

QUEM TEM DIREITO DE BRINCAR? LUDICIDADE, DESIGUALDADE SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiana Pereira Belaz

Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

<https://lattes.cnpq.br/2965316628065393>

<https://orcid.org/0009-0000-3015-5896>

E-mail: daianabelaz@gmail.com

Isabela Dias Monghine

Pedagoga. Mestre e Doutoranda em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

<https://lattes.cnpq.br/1533497194868729>

<https://orcid.org/0009-0001-3129-0800>

E-mail: professoraisabelamonghine@gmail.com

Silvio José Benelli

Psicólogo, doutor em Psicologia Social, Professor Associado do Departamento de Psicologia Clínica do curso de graduação em Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, SP.

<https://orcid.org/0000-0001-8394-9331>

E-mail: silvio.benelli@unesp.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-44>

RESUMO: a presente reflexão emerge de uma experiência desenvolvida no contexto da formação docente, a partir da realização do seminário “Jogos, Brincadeiras, Inovação e Criatividade na Educação Infantil”, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Assumindo a posição de trabalhadora-intercessora-professora, ancorada no referencial do Dispositivo Intercessor (DI) proposto por Abílio da Costa-Rosa (2013), o estudo problematiza, a partir da práxis, a concepção de brincar amplamente difundida nas teorias clássicas da psicologia do desenvolvimento. Embora autores como Jean Piaget (1998) e Lev Vygotsky (2007) reconheçam o brincar como elemento central no desenvolvimento infantil, questiona-se a universalização dessa experiência em contextos marcados por desigualdades sociais. Em diálogo com Pierre Bourdieu (1983), Karl Marx e Friedrich Engels (1998), evidencia-se que as condições materiais de existência influenciam diretamente as possibilidades de vivência da infância. As contribuições de Silvio José Benelli (2020; 2025) e Michel Foucault (1987) permitem compreender as instituições como dispositivos que articulam cuidado e controle, produzindo subjetividades e regulando experiências, inclusive o brincar. À luz da perspectiva crítica de Paulo Freire (1996), argumenta-se que a escola pode constituir-se como espaço de tensão entre regulação e emancipação, assumindo papel relevante na criação de condições para que o brincar se efetive como direito. Conclui-se que discutir o brincar na educação infantil exige ultrapassar sua dimensão pedagógica, incorporando a análise das determinações sociais que estruturam as experiências de infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Brincar. Desigualdade Social. Educação Infantil. Práxis.

WHO HAS THE RIGHT TO PLAY? PLAYABILITY, SOCIAL INEQUALITY AND TEACHER TRAINING IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: this chapter analyzes play in early childhood education from a critical perspective grounded in teacher education praxis, developed during the seminar “Games, Play, Innovation and Creativity in Early Childhood Education”. From the position of a worker-intercessor-teacher, based on the Intercessor Device framework proposed by Abílio da Costa-Rosa (2013), the study problematizes the dominant conception of play found in developmental psychology. Although Jean Piaget (1998) and Lev Vygotsky (2007) emphasize play as central to child development, this chapter questions the universality of such experience in contexts marked by social inequality. Drawing on Pierre Bourdieu (1983) and Karl Marx and Friedrich Engels (1998), it argues that material conditions shape children’s possibilities of experiencing childhood. Furthermore, contributions from Silvio José Benelli (2020; 2025) and Michel Foucault (1987) highlight how institutions operate as dispositifs that articulate care and control, regulating childhood experiences. Inspired by Paulo Freire (1996), the chapter argues that schools can act as spaces of tension between regulation and emancipation, potentially enabling play to be experienced as a right. It concludes that discussing play in early childhood education requires going beyond its pedagogical dimension and addressing the social conditions that shape childhood experiences.

KEYWORDS: Childhood. Play. Social Inequality. Early Childhood Education. Pedagogical Praxis.

INTRODUÇÃO

As inquietações que mobilizam este estudo não emergem de uma elaboração teórica abstrata ou distante da realidade, mas se constituem a partir da experiência concreta de trabalho no campo da formação docente. Trata-se de um movimento que se inscreve na intercessão entre prática e pensamento, no qual a sala de aula deixa de ser concebida como espaço neutro de transmissão de conteúdos e passa a operar como território de problematização, produção de saberes e construção coletiva de sentidos.

Nesse percurso, assumimos a posição de trabalhadora-intercessora-professora, compreendendo que não há separação entre quem ensina, quem aprende e quem produz conhecimento. Tal perspectiva se ancora na concepção de práxis como movimento dialético entre ação e reflexão, no qual o fazer pedagógico se constitui simultaneamente como campo de intervenção e de análise (Marx; Engels, 1998; Costa-Rosa, 2013; Benelli, 2020).

A temática desenvolvida neste artigo emerge, mais especificamente, de uma

experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada situada em um município de pequeno porte do interior paulista. Na ocasião, no ano de 2025, foi realizado o seminário intitulado “*Jogos, Brincadeiras, Inovação e Criatividade na Educação Infantil*”, inicialmente concebido como uma atividade pedagógica voltada à discussão do brincar no contexto da educação infantil.

No entanto, como frequentemente ocorre quando a prática passa a operar como analisador institucional, a experiência ultrapassou os limites previstos. Aquilo que se apresentava como uma proposta metodológica revelou dimensões mais amplas do funcionamento institucional e das concepções naturalizadas no campo educativo (Lourau, 1993). O seminário, portanto, deixou de ser apenas uma atividade didática para se constituir como dispositivo de problematização.

Gradualmente, emergiram questões que permitiram questionar o próprio modo como o brincar vinha sendo abordado: que infância estamos tomando como referência quando falamos sobre brincar? Todas as crianças têm, de fato, as mesmas possibilidades de vivenciar experiências lúdicas? Ou o brincar, assim como outras dimensões da vida social, também se encontra atravessado pelas desigualdades que estruturam a sociedade?

Essas indagações nos conduzem à compreensão da prática pedagógica como campo de *práxis*, no qual não há neutralidade possível. Como já apontado por Freire (1996), toda prática educativa está implicada em condições históricas, políticas e sociais. Nesse sentido, pensar a educação exige, necessariamente, problematizar o mundo em que ela se insere, bem como as relações de poder que a atravessam.

Ao nos situarmos como trabalhadora-intercessora, partimos da perspectiva do Dispositivo Intercessor (DI), desenvolvido por Costa-Rosa (2013), como modo de operar na *práxis*. O DI não se limita a uma técnica ou metodologia, mas constitui uma estratégia teórico-técnica-ético-política de intervenção nos campos institucionais, articulando trabalho, análise e produção de conhecimento.

Nessa direção, é fundamental destacar que o trabalhador-intercessor não ocupa a posição de mero executor de práticas ou aplicador de teorias produzidas externamente. Ao contrário, trata-se de um sujeito implicado em sua própria prática, que produz conhecimento a partir dela, problematizando a divisão entre teoria e técnica, saber e fazer.

Como destaca Benelli (2019, p. 23):

[...] o trabalhador-intercessor é um trabalhador como os demais; porém, sua formação singular e complexa lhe permite adotar uma atitude teórico-técnica e ético-política permanentemente pensante, problematizadora, crítica, buscando promover processos de grupalização, de coletivização, de participação, de formação, de assunção coletiva da tarefa institucional, no sentido da transformação social.

Dessa forma, ao assumir a sala de aula como espaço de intercessão, compreendemos o processo educativo como um dispositivo capaz de produzir deslocamentos nas formas instituídas de pensar e agir, interrogando não apenas os conteúdos ensinados, mas as próprias condições sociais que estruturam as experiências humanas.

Nesse contexto, embora o brincar seja amplamente reconhecido na literatura educacional como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, é necessário indagar criticamente sobre as condições concretas em que essa experiência se realiza. As contribuições de Piaget (1998) e Vygotsky (2007) evidenciam a centralidade do jogo e da brincadeira na constituição das funções cognitivas, simbólicas e sociais. No entanto, tais formulações não podem ser tomadas de forma abstrata, desconsiderando as várias desigualdades que atravessam a vida das crianças, em múltiplos planos.

As experiências de infância, longe de se apresentarem como universais, são profundamente marcadas pelas condições sociais e pelas posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social. Como aponta Bourdieu (1983), as práticas culturais e educativas estão diretamente relacionadas ao capital cultural e às condições materiais das famílias, de modo que o acesso ao brincar, ao lazer e a determinados bens simbólicos se revela socialmente condicionado.

Essa dimensão se torna ainda mais evidente quando analisamos contextos de vulnerabilidade social, nos quais as urgências relacionadas à sobrevivência tendem a ocupar centralidade na vida cotidiana. Nesses cenários, o brincar pode ser deslocado para um plano secundário, deixando de ser reconhecido como dimensão constitutiva da infância.

A história das políticas públicas voltadas à infância no Brasil também evidencia

essa problemática. Ao analisar práticas institucionais dirigidas às crianças pobres, Benelli (2025) demonstra que tais dispositivos, muitas vezes, operam não apenas como mecanismos de proteção, mas também como instrumentos de controle, vigilância e disciplinamento das populações.

Essa análise dialoga com as contribuições de Foucault (1987), ao evidenciar que instituições como a escola participam de uma rede mais ampla de tecnologias disciplinares que organizam corpos, tempos e comportamentos. Nesse sentido, as práticas educativas não podem ser compreendidas de forma dissociada das relações de poder que estruturam o campo social.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da escola na vida das crianças, especialmente daquelas inseridas em contextos de desigualdade. Em muitos casos, a instituição escolar configura-se como um dos poucos espaços em que o brincar pode ser efetivamente experimentado, possibilitando a vivência da imaginação, da criação e da convivência com os pares.

Discutir jogos e brincadeiras na educação infantil, portanto, não se reduz à abordagem quanto as estratégias pedagógicas. Trata-se de problematizar as condições sociais que atravessam as experiências de infância e de interrogar quais concepções de infância estão sendo produzidas no interior das práticas educativas.

Assim, ao tomar a sala de aula como espaço de intercessão e produção de pensamento, este estudo propõe analisar as relações entre ludicidade, desigualdade social e formação docente, compreendendo o brincar não apenas como prática educativa, mas como fenômeno social atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e determinações históricas.

O BRINCAR É UM DIREITO OU PRIVILÉGIO SOCIAL?

A questão que sustenta esta análise não foi formulada previamente como um problema teórico, tampouco emerge de uma revisão abstrata da literatura, mas se constitui como efeito de uma experiência situada no campo da formação docente, no interior de uma sala de aula que, ao ser tomada como espaço de intercessão, deixou de operar apenas

como lugar de transmissão de conteúdos para se afirmar como território de produção de pensamento. Foi nesse contexto, durante a realização de um seminário sobre jogos e brincadeiras na educação infantil, que o brincar deixou de aparecer como um conteúdo a ser ensinado e passou a produzir incômodos que não puderam ser ignorados.

No movimento inicial, o brincar não se colocava como problema. Aparecia como algo já dado, reiterado no discurso pedagógico como dimensão própria da infância e afirmado como direito, como se essa condição estivesse igualmente disponível para todas as crianças. Essa aparente evidência, no entanto, começou a se desfazer quando determinadas enunciações produzidas no próprio campo passaram a tensionar aquilo que até então se sustentava sem maiores questionamentos.

Tem criança que não brinca...cuida dos irmãos mais novos...ajudam em casa. Não sobra tempo. Tudo depende de como a criança vive (Diário de Intercessões, 2025).

Ao indicar que há crianças que não brincam porque assumem responsabilidades domésticas precoces, ou participam diretamente das estratégias de manutenção da vida familiar, desloca-se o olhar de uma infância idealizada para uma infância atravessada por exigências materiais concretas.

Esse deslocamento não se configura como exceção, mas como analisador, no sentido proposto por Lourau (1993), ao tornar visível aquilo que o funcionamento institucional tende a manter invisível. O analisador não introduz um problema externo, ele revela um problema que já estava ali, operando silenciosamente. Nesse sentido, não se trata de acrescentar um novo elemento à discussão sobre o brincar, mas de colocar em análise a própria forma como essa discussão vem sendo produzida.

Sustentar essa fissura implicou não buscar sua resolução imediata, mas suportar suas consequências. Isso significou deslocar o brincar de um lugar de consenso para um campo de problematização, interrogando não sua importância, mas as condições concretas que tornam possível sua realização. Nesse ponto, torna-se necessário reconhecer que a própria ideia de infância que sustenta grande parte das formulações teóricas não se apresenta como universal, mas como historicamente situada e socialmente condicionada.

As contribuições da psicologia do desenvolvimento, especialmente em Piaget (1998) e Vygotsky (2007), são fundamentais para compreender o papel do brincar na constituição da criança. No entanto, ao serem mobilizadas sem a devida problematização das condições sociais, tendem a operar como universalizações que obscurecem as diferenças. Piaget, ao analisar o jogo, afirma que ele constitui uma forma privilegiada de assimilação da realidade, permitindo à criança reorganizar suas estruturas cognitivas. Vygotsky (2007), por sua vez, atribui à brincadeira um papel central no desenvolvimento, ao possibilitar que a criança atue para além de seu comportamento habitual.

Contudo, como já problematizado no campo da intercessão-pesquisa, a transposição direta dessas formulações para o campo social, sem considerar as condições materiais de existência, pode produzir um efeito de naturalização da infância. Nesse sentido, é necessário discutir tais referenciais, não para negá-los, mas para reinscrevê-los em sua dimensão histórica e social.

É nesse ponto que as contribuições de Bourdieu (1983) permitem avançar na análise, ao evidenciar que o acesso aos bens culturais não se distribui de forma homogênea na sociedade. O brincar, enquanto prática cultural, não escapa a essa lógica. Ele depende de condições específicas, tempo disponível, espaço, recursos materiais, ausência de demandas imediatas de sobrevivência, que não estão igualmente acessíveis a todas as crianças.

Como afirma o autor:

A distribuição desigual do capital cultural contribui diretamente para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que aquilo que é apresentado como dom ou capacidade individual está, na realidade, profundamente relacionado às condições sociais de origem dos sujeitos (Bourdieu, 1983, p. 75).

No contexto brasileiro, essa discussão adquire contornos ainda mais complexos. Jessé Souza (2009) demonstra que uma parcela significativa da população se encontra inserida em condições estruturais que limitam drasticamente o acesso a direitos, produzindo trajetórias marcadas pela precariedade e pela exclusão. Nessas condições, a infância não se organiza em torno do brincar, mas da sobrevivência. O tempo da criança é capturado por demandas que não deveriam lhe caber, mas que se impõem como necessidade.

As análises desenvolvidas por Benelli (2022; 2024; 2025) permitem aprofundar essa discussão ao evidenciar que as práticas voltadas à infância pobre não podem ser compreendidas apenas sob a lógica da proteção. Ao contrário, tais práticas se articulam a estratégias históricas de governo das populações, nas quais cuidado e controle operam de forma indissociável. Ao analisar instituições voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, o autor afirma:

Consideramos que tais práticas institucionais configuram práticas de sequestro que ainda operam no contemporâneo, ao arrepio da lei. As categorias de instituição total e aquelas nomeadas por Foucault como disciplinares são fundamentais para compreender a dinâmica desses estabelecimentos, nos quais se produzem relações de vigilância, controle e normalização, colocando em xeque as possibilidades educativas e emancipadoras dessas práticas (Benelli, 2025, p. 13–27).

Essa leitura encontra ressonância nas contribuições de Foucault (1987), ao demonstrar que as instituições modernas operam por meio de tecnologias disciplinares que visam à organização dos corpos, dos tempos e dos comportamentos. A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como espaço de ensino, mas como dispositivo que participa da produção de subjetividades e da regulação das condutas.

No interior dessa trama, a infância se torna objeto de intervenção, e o brincar, ao mesmo tempo em que é afirmado como direito, é também atravessado por mecanismos que limitam sua realização. Aquilo que é proclamado como universal não se realiza de forma universal.

À luz do Materialismo Histórico (Marx; Engels, 1998), essa contradição não pode ser compreendida como falha do sistema, mas como expressão das próprias formas dialéticas de organização da vida social. As condições materiais de existência das famílias determinam, em grande medida, as possibilidades de experiência das crianças. O brincar, nesse sentido, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma possibilidade socialmente produzida.

Diante disso, insistir na universalização do direito ao brincar sem considerar as condições concretas de sua realização pode produzir um efeito que ao afirmar o direito, invisibiliza-se a desigualdade que impede sua efetivação. Fala-se em infância como se ela fosse uma só, em direito como se fosse igualmente acessível, em desenvolvimento como

se ocorresse sob as mesmas condições para todos.

Talvez seja necessário deslocar a própria pergunta. Não se trata apenas de saber se o brincar é um direito ou um privilégio, mas de interrogar as condições que tornam possível sua existência como direito. Quem pode brincar? Quem não pode? E, sobretudo, quais são os mecanismos sociais que produzem essa diferença e a sustentam como se fosse natural?

Sustentar essas perguntas, sem apressar respostas conciliatórias, constitui um gesto ético e político. É nesse movimento que a análise se inscreve, não para estabilizar conceitos, mas para tematizar suas contradições. Não para confirmar evidências, mas para produzir deslocamentos. Não para oferecer respostas definitivas, mas para abrir fissuras que tornem possível pensar e, talvez, transformar, aquilo que se apresenta como dado.

PODE O BRINCAR TORNAR-SE UM DIREITO EFETIVAMENTE VIVIDO?

A problematização que se abre a partir da análise das condições sociais do brincar conduz, inevitavelmente, ao deslocamento do olhar para a escola, não como espaço neutro de garantia de direitos, mas como um dos principais dispositivos contemporâneos de intervenção sobre a infância. Inserida no interior das políticas públicas e atravessada por múltiplas lógicas institucionais ou racionalidades pedagógicas, psicológicas, assistenciais e jurídicas, a escola não se limita a transmitir conhecimentos, mas participa ativamente da produção de modos de ser, sentir e agir, operando como instância privilegiada de produção de subjetividades.

Nesse sentido, compreender a escola apenas como espaço de inclusão ou de acesso a direitos implica obscurecer uma dimensão fundamental de seu funcionamento, que é sua participação nos processos de regulação da vida social. Como demonstrado por Foucault (1987), as instituições modernas se organizam a partir de dispositivos disciplinares que não apenas impõem limites, mas produzem sujeitos, organizando seus corpos, seus tempos e seus comportamentos segundo determinadas normatividades.

A disciplina, nesse contexto, não se reduz a um mecanismo de controle externo, mas se constitui como tecnologia de poder que fabrica indivíduos ajustados às exigências

sociais. Nas palavras de Foucault:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não se trata simplesmente de impor limites, mas de produzir corpos úteis e dóceis, integrados a um sistema de normalização que atravessa as instituições modernas (Foucault, 1987, p. 143).

Ao deslocar essa análise para o campo da infância, torna-se possível compreender que as práticas aparentemente banais do cotidiano escolar, tais como a organização do tempo, a definição de rotinas, a condução das atividades, a mediação das interações, não são neutras. Elas participam da produção de formas específicas de subjetivação, operando na direção da normalização das condutas. Nesse movimento, até mesmo o brincar, frequentemente associado à liberdade e à espontaneidade, pode ser capturado por lógicas institucionais que orientam, delimitam e, em certa medida, domesticam suas possibilidades.

Essa captura não se dá de forma explícita, mas se infiltra na própria organização do cotidiano escolar, transformando o brincar em atividade regulada, inserida em tempos definidos, orientada por objetivos pedagógicos e frequentemente subordinada a expectativas de desenvolvimento previamente estabelecidas. O que se apresenta como espaço de liberdade passa, assim, a operar dentro de margens cuidadosamente delimitadas.

As contribuições de Benelli (2022; 2024; 2025) permitem aprofundar essa análise ao evidenciar que as instituições e estabelecimentos criados para o atendimento das populações pobres, mesmo quando organizadas sob a lógica da proteção, estão atravessadas por mecanismos de regulação que visam organizar a vida social e produzir comportamentos considerados adequados. Nesse sentido, não se trata de opor proteção e controle, mas de reconhecer que ambas operam de forma articulada no interior das práticas institucionais.

Consideramos que tais práticas institucionais configuram práticas de sequestro que ainda operam no contemporâneo [...] promovendo vigilância, controle e normalização das condutas, especialmente sobre os segmentos mais vulneráveis da população (Benelli, 2025, p. 13–27).

Essa análise permite compreender que a escola, ao mesmo tempo em que amplia

o acesso a determinadas experiências, também participa da produção de padrões normativos de infância, estabelecendo expectativas sobre como as crianças devem brincar, aprender, se comportar e se relacionar. O brincar, nesse contexto, não escapa à lógica da normatização. Ele é permitido, incentivado, promovido e, ao mesmo tempo, regulado.

No contexto das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, essa dinâmica adquire contornos ainda mais complexos. Como aponta Jessé Souza (2009), as instituições sociais operam de modo a reproduzir hierarquias e limitar o acesso dos segmentos mais pobres aos bens culturais e simbólicos. A escola, nesse cenário, não se encontra fora dessas determinações, mas se insere nelas, reproduzindo, ainda que de forma não intencional, as desigualdades que atravessam a sociedade.

À luz do Materialismo Histórico (Marx; Engels, 1998), torna-se possível compreender que tais práticas não são fruto de escolhas individuais isoladas, mas expressão das formas de organização da vida social. As ideias dominantes, como afirmam os autores, correspondem aos interesses da classe dominante, o que implica reconhecer que as práticas educacionais não são neutras, mas atravessadas por valores, normas e expectativas que respondem a determinadas racionalidades sociais.

As ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante (Marx; Engels, 1998, p. 72).

Nesse contexto, a escola se insere em um campo marcado pela contradição entre regulação e emancipação, tal como problematizado por Boaventura de Sousa Santos (2007). Se, por um lado, ela pode constituir espaço de ampliação de experiências e de acesso a direitos, por outro, participa de processos que limitam e organizam essas mesmas experiências segundo determinadas normatividades.

É precisamente nesse campo problemático que a questão do brincar retorna, agora deslocada de sua posição inicial. Não se trata mais de afirmar sua importância, mas de interrogar suas condições de possibilidade no interior do estabelecimento escolar, enquanto materialização da instituição da Educação. Ao ser incorporado ao cotidiano pedagógico, o brincar mantém sua potência criadora ou passa a operar como mais um

instrumento de regulação?

Essa questão não pode ser respondida de forma abstrata, pois se inscreve no próprio fazer pedagógico, exigindo que o educador se reconheça como sujeito implicado nas práticas que desenvolve. Como aponta Paulo Freire (1996), não há neutralidade possível na educação, uma vez que toda prática educativa envolve uma tomada de posição diante do mundo.

Não há educação neutra. A educação é um ato político. Não pode ser reduzida a um simples processo de transmissão de conteúdos, pois implica sempre uma tomada de posição diante do mundo (Freire, 1996, p. 25).

Assumir essa perspectiva exige reconhecer que o modo como o brincar é incorporado às práticas pedagógicas expressa determinadas concepções de infância, de educação e de sujeito. Não se trata, portanto, de uma escolha meramente técnica, mas de uma decisão ético-política.

Essa posição reconhecer que a escola não pode ser pensada apenas como estrutura, mas como campo em disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de educação e de sociedade. Nesse campo, o brincar pode assumir funções distintas: pode ser capturado pela lógica da regulação ou pode abrir brechas para experiências que escapem à normalização.

Isso não significa romantizar o brincar como espaço puro de liberdade, mas reconhecer sua ambivalência. Ele pode ser regulado, instrumentalizado e esvaziado de sua potência, mas também pode constituir espaço de criação, de invenção e de produção de outras formas de relação com o mundo.

Em contextos marcados por desigualdades sociais profundas, essa questão se torna ainda mais urgente. Para muitas crianças, especialmente aquelas provenientes de famílias pobres, a escola pode representar um dos poucos espaços nos quais a infância se torna possível como tempo de brincar, imaginar e criar. Isso não significa que a escola seja capaz de superar as desigualdades estruturais, mas indica que ela pode produzir brechas no interior dessas desigualdades.

Se o brincar é reconhecido como direito, sua efetivação não pode permanecer restrita ao plano discursivo. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais,

garantir o direito de brincar implica enfrentar as condições que o tornam inviável para grande parte das crianças. Nesse cenário, a escola pode não ser capaz de resolver tais desigualdades, mas pode, ao menos, produzir espaços nos quais esse direito deixe de ser apenas enunciado e se torne, ainda que de forma parcial e localizada, uma experiência possível.

EFEITOS DA INTERCESSÃO: E QUANDO NÃO CONSEGUIMOS RESOLVER O PROBLEMA?

As ações de intercessão realizadas pela trabalhadora-professora, ao operar no campo escolar, não se esgotam no momento no qual são desenvolvidas. Seus efeitos não se apresentam de forma imediata nem se deixam capturar por resultados mensuráveis, mas se desdobram no tempo, atravessando os sujeitos, deslocando posições e produzindo fissuras nos modos de pensar até então estabilizados. No contexto do Seminário, os efeitos produzidos não permaneceram circunscritos ao espaço da aula, mas continuaram a reverberar posteriormente, indicando que algo do encontro havia ultrapassado o plano do conteúdo e alcançado o campo da implicação.

Nos dias que se seguiram, algumas estudantes passaram a buscar, por iniciativa própria, referenciais teóricos que lhes permitissem elaborar as questões que haviam emergido. Esse movimento não pode ser compreendido como simples continuidade de uma atividade acadêmica, mas como efeito da intercessão, na medida em que indica que algo do vivido produziu deslocamentos na relação com o saber. O conhecimento, nesse ponto, deixa de ocupar exclusivamente o lugar de algo a ser transmitido e passa a ser produzido na relação com o campo, a partir das inquietações que nele se instauram.

No entanto, esse movimento não se deu sem incômodos. Junto à busca por referenciais, também se evidenciava uma certa urgência por respostas, como se o desconforto produzido pelas problematizações exigisse ser rapidamente apaziguado. A expectativa de encontrar, na teoria, direções mais seguras ou soluções efetivas para os impasses abertos revelava o quanto o saber ainda é frequentemente convocado como lugar de estabilização, e não como campo de problematização.

Esse movimento, contudo, não se expressava apenas na forma de busca por respostas. Em determinados momentos, foi possível perceber a emergência de um mal-estar mais difuso, especialmente quando as discussões passaram a tocar de maneira mais direta as condições de vida das crianças pobres. Esse mal-estar não se apresentava como elaboração teórica, mas como inquietação, desconforto e, por vezes, como uma necessidade de fazer algo diante daquilo que havia sido colocado em análise. Em uma das falas das participantes do Seminário, tornava-se perceptível uma preocupação que deslocava a questão do plano da problematização para uma tentativa de responsabilização individual, como se o contato com a pobreza exigisse uma resposta imediata, uma ação direta, quase como um imperativo ético de intervenção.

Esse ponto é particularmente delicado, pois indica um deslocamento importante, há implicação, mas também revela o risco de que essa implicação se converta em uma forma de investimento na pobreza que, ao invés de sustentar a análise, tende a recobri-la com respostas de ordem moral ou assistencial. Trata-se de um movimento no qual o outro pode passar a ser tomado como objeto de cuidado, de ajuda ou de intervenção, deslocando a questão de suas determinações sociais mais amplas para o campo das respostas individualizadas. Nesse sentido, como problematiza Benelli (2025) ao analisar o campo socioassistencial brasileiro, a própria Assistência Social, enquanto instituição e política social, constitui um campo contraditório, marcado por perspectivas distintas, nas quais:

O paradigma filantrópico sustenta práticas baseadas na ajuda, na caridade e na intervenção direta sobre a pobreza, frequentemente deslocando-a de suas determinações estruturais, enquanto o paradigma do sujeito de direitos exige a problematização das condições sociais que produzem a desigualdade (Benelli, 2025, p. 19).

É nesse deslizamento que o mal-estar produzido pela intercessão pode ser capturado por uma lógica já conhecida no campo das políticas sociais: a de que, diante da pobreza, é preciso fazer algo, ainda que esse “fazer” seja organizado mais como uma resposta moral do que como análise política. Sustentar essa diferença torna-se, portanto, fundamental.

Do ponto de vista da intercessão, não se trata de negar esse mal-estar, tampouco de eliminá-lo, mas de colocá-lo em análise. A inquietação diante da desigualdade pode se constituir como efeito potente, desde que não seja imediatamente convertida em ação

reparadora ou em tentativa de solução individualizada de problemas que são, em sua natureza, sociais, históricos e estruturais. Sustentar esse mal-estar implica deslocá-lo do plano moral para o plano político, reconhecendo que a pobreza não se resolve por iniciativas isoladas, mas exige a problematização das condições que a produzem e a mantêm.

Essa questão se articula diretamente com a ética do Dispositivo Intercessor, que não se orienta pela oferta de respostas prontas nem pela prescrição de caminhos previamente definidos. Ao contrário, sua potência reside justamente na recusa de modelos estabilizados e na aposta na problematização como modo de produção de conhecimento.

Costa-Rosa não apresentou um modelo de como o trabalhador-intercessor deve trabalhar, menos ainda uma lista do que deve ou não fazer. A preocupação foi subverter o modo tradicional de trabalhar e de pesquisar, apresentando mais perguntas do que respostas. Nas obras desse autor encontram-se reflexões acerca do campo institucional, levando em conta a luta de classes e, sobretudo, a particularidade das experiências e da realidade de cada trabalhador e de cada Território.

Nesse sentido, as contradições experimentadas pelas participantes do Seminário entre implicação, mal-estar e demanda por respostas não se configuram como um problema a ser resolvido, mas como elemento constitutivo do processo formativo. A busca por respostas pode ser compreendida como efeito de um modelo de formação que historicamente privilegiou a transmissão de conteúdos, enquanto a implicação aponta para a possibilidade de deslocamento desse modelo, ao convocar o sujeito a se posicionar diante daquilo que faz e pensa.

Sustentar essa posição incomoda consiste em reconhecer que nem todo problema deve ser imediatamente resolvido e que, em muitos casos, o efeito mais potente da intercessão está justamente na abertura de questões que permanecem em movimento. Isso exige do educador uma posição que não se reduz à de quem oferece respostas, mas que se sustenta na implicação com o campo, na análise permanente da própria prática e na criação de condições para que o pensamento se produza.

Sustentar as perguntas e mantê-las abertas, sem resolvê-la apressadamente, talvez seja uma das tarefas centrais do trabalho pedagógico. Não se trata de escolher entre

controle e liberdade, mas de reconhecer que ambos operam simultaneamente, exigindo do educador uma posição atenta, crítica e implicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram deslocar a compreensão do brincar para além de sua dimensão estritamente pedagógica ou psicológica, situando-o como uma prática social atravessada por desigualdades, relações de poder e condições materiais de existência. Ao tomar como ponto de partida a experiência vivenciada no contexto da formação docente, foi possível evidenciar que aquilo que frequentemente se apresenta como uma evidência, o brincar como dimensão universal da infância, se desestabiliza quando confrontado com as realidades concretas vividas por diferentes crianças.

A partir do referencial do Dispositivo Intercessor, a sala de aula foi compreendida como campo de produção de pensamento, no qual as falas dos estudantes operaram como analisadores, revelando fissuras entre os discursos pedagógicos instituídos e as condições sociais que estruturam a vida das crianças. Sustentar essas fissuras, sem reduzi-las a respostas rápidas ou soluções simplificadoras, implicou assumir uma posição teórico-técnica-ético-política comprometida com a problematização da própria prática.

Nesse percurso, tornou-se possível compreender que o brincar, embora amplamente reconhecido como direito fundamental da criança, não se realiza de forma igualitária na sociedade. As contribuições de Bourdieu, Jessé Souza e do materialismo histórico permitiram evidenciar que as experiências de infância são profundamente marcadas pelas desigualdades sociais, de modo que a própria possibilidade de brincar se constitui como uma condição socialmente produzida, e não como uma experiência universal.

Ao avançar na análise, foi possível reconhecer que as instituições e os estabelecimentos criados para atender à infância, entre eles a escola, não operam apenas como espaços de proteção e garantia de direitos, mas também como dispositivos de regulação, normalização e produção de subjetividades. As contribuições de Foucault e de

Benelli permitiram compreender que tais instituições e seus estabelecimentos se inscrevem no campo social que é contraditório e complexo, no qual práticas potencialmente emancipatórias coexistem com mecanismos de controle e governo das condutas.

É nesse cenário social complexo que a escola se apresenta como um espaço ambivalente. Ao mesmo tempo em que participa de processos de regulação, pode também constituir-se como um lugar de abertura, no qual experiências frequentemente limitadas pelas condições sociais como o brincar, podem se tornar possíveis. No entanto, essa possibilidade não se realiza de forma automática, exigindo dos professores uma prática pedagógica que se reconheça como situada, implicada e atravessada por escolhas éticas e políticas.

As discussões realizadas no Seminário permitiram evidenciar que o desafio não consiste apenas em afirmar o brincar como direito, mas em interrogar as condições concretas que possibilitam, ou limitam, sua realização. Nesse sentido, a problematização proposta por Paulo Freire mostrou-se fundamental ao evidenciar que a prática educativa não é neutra, mas sempre comprometida com determinadas concepções de mundo, de sujeito e de sociedade.

Dessa forma, pensar o brincar na educação infantil exige deslocar a discussão do plano normativo para o plano da práxis. Não se trata apenas de reconhecer sua importância no desenvolvimento infantil, mas de problematizar as condições sociais, institucionais e pedagógicas que tornam sua vivência possível. Para isso, é necessário reconhecer que, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, a efetivação do direito de brincar não pode ser pensada de forma abstrata, mas deve ser situada nas condições concretas de vida das crianças.

Nesse contexto, a escola pode assumir um papel singular: não o de resolver as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade, mas o de sustentar, no interior dessas condições, espaços nos quais a infância possa existir em sua potência criadora. Ao possibilitar que as crianças brinquem, imaginem e experimentem o mundo, a escola não apenas desenvolve uma prática pedagógica, mas contribui para que um direito frequentemente negado possa, ainda que de forma localizada, tornar-se experiência

vivida.

Assim, a questão que atravessou este capítulo: quem tem direito de brincar? não se encerra como resposta, mas se mantém como provocação. Uma provocação que convoca educadores, pesquisadores a interrogarem continuamente as práticas que desenvolvem em estabelecimentos que se desdobram de instituições, reconhecendo que garantir o direito de brincar inclui, necessariamente, enfrentar as desigualdades que estruturam a própria sociedade.

REFERÊNCIAS

- BENELLI, S. J. (org.). **Práxis e intercessão: desafios e possibilidades do Dispositivo Intercessor nas políticas públicas**. Bauru: Gradus Editora, 2024.
- BENELLI, S. J. **Entidades assistenciais para crianças e adolescentes no município: impasses institucionais e possibilidades**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2022. Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/catalogo/9786557111042>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- BENELLI, S. J. **O governo assistencial da infância na história do Brasil**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2025.
- BENELLI, S. J. Problematizando a instituição pesquisa na universidade e nas práticas psicológicas: questões epistemológicas e éticas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 18, número especial, p. 88-120, 2019.
- BENELLI, S. J. **Psicologia e Assistência Social: interfaces políticas clínicas e éticas**. Curitiba: CRV, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- COSTA-ROSA, Abílio. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LOURAU, René. **René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONGHINE, I. D. Proteção ou punição: eis a questão. In: BENELLI, S. J. (org.). **Práxis e intercessão**: desafios e possibilidades do Dispositivo Intercessor nas políticas públicas. Bauru: Gradus Editora, 2024. p. 37-51.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão: janeiro de 2026. Aceite: fevereiro de 2026. Publicação: junho de 2026.