto como material empírico, mas como acontecimentos que operam como força de pensamento (Deleuze; Guattari, 2011). Portanto, não se trata de uma análise dos relatos trazidos, mas de uma aproximação sensível que permite reverberar questões teóricas sobre os silenciamentos dos corpos infantis, apostando no devir-criança como movimento ético-político nos currículos, a partir de encontros vividos no cotidiano escolar.

Portanto, escrevemos este artigo não como quem tenta traduzir (Derrida; Roudinesco, 2004) os relatos, dada sua impossibilidade, mas como pessoas que também foram implicadas, afetadas e desassossegadas, pois esse

¹ A proposta dos escritos anônimos se deu por entendermos que ao não se identificarem, as/os estudantes teriam maior liberdade para se expressarem sem julgamentos e/ou culpa.

movimento com a turma, também nos convocou a olharmos para nossas experiências na Educação Infantil, tanto como estudantes, quanto como docentes. Nesse sentido, a escrita, aqui, também é corpo. Um corpo sem-órgãos, aberto aos fluxos e intensidades, que se levanta contra tentativas de silenciamento e que caminha em direção à invenção de outras possibilidades de movimentos com as infâncias (Deleuze; Guattari, 2011).

Nessa direção, este artigo propõe pensar os corpos infantis em seus movimentos devir-criança, que manifestam, não uma projeção linear de um futuro adulto, mas a possibilidade de existência no aqui e agora. Defendemos, assim, que a noção de devir-criança não se refere a um tempo por vir, mas a uma potência que se presentifica nos movimentos, nas brincadeiras, nas recusas, danças e silêncios dos sujeitos pequenos. Desse modo, o objetivo deste trabalho é problematizar os silenciamentos dos corpos nas infâncias e pensar o devir-criança como movimento ético-político nos currículos, para criar possibilidades outras de (re)existências nos cotidianos escolares. Para tanto, produzimos este trabalho a partir das contribuições da filosofia da diferença, perpassando pelos aportes pós-estruturais em suas apropriações com o campo do currículo e estudos com os cotidianos. Este artigo é uma extensão, uma reflexão das conversas, das trocas que vimos fazendo com colegas, professores, com os estudantes nos estágios, com quem dividimos nossas pesquisas, pois acreditamos que a “educação é encontro de singularidades” (Gallo, 2010, p. 231), e que essas singularidades produzem efeitos.

Pré-escola como um espaço de pré-paração para o adestramento de corpos e subjetividades infantis

Ao fim da creche, na etapa da Educação Infantil, as crianças ingressam naquilo que chamamos de “pré-escola”, nome que, não por acaso, carrega em si a ideia de pré-paração para um vir-a-ser escolar, como se a infância precisasse deixar de ser o que é para estar pronta para algo que ainda não pode. Nesse processo, há profundas transições, em que os corpos infantis vão sendo desacelerados, contidos, domados.

O brincar, que outrora era linguagem legítima, vai sendo substituído por atividades dirigidas. O corpo, que antes podia se expressar com certa liberdade, começa a ser chamado ao silêncio, a ficar de “cabeça baixa”, a sentar-se direito, a respeitar a fila². Há, nesse momento, a expectativa de um rompimento dualista entre pensamento e corpo (Lopes; Carvalho, 2025), como se aprender fosse um ato apenas da mente, separado das experiências sensíveis, afetivas e motoras que constituem as infâncias.

Esse ideal de comportamento perpassa as expectativas de controle dos corpos que começam, desde as infâncias, a ser domesticados em prol da produção do sujeito entendido como autônomo e dotado de razão. Esse ideal de sujeito é produzido no interior da estrutura do pensamento moderno, onde alcançar a “razão pura” significa estar isento das emoções, das brincadeiras, dos movimentos, posto que razão e emoção, nesse discurso, são opostas. As noções de currículo e infâncias, por exemplo, estão fortemente ancoradas nos pressupostos modernos, logo, nesses espaços ainda impregnados pelas dicotomias Indivíduo/Estado, Homem/Mulher, Inclusão/Exclusão, Adulto/Criança. Torna-se urgente um pensamento que nos oriente a caminhar nos tecidos enrijecidos dessas realidades, para fazer chacoalhar esses dualismos.

Essa separação, longe de ser neutra, produz violências que atuam sobre os corpos pequenos: ao cortar os fluxos do brincar, ao disciplinar gestos, ao normatizar falas, o currículo da pré-escola vai se desenhando como um ensaio da escolarização que virá e não como afirmação das infâncias em sua potência. Como afirma Frangella (2016), as infâncias são territórios em disputa, nos quais diferentes projetos de subjetivação se enfrentam.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos também fazem rupturas com os paradigmas modernos e, a partir dessas rupturas, nos possibilitam pensar fora do discurso dualista e homogeneizador que reduz os cotidianos a uma oposição

² Mais do que organizar o espaço ou o tempo, essa prática veicula sentidos de ordem, espera e obediência que se alinham a uma lógica escolar normativa. Logo, “Respeitar a fila” funciona como dispositivo disciplinar na Educação Infantil, ensinando obediência e controle dos corpos sob a aparência de convivência, alinhando-se à lógica escolar normativa.

ao científico. Os cotidianos como campo epistemológico no Brasil, surge a partir das teorizações de Certeau, e das pesquisadoras brasileiras Nilda Alves, Regina Garcia e de Carlos Ferraço e nos impulsionam a perceber sentir as práticas cotidianas no espaço escolar com outras lentes, não essas, estigmatizadas pelo discurso moderno da racionalidade e da polarização entre senso comum e senso crítico. Mas, passa a ser pensado como aquilo que nos envolve a cada dia (ou aquilo que nos cabe em partilha), é, ainda, aquilo que nos prende intimamente, com toda sua singularidade e irrepetibilidade³.

Pensar a força produtiva dos cotidianos, como movimento de significações, de heterogeneidades, experimentações potentes e irrepetíveis, é uma tentativa de subverter o engessamento curricular, é “conecta-se com outras máquinas de pensar e de viver que têm forças vivas de devires, para conjurar o peso e a gravidade de currículos paquidérmicos e tingidos de cinza-chumbo” (Corazza, 2012, p.10).

Nessa perspectiva, os estudos com os cotidianos (Alves, 2001; Ferraço; Perez; Oliveira, 2008; Garcia; Lobo, 2002; Süsskind, 2007;) e as abordagens pós-estruturais contribuem para tensionar a ideia de currículo como verdade a ser seguida. Ao invés de currículo como prescrição, propõem-se currículos como travessia, currículos vividos e compartilhados, capazes de acolher as experiências dos corpos diversos que habitam a escola. São nesses encontros que criamos possibilidades de resistir às violências normalizadoras nas infâncias.

Se os currículos são travessias, se são conversas complicadas, cosmopolitas e historicizadas, que trazem a glocalidade em múltiplas dimensões, que rizomaticamente impedem a fixidez e sugerem liquidez e fugacidade, as salas de aula são, por isso, espaços de acontecimento, de diferença e invenção, de “manipular lugares comuns” conquistando seus próprios (Süsskind; Lontra, 2016, p. 94).

Os cotidianos, nesse sentido, assumem lugar de destaque, possibilitando outras formas de problematização ao que se tem como comum, ao que é invisibilizado e banalizado. Portanto, discutir outros modos de pensar o movimento das infâncias é um exercício importante para “criar fissuras no lócus da racionalidade metafísica, nas pesquisas curriculares” (Borges; Lopes, 2021, p. 115).

Nossas apostas teóricas agem em resposta “a uma concepção de mundo que opera com excessivo ordenamento, normatividade, disciplina, controle, hierarquia, decomposição, atomização, homogeneidade e com vistas a produzir universais” (Borges; Lopes; 2021, p. 115). E, esses diálogos criam possibilidades de expansão no campo educacional, provocando o alargamento do horizonte de compreensão e de entendimento do que tem sido possível ser experimentado nos currículos, nos cotidianos e nas infâncias.

É compreender a importância de pensar as infâncias como uma condição de experiência marcada por encontros que, por conseguinte, está atrelada a um novo entendimento sobre a temporalidade. Nessa relação intensiva com o tempo, que escapa à medida que tentamos capturá-lo, a infância é pensada como devir, como potência de experimentar o novo, é um constante movimento sempre em curso (Deleuze, 2009). Acreditamos que apostar na força inventiva do devir com as crianças e criar com elas virtualidades curriculares errantes e movediças é um exercício produtivo de passagem dos fluxos que acompanham o existir. É andar ziguezagueando, tropeçando e fazendo travessuras, disputando currículos que abraçam vidas pulsantes, que encontram pessoas, documentos, ideias, movimentos e acontecimentos.

Experimentações em devir-criança

Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, as crianças bem pequenas se parecem todas e não tem nenhuma

³ Aqui, optamos por não definir os estudos com os cotidianos, pois compreendemos que “não há como definir o que é pesquisa nos/dos/com os cotidianos, uma vez que sua potência está na diversidade de possibilidades que se apresentam em meio às redes tecidas durante sua realização [...]” (Ferraço *et al*, 2008, p. 17).

individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (Deleuze; Guattari, 2011, p.4).

Devir-criança é um movimento que possibilita aos corpos escaparem do modelo de sociedade que assujeita o corpo a viver uma única realidade de mundo. Um corpo em devir-criança inventa outros mundos possíveis, operando fissuras nas hegemonias e construindo redes de afeto que invencionam outros modos de existir. Pode-se dizer que o devir-criança é um movimento de resistência ao modelo domesticado e homogeneizante na educação (Kohan, 2010). O devir-criança se movimenta em noções de criação e comprehende não haver uma sucessão linear nos eventos, mas entende o existir como “acontecimento suspenso, que violentamente propulsiona o fluxo de criação, indicando entradas e saídas para novas vidas, percurso para novas formas de existências, incidências sobre inéditas possibilidades de viver” (Oline, 2017, p.133).

Soares (2020) afirma que o devir coloca em movimento a experiência, a novidade, o inusitado, o impensável e outros modos de aprender que surgem do encontro com o desconhecido no currículo. Em sua tese, currículo também é entendido, com base em Paraíso (2015, p.51), como território constituído por formas e forças, “as formas imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos [...]”, e as forças, por sua vez, “permitem deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida”. São essas forças mobilizadas evocadas por Paraíso (2015), que desejamos alcançar, para fazer rachaduras nos moldes curriculares, para então dar passagem a outras formas de existir no espaço escolar.

As infâncias, com seus movimentos minoritários, são entendidas como potência criadora nos currículos, possibilitando aberturas para pensar o que não se pensa e ser o que não é permitido ser (Kohan, 2010), para produzir outras realidades, criar virtualidades, tornar algo possível, que interesse a essas infâncias. A partir dessa teorização, é possível observar estratégias inventivas, saídas potentes para não sucumbir às universalidades.

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: “a infância é ‘apenas’ um exercício imanente de forças” (Kohan, 2010, p. 252).

Como nos alertam Queiroz e Frangella (2023), os corpos que resistem a esse modelo engessado de infância, que correm, que se recusam, que choram ou que não performam como o esperado, são logo nomeados como “difíceis” ou “atrasados”, reforçando uma lógica patologizante que insiste em medir, classificar e corrigir. Trata-se, portanto, de uma perspectiva curricular que opera pela antecipação e pela contenção, convertendo a potência do corpo-lúdico em corpo-sujeito do desempenho, da meta e do resultado. E, problematizar as tentativas de controle sobre os corpos nas infâncias, denuncia toda preparação que exige a separação do corpo e da brincadeira, que silencia a multiplicidade das formas infantis de existir, que não preparam, tentam adestrar. E toda tentativa de contenção, adestramento é, em si, uma forma de violência.

Os corpos das crianças carregam histórias, afetos, marcas sociais e desejos que desafiam a lógica curricular tradicional, ainda profundamente marcada por tentativas de normatividades disciplinares, padrões hegemônicos, linearidade temporal e desenvolvimento universalizantes, que estabelecem de antemão o permitido, esperado e reconhecido como “infância”. Ao ignorar os contextos, os tempos e os saberes que emergem das experiências infantis, o currículo, unívoco, contribui para a manutenção de uma infância homogênea e regulada, silenciando outras formas possíveis de viver e aprender.

Nesse sentido, desestabilizando os caminhos da repetição, desejamos, a partir dos referenciais escolhidos para este artigo, romper com os padrões de infância como lugar fixo, apostando na força inventiva do devir como possibilidade de experimentação do movimento do existir, invencionando outros modos de aprender-viver que surgem de maneira inesperada nos cotidianos escolares. Assim, os currículos podem ser significados também como territórios

abertos para “os movimentos da invenção e da criação que afirmam a vida” (Soares, 2020, p.22), por mais que ele seja atravessado por normas regulatórias que buscam a fixidez e a estabilidade.

Apostar na potencialidade do fazer diferente com as infâncias, passa pelo desejo de acreditar na importância de romper com as organizações curriculares sedentárias, balizadas por saberes mortificados. O devir, então, é uma aposta no movimento da vida que dá em alianças, pois, ele é encontro, escape, desterritorialização do modelo, fissura e vazamento, uma composição tecida em linhas-experimentação, em um currículo-experimentação, que tece conexões heterogêneas, encontrando condições para que o novo seja produzido, alargando os significados dos currículos para encará-lo como um campo para invencionices (Pantoja, 2018).

Ao assumirmos os currículos como esse campo movediço, atravessado por vidas e por isso inventivo, assumimos também outros modos de pensar as redes educativas, as infâncias e tudo que atravessam os cotidianos escolares. Outra forma de pensar, torna-se uma ferramenta de intervenção, de ação no mundo, portanto, reivindicar outras possibilidades para as infâncias nos currículos, pressupõe implicar-se com o mundo, supostamente já construído, nomeado, conhecido.

Nossos referenciais desestabilizam os modelos que reduzem o pensamento à representação de um mundo preestabelecido, e operam com ferramentas que colocam como prioridade a “problemáticação do mundo com seus acontecimentos singulares e imprevisíveis para pensar o ser vivo concreto que age em determinado lugar espaço-temporal-histórico” (Barros et al, 2020, p. 6).

Buscando caminhos para possibilitar as passagens dessas outras formas de vida que atravessam a produção dos currículos, como forma de revirar tradições, incitando processos de singularização e minorização. É experimentar currículos instáveis, práticas úteis à manutenção da vida, das alianças, das pequenas revoluções, “para ampliar ainda mais nossa condição de negociação nesse terreno movediço sem a pretensão de sair dele” (Borges; Lopes; 2021, p. 131).

Disputando outras possibilidades de significação para os currículos nas infâncias

Os currículos e as infâncias, quando pensados para além do racionalismo cartesiano, movimentam-se como campo de produção de conhecimentos, para além da interposição prescritiva de elementos e conteúdos. Valendo-nos da noção de que todas as práticas são políticas, acreditamos que apostar nas infâncias que não desejamos nomear de uma vez por todas, criam movimentos contra hegemônicos que, em muitas das vezes, são invisíveis aos modos estabelecidos de legitimação do conhecimento.

Assumir e incorporar os movimentos das infâncias, passa pela aposta em uma concepção de descentramento dos grandes projetos, para propor experimentar a potência das redes existentes nos cotidianos. Pois, o espaço escolar é território de imprevisibilidades, de movimentos únicos, de vibrações e variações, e que, por tratar de vidas, está sempre sujeito às diferenças.

Como os sujeitos atravessados em suas trajetórias pelas violências, pelas demandas e por políticas de estreitamento dos horizontes, somos confrontados com a tentativa constante de capturar nossas identidades e vivências dentro de um molde padronizado. Todavia, sujeitos estes constituídos por meio de individuações sempre muito precárias (Butler, 2018), parciais e provisórias.

Ao tensionar a ideia de infância como fixa e universal, buscamos evidenciar as disputas de sentidos sobre os corpos das crianças racializadas, das crianças pobres, das crianças com deficiência, das crianças dissidentes de gênero e sexualidade que o tempo todo desafiam a escola e tensionam os limites de um currículo que, muitas vezes, produz apagamentos sob o véu da normalização e tentativa de garantir uma “educação de qualidade” que ignora todas as diferenças das crianças (Frangella; Queiroz, 2023).

As políticas curriculares contemporâneas frequentemente mobilizam promessas de plenitude e estabilidade, buscando fixar sentidos, identidades e trajetórias educacionais num campo que, por sua própria natureza, é marcado

pela falta, pela contingência e pela abertura ao antagonismo. É justamente nesse espaço aberto e inacabado que reside a potência para a criação de novas formas de existência, saberes e subjetividades, que escapam às tentativas normatizadoras e uniformizadoras. Assim, pensar curricularmente é também abraçar o conflito, a negociação e a multiplicidade de vozes e experiências, sem a pretensão de reduzir essa complexidade a uma narrativa única e definitiva.

Além disso, refletir sobre as infâncias e os movimentos de homogeneização nos currículos também perpassa pensar o apego ao campo da identidade como um campo passível de armadilhas e privações, em vista da imposição daquilo que é comum a todos, como sinônimo de benfeitoria. Atravessando as disputas de sentidos das infâncias, a busca pelo pertencimento a uma identidade visa alcançar algo que é intrinsecamente impossível, que está em constante porvir (Reis, 2025).

Nos últimos anos, as políticas curriculares no Brasil têm sido atravessadas por iniciativas que, sob a justificativa oficial de “melhorar o desempenho dos estudantes”, se alinham à racionalidade neoliberal. Esse alinhamento tem impulsionado reformas marcadas por dispositivos de controle, avaliação e responsabilização, que incidem sobre os modos de ensinar, aprender e existir nas instituições educativas. As políticas de alfabetização, inseridas nesse movimento, operam por meio de lógicas de mensuração, regulação e normalização de saberes e sujeitos, impactos que também alcançam a Educação Infantil. Frequentemente ancoradas em modelos mecânicos, essas políticas tendem a reduzir os processos educativos à lógica da repetição, da previsão e do controle, esvaziando a complexidade das infâncias e dos contextos escolares, a exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo nome já revela a lógica da cronologia rígida e da padronização dos tempos e modos de aprendizagem.

Essa lógica orienta a alfabetização como um marco temporal fixo a ser atingido, desconsiderando as múltiplas formas de vivenciar e aprender presentes nas infâncias. Como consequência, os processos educativos passam a privilegiar a conformidade aos padrões e metas estabelecidos, em detrimento do reconhecimento da singularidade dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos. Assim, políticas como o PNAIC exemplificam como as iniciativas oficiais, ao tentar garantir resultados “no tempo certo”, acabam por reforçar dispositivos de controle e exclusão, limitando a possibilidade de experiências pedagógicas que valorizem o brincar, o tempo próprio das crianças e as múltiplas linguagens presentes nas infâncias.

Esse modo de operar incide diretamente sobre os cotidianos da Educação Infantil, produzindo deslocamentos e tensões que revelam a força de projetos curriculares organizados por competências, como a BNCC para a Educação Infantil, por exemplo. Segundo Lopes e Carvalho (2025, p. 15), “[...] ao limitar os campos de experiência à condição de objetivos de aprendizagens, isto é, de competências e habilidades a serem adquiridas [...] a BNCC exclui possibilidades mais potentes de efetuar a experiência da infância enquanto um processo singular e aberto à produção de um novo [...]”.

A antecipação da alfabetização, muitas vezes atrelada a metas e indicadores de desempenho, atravessa o trabalho docente e as experiências infantis, convertendo o direito à educação em uma corrida por resultados. Nesse contexto, a criança passa a ser vista como sujeito a ser preparado, treinado, moldado e não mais em sua potência de ser-no-mundo, mas como promessa de produtividade futura.

Nesse sentido, a tentativa de padronizar percursos formativos via instrumentos como avaliações externas e referenciais curriculares normativos, atua como uma tecnologia de governo que desautoriza os saberes locais e invisibiliza os modos singulares de aprender e ensinar. Tal movimento desconsidera os territórios, as culturas, os tempos e os corpos, produzindo rupturas entre o que se vive e o que se espera das crianças. É nesse tensionamento que se tornam visíveis as fraturas entre as políticas prescritas e os modos como elas são vividas, traduzidas e (re)existidas nos cotidianos escolares.

Entendemos com Lopes e Macedo (2011) que as maneiras e os objetivos com que essas políticas são implementadas localmente são variados, conferindo múltiplos significados ao global e destacando a complexa articulação entre o global e o local. Nessa disputa de sentidos, além da vasta produção acadêmica produzida no campo, não é possível desconsiderar que a Educação Infantil é marcada por ambiguidades. Por um lado, há a pressão para

adaptar as crianças ao processo de escolarização desde cedo; por outro, ainda persiste uma concepção assistencialista que, ainda que não se constitua como política de rede, está presente no imaginário de alguns educadores e pode se manifestar na política local.

O assistencialismo, nesse contexto, não é apenas uma prática social voltada à proteção da infância ou ao cuidado das famílias trabalhadoras, mas um regime discursivo que produz determinadas verdades sobre o que é a criança, quem deve cuidar dela e com que finalidades. Logo, questionamos significações de práticas que reduzem a creche a um lugar de guarda, higiene e vigilância, uma extensão do lar ou da função materna/feminina.

Os processos de negociação e tradução não são pensados como “resistência”, como ações conscientes, com Derrida eles são entendidos a partir da compreensão de que o mundo, os textos, só se tornam inteligíveis em processos de negociação e tradução, processos marcados por *différance* “[...] para além de qualquer limite” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 33). Assim como “é impossível encontrar duas escolas iguais” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 50), é impossível encontrar duas infâncias, ou duas redes iguais.

Como discutem Queiroz e Frangella (2023), as políticas curriculares normatizadoras tendem a reduzir a Educação à lógica do Ensino, alinhando-se a discursos de avaliação de qualidade escolar mesmo na ausência de promoção formal na Educação Infantil o que evidencia uma captura da infância por métricas e parâmetros externos.

Neste contexto, a busca pela homogeneização dos conhecimentos e dos indivíduos pode ser vista como um esforço para apagar as diferenças e as vivências que nelas existem. Para as infâncias, essa padronização representa não apenas uma tentativa de captura e fixação de seus sentidos, mas também uma ruptura dos movimentos e ciclos naturais de desenvolvimento, especialmente na Educação Infantil, onde o prazer de brincar e interagir é fundamental para o aprendizado.

Em seus discursos, os documentos normativos oficiais se defendem ao falarem sobre não prescreverem ações ou modos de fazer em suas orientações. Todavia, delimitam campos de experiências para cada agrupamento, destacam o protagonismo da criança a partir de um script muitas vezes elaborado por especialistas que sufocam outras criações possíveis.

Pensar o currículo na Educação Infantil exige deslocar olhares que, historicamente, se ancoraram em noções adultocêntricas, desenvolvimentistas e escolarizantes de infância. A criança, nesse modelo hegemônico, é compreendida como sujeito em formação, incompleto, carente de saberes a serem adquiridos em etapas previstas e mensuráveis. Essa visão linear e normativa não apenas regula os tempos e os corpos infantis, como também captura suas experiências, suas expressões e seus modos de habitar o mundo, convertendo a infância em objeto de intervenção e adestramento.

A fim de evidenciar essa regulação, utilizamos o quadro de horários, dispositivo que através de quadrículas, linhas, colunas e temporalidades bem coordenadas, tenta padronizar o ritmo escolar. Como apontamento, realçamos que há disputas entre as fixações do tempo para cadenciar marcações que estão para além e para aquém da escola. Mais do que um marcador, o tempo se mostra um importante balizador de políticas curriculares (Souza; Lopes, 2024, p. 4).

Por isso, é preciso perguntar: Que modos de ser criança cabem nas orientações oficiais, nos campos de experiência, nos planejamentos e nas avaliações? Que vozes são escutadas e quais são silenciadas no interior das instituições? Quando se afirma o protagonismo infantil nos documentos normativos, é preciso atentar para os limites do que é permitido protagonizar, se são os gestos inventivos, o erro, o devaneio e o improviso ou se apenas a reprodução de tarefas “adequadas” e comportamentos “esperados”.

Desse modo, afirmar o currículo como campo de disputas implica reconhecer as crianças como sujeitos de saber, de cultura e de linguagem. Implica, também, em recusar as fixações identitárias e os roteiros escolares que antecipam o que deve ser aprendido, sentido ou expressado. As infâncias, no plural, nos convocam a pensar outros tempos e outras formas de aprender nas quais o brincar, a escuta, a pausa e o corpo sejam centrais. Um currículo que

reconhece as infâncias como potência precisa deslocar-se das lógicas da antecipação e da produtividade, e abrir-se à experiência, ao imprevisto, aos acontecimentos.

Assim, ao invés de perguntar "o que as crianças devem aprender", talvez devêssemos nos perguntar: "o que pode um devir criança?", como ele sente, cria, movimenta e se comunica. Essa inversão desloca o currículo de um lugar de aplicação de saberes para um espaço de criação de mundos possíveis, mundos que se fazem nas relações entre crianças, adultos, espaços, objetos e discursos.

Documentos normativos oficiais, quando em busca da homogeneização, tendem a apagar as diferenças e a vitalidade que nelas existem, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização. Muitas das políticas curriculares, como a BNCC, por exemplo, justificam-se na lógica do comum para benefício do universal. Políticas estas orientadas por uma perspectiva única de currículo, alfabetização e infâncias aportada às lógicas centralizadoras que argumentam a garantia de um comum democratizante (Pereira; Reis, 2022).

Bhabha (2013), ao argumentar que a nação é uma construção fictícia, nos permite refletir sobre os agrupamentos homogeneizantes que produzem identidades coletivas normativas. Nesse sentido, é possível pensar como determinadas políticas colocam, por exemplo, as crianças como sujeitos que só podem ser reconhecidos como portadores de direitos se atenderem a critérios como a alfabetização, como se o acesso à linguagem escrita fosse condição para a legitimidade da infância.

As políticas curriculares voltadas para as infâncias são articulações discursivas que disputam sentidos, causam efeitos e produzem constrangimentos em torno de regulamentações (Souza; Lopes, 2024) como, por exemplo, alfabetização no "tempo certo". De todo modo, no modelo escolar em questão, a criança é direcionada, ainda que por meio de recursos didático-pedagógicos, ditos lúdicos, a apropriar-se de conceitos previamente estabelecidos, a identificar problemas já elaborados e a aplicar desses mesmos conceitos na busca por soluções exemplares e esperadas.

Pensar os currículos com e para as infâncias implica interrogar os modos como os corpos infantis são convocados, normatizados, educados e, não raro, silenciados. Trata-se de deslocar o olhar para aquilo que escapa e assumir os currículos como travessia (Süsskind; Lontra, 2016), como territórios de enunciação das diferenças, dos fluxos e intensidades nas infâncias. Assumindo a crítica ao currículo como documento prescritivo, que opera como uma tecnologia de regulação dos corpos, que define ritmos, condutas, tempos e os espaços que as crianças devem ocupar no futuro, normatizando desde o modo como se sentam até como se expressar. Os corpos infantis são forjados por uma gramática escolar que valoriza o controle, a contenção, a obediência e a repetição

Considerações insurgentes

Os registros teóricos mobilizados neste trabalho, nos possibilitaram perceber como os processos formativos na Educação Básica estão atravessados por disputas de sentidos sobre os corpos, principalmente nas infâncias. As políticas curriculares, por exemplo, ao instituírem conteúdos e habilidades esperadas, como demarcados na BNCC, também instauram modelos de uma única infância desejável, na tentativa de apagamento das diferenças e impondo padrões corporais, cognitivos e emocionais. Torna-se, portanto, urgente (re)pensar constantemente currículos que reconheçam as infâncias em seus tantos outros modos de ser, não como sujeitos incompletos ou em formação, mas como sujeitos de direitos, potentes em suas formas de viver, sentir e aprender. Sujeitos que sempre existiram, nas brechas, nas rasuras, nas fendas, tecendo alternativas para disputar outras possibilidades de ser na escola.

Foi nesse território movediço, onde as palavras encontravam os corpos e os corpos performavam sentidos, que o artigo proposto, foi ganhando contornos inesperados. Nesse sentido, assumir os movimentos da vida em devir-criança nos currículos, passa pela aposta em uma concepção de educação povoada de imprevisibilidades, de movimentos únicos, de vibrações e variações, aberta às vidas e sempre sujeita ao irrepelível. Pois, corpos em movimentos anunciam futuros que ainda não sabemos e não pretendemos nomear. Mas como um investimento ético

político, nos direcionamos de maneira a possibilitar olhares para outras formas de ser e estar no mundo. Em nosso recorte, ajustamos nossas lentes de pesquisa para os corpos infantis, em suas diferenças e em seu eterno devir.

Acreditamos que, ao acompanhar os corpos das crianças em seus movimentos, aprendemos a escutar os gestos, os silêncios, os deslocamentos e as criações que tensionam os modos como temos bordado os currículos nos cotidianos da Educação Infantil. Esses corpos, longe de serem passivos, anunciam mundos outros, escapam às capturas e nos convocam a repensar as formas de nomear, planejar e avaliar.

É nesse movimento que os currículos se tornam terrenos em disputa de invenção e de resistência. Pois, reivindicar a heterogeneidade das infâncias é também recusar os projetos normativos que pretendem fixar o que é ser criança, ensinar ou aprender. Mais do que aplicar prescrições, o compromisso ético-político que se afirma aqui é com a escuta sensível, com o inacabamento e com a abertura ao imprevisível. Para podermos, assim, continuar fabricando frestas por onde passem ventos de porvir, de infâncias em criação e currículos em travessia.

Referências

- ALVES, Nilda Guimarães. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Guimarães (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13–38.
- BARROS, Maria Elizabeth; FERRAÇO, Carlos Eduardo; DEBENETTI, Carmen Ines. Formação permanente de professores de um município da Grande Vitória/ES: um exercício estético. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20170120, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660744>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178_26792021000500114&lng=pt&nrm=iso. acessos em 19 jul. 2025.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. Tradução de André Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia. In: **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 29–68.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CORAZZA, Sandra. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital Do LAV**, Rio Grande do Sul, v. 8, p. 125–144, 2012. <https://doi.org/10.5902/198373485298>.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Orlandi. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 5.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...: diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15–22.

FRANGELLA, Rita de Cássia dos Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 11, n. 1, p. 107–128, 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/7110>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 231–246.

GARCIA, Angela; LOBO, Rosângela Alves. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57–70.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: Infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7–13.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Sammy William; CARVALHO, Janete Magalhães. Os currículos da educação infantil e o problema da experiência. **Revista e-Curriculum**, v. 23, p. e68770-e68770, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/68770>. Acesso em 16 jul. 2025.

OLINI, Polyana. **Noodramatização do currículo**: arquivo do Projeto Escrileituras. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PANTOJA, Roniqueli. **Instantâneos cartográficos de um currículo artífice**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23–52.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, DAGMAR Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.p.23-46.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 38, e85861, 2022. Available from http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602022000100201&lng=en&nrm=iso. access on 19 July 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85861>.

QUEIROZ, Isabele Lacerda; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. IDEIAS PARA ADIAR O FIM DAS INFÂNCIAS: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. e1136, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1136.pdf>. Acesso em 28 ago. 2024.

REIS, Matheus Saldanha do Amaral. **Das expectativas de controle à inevitabilidade da différence**: os limites de um projeto de democracia comum a todos. 2025. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

SOARES, Erika. **DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um currículo entre voos e pousos da Mariposa. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Bárbara Rocha; LOPES, Alice Casemiro. DIFERENTES SENTIDOS PARA TEMPO EM DISCURSOS PELA ALFABETIZAÇÃO. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14453, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792024000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jul. 2025. <https://doi.org/10.22481/praxedu.v20i51.14453>.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos nosdoscum os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp093504.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 87-108, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592016000100087&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jan. 2025.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 02.11.2025 / 11.02.2025