

## SENTADO E QUIETO: O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA

## SEATED AND QUIET: THE BODY'S PLACE IN SCHOOL

PROBST, Melissa

Centro Universitário Leonardo da Vinci

[mel.probst@gmail.com](mailto:mel.probst@gmail.com)

KRAEMER, Celso

Fundação Universidade Regional de Blumenau

[kraemer250@gmail.com](mailto:kraemer250@gmail.com)

**RESUMO** Sendo o corpo o primeiro modo de existir e o primeiro contato do indivíduo com o meio e com as pessoas que o cercam, é nele que se inscrevem as regras, as normas e os valores de uma sociedade. Falar do corpo da criança na escola significa falar de complexas tramas de relações sociais e culturais que determinam as formas de praticar a ação pedagógica. As ações da pedagogia escolar sobre o corpo da criança atuam na produção da subjetividade do “ser criança”, na condição de aluno. O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo discutir, à luz do processo histórico que inventou a sujeição disciplinar, os modos de se tratar o corpo das crianças no interior dos espaços escolares. Para tanto, conta-se com a contribuição de historiadores, filósofos, educadores, que já se debruçaram sobre o tema e produziram novas maneiras de se pensar a questão do corpo na escola. Conscientes de que cada sociedade elabora suas próprias verdades acerca dos modos de ser e de usar o corpo, compreende-se que é função da escola reproduzir, legitimar e transmitir tais verdades e suas práticas sobre o corpo. Mesmo assim, acredita-se na possibilidade de pensar o corpo para além dessa lógica mecânica e disciplinar, pois, não é só de disciplinamentos que a vida se faz. As crianças estão permanentemente nos ensinando sobre sua maneira lúdica e criativa de se fazerem pessoas, aprendendo a suportar os modelos de sujeição e resistindo a eles, mostrando que, antes de tudo são crianças, mais do que alunos.

**Palavras-chave:** Corpo. Criança. Escola. Disciplina.

**ABSTRACT** Being the body the first mode to exist and the individual's first contact with the environment and the people around him, is it apply rules, norms and values of a society. Talking about the body of the child at school means to talk about complex plots of social and cultural relationships that determine the ways of practicing the pedagogical action. The actions of school pedagogy about the child body's act in the production of subjectivity of "being a child", the condition of the

student. This article consists of a literature review, which aims to discuss, in light of the historical process that invented the disciplinary subjection, the ways of treating the children's body within the school spaces. To do so, with the contribution of historians, philosophers, educators, who have already studied over the subject and produced new ways of thinking about the question of the body at school. Realize that each society produces their own truths about ways of being and of using the body, it is understood that is a function of the school reproduce, legitimize and transmit these truths and practices in the body. Even so, it is believed in the possibility of thinking the body beyond that mechanical logic and discipline, because it is not only discipline that life does. Children are always teaching us about his playful and creative way of making people, learning to support models of entry and resisting them, showing that, first and foremost, children are children, more than students.

**Key-words:** Body. Child. School. Discipline.

## 1 INTRODUÇÃO

O corpo é, conforme lembra Vigarello *apud* Silva (1999) o primeiro lugar em que o adulto impõe sobre a criança as suas marcas. No corpo se dá o primeiro contato do indivíduo com o meio e com as pessoas que o cercam. Sobre o corpo da criança é que se inscrevem as regras, as normas e os valores de uma sociedade, imprimindo nesse corpo os modos de conduta e gestos que a criança reproduz mesmo antes de começar a andar.

Para compreender qual o lugar do corpo da criança na escola não basta localizá-lo simplesmente "depositado" na escola. Complexas tramas de relações sociais e culturais determinam as formas de conceber tanto o corpo da criança quanto as diretivas que determinam as formas de praticar a ação pedagógica sobre a criança e seu corpo.

No que se refere à educação escolar pressupõe-se que o exercício pedagógico implica, inicialmente, na realização de um conjunto de ações sobre o corpo da criança, sendo esse trabalho a base e a condição para o desenvolvimento das demais atividades relacionadas à aprendizagem. Desse modo, as práticas pedagógicas sobre o corpo da criança, dentro da escola, representam uma forma sutil de produzir subjetividades ou, mais especificamente, modos de enquadrar as possibilidades do "ser criança" às rotinas e procedimentos preconizados pela escola. "Ser criança", nesse contexto, é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar. Essa produção da subjetividade do "ser criança"

tem como objetivo colocar o corpo da criança em conformidade com os modelos de conduta vigentes no espaço escolar e socialmente reconhecidos e aceitos.

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de discutir, à luz do processo histórico que inventou a sujeição disciplinar, os modos de se tratar o corpo das crianças no interior dos espaços escolares. Considerando-se que nossas escolas, em sua absoluta maioria, ainda se enquadram em modelos arquitetônicos, em rotinas burocráticas de adestramento disciplinar, percebe-se a relevância do tema para a Pedagogia e para a reflexão sobre a criança em geral. Para essa empreitada conta-se com a contribuição de historiadores, filósofos, educadores, que muito antes de nós já se debruçaram sobre o tema e produziram novas maneiras de se pensar a questão do corpo na escola.

## ***2 DA INFÂNCIA AO SER CRIANÇA: SOBRE CORPO E EDUCAÇÃO***

Levando-se em consideração que a escola é uma instituição social e, portanto, intimamente ligada ao todo da sociedade, pode-se dizer que as práticas escolares trazem consigo as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem no contexto em que está inserida. Muitas vezes não se atenta, porém, ao fato de que a sociedade, bem como os modos de se representar o corpo e de utilizá-lo, ajustá-lo, modificá-lo na escola é historicamente construída, trazendo consigo heranças de outras épocas, quando ainda a fábrica era o modelo de produtividade para a escola. Nesse sentido, na sociedade atual ainda são perceptíveis traços do ideário mecanicista, bem como da dualidade entre corpo e mente, própria do pensamento cartesiano.

Assim como existe uma variedade complexa de concepções elaboradas sobre o corpo desde a antiguidade até os nossos dias, o mesmo ocorre com as concepções de criança e de educação/escola. Essas concepções, muito antes de mostrarem o progresso da ciência na descoberta do que é verdadeiramente o corpo, sinalizam os processos de disputa entre diferentes concepções que se confrontaram pelo direito de atuar hegemonicamente sobre o corpo e dar-lhe a forma considerada adequada pelas convicções de certo grupo social ou econômico. Tais lutas encontram seu ponto de convergência e de conformação, nas noções que

fundamentam atualmente os discursos e as práticas sobre corpo da criança na escola.

A escola, ou melhor, o modelo de escola atualmente vigente na sociedade também tem suas bases no passado. Assim, as práticas pedagógicas, tais quais as conhecemos hoje, foram se impondo gradativamente ao longo dos anos, repetindo-se em parte e, em parte, alterando-se, inscrevendo-se na vida das pessoas e dessa forma, naturalizando-se.

Durante a Idade Média o lugar central da educação era a própria família. Nela a criança era, conforme Ariès (1981) considerada um mini-adulto. A criança não era foco de nenhuma preocupação, no que tange à educação. Apenas na Renascença é que são percebidas algumas formas de educação do corpo. Tais preocupações com relação à educação do corpo são divulgadas em manuais pedagógicos, como por exemplo o livro *Da civilidade em crianças*, de Erasmo de Roterdã. Segundo Leão (2007), esse livro, publicado em 1530, mas depois reproduzido um sem número de vezes, difundiu e consolidou os processos sociais de se apropriar “pedagogicamente” do corpo da criança, imprimindo nele comportamentos e maneiras de conduta, sedimentando costumes e gestos considerados próprios à boa educação das crianças.

O Renascimento foi uma época de mudanças na sociedade, de desenvolvimento econômico e de ascensão da burguesia. Foi nesse período, conforme lembra Ariès (1981) que se forjou um conceito de criança. A partir desse momento ela passou a ser compreendida não mais como um pequeno adulto, mas sim como alguém com características próprias e necessidades diferentes dos adultos.

Foi a partir da concepção renascentista que se transitou da noção de infância [do latim, *in-fãns-antis* significando “que não fala” (CUNHA, 1986), incapaz, dependente, uma concepção negativa, pautada na ausência] para a noção de criança [também do latim, mas uma noção positiva, designando um sujeito, ser humano de pouca idade, mas com características próprias, habilidades e qualidades singulares].

A partir dessa transição é que as pessoas começaram a acreditar que, desde o nascimento as crianças deveriam ser educadas, para que assim se garantisse a preservação de todas suas inclinações naturais, até que sua formação física e moral

estivesse constituída. Acreditava-se que somente assim a criança poderia adquirir as qualidades que permitem a sua inserção na sociedade, quando adulto. Essa concepção, que distinguia bem a criança do adulto, foi rapidamente apropriada pelo discurso pedagógico, de modo que

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, a ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, P. 11).

Com o desenvolvimento do pensamento iluminista, no século XVIII houve, conforme lembra Nóbrega (2005) a difusão de um intenso movimento filosófico e pedagógico que se entrelaçou com o desenvolvimento da sociedade e da burguesia. Ainda nesse contexto ocorreu um processo de racionalização do corpo, difundido por meio do desenvolvimento da ciência médica, reforçado pela compreensão do modelo cartesiano.

Segundo Foucault (2007), os séculos XVII e XVIII foram os séculos em que se delinearam e implantaram as principais instituições de nossa sociedade: escola, hospital, manicômio, fábrica, exército, família nuclear, etc. No âmbito da economia, a produção industrial passou a ditar os ritmos. Esses aspectos influenciaram em grande parte o modo como se delineou a noção de corpo-máquina – influenciou e influencia diretamente os discursos e práticas de corpo nas instituições, sobretudo a escolar.

Nos últimos três séculos, o interesse que a Renascença havia feito aparecer, ou seja, a figura da criança e as disputas acerca do direito de se apropriar dele para “educá-lo”, ganhou contornos cada vez mais racionais, cientificamente defensáveis através de múltiplos discursos. “A modernidade, compreendida nos termos de Michel Foucault, entre o final do século XVIII e o século XX, trouxe consigo todo um conjunto de procedimentos discursivos e institucionais sobre a educação e produção do corpo” (CÉSAR, 2007, p. 80). Foucault (2007) lembra que foi no período da Modernidade que a sociedade passou a interessar-se sobremaneira sobre o corpo. As instituições (fábricas, hospitais, escolas, exército) tornaram-se locais de criação

de "corpos dóceis" na medida em que o corpo passou a ser visto como uma fonte de riqueza na produção econômica e objeto de poder sobre o qual poderiam ser aplicados diversos dispositivos de subjetivação, visando a formação de corpos domesticados e preparados para o desempenho de variadas funções no mundo social da indústria e do trabalho.

Do mecanicismo do século XVII herdamos a ideia do corpo como uma máquina que funciona perfeitamente e que pode ser conhecido racionalmente e treinado por processos de treinamento e educação. Para Foucault (2007) a ideia de "corpo máquina", não substitui a ideia de corpo enquanto *locus* da vida, porém faz com que se pense o corpo orgânico, com seus órgãos e sistemas, como se fosse uma máquina biológica, em que músculos, nervos, ligamentos, tendões etc., se assemelham a engrenagens de máquina, sistemas hidráulicos, sistema elétrico, etc. Corpo não mais como lugar de existência efetiva do "eu" na constituição do humano. Conforme lembra César (2007, p. 81) pensar o corpo como máquina

[...] é aquilo que possibilita o exercício exaustivo sobre o corpo. Assim, segundo Foucault, o princípio da disciplina sobre o corpo irá agir "(...) no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, a sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos [...]"

Foi nos séculos XIX e XX que a escola assumiu, nomeadamente, suas funções tal qual conhecemos hoje, e, conforme César (2007, p. 83) "[...] por sua vez suplantou diversas formas existentes de instrução. A escola se impôs como lugar exclusivo da educação da infância[...]". Desde então a escola e as práticas pedagógicas vem se constituindo como elementos de modulação do corpo que estão presentes ainda hoje. Desse modo, a escola pode ser caracterizada como

[...] uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. [...] As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. [...] (GONÇALVES, 2007, p. 32)

O papel escola, nesse sentido, ultrapassa a formação intelectual propriamente dita. Ela se constitui como instituição social engajada em direcionar, como efeito de

suas práticas, as novas gerações aos ideais vigentes na sociedade. Pode-se questionar se o atual modelo de seqüestro do corpo, praticado pela escola disciplinar, ainda está em consonância com as expectativas e os modos de vida sociais em vigor fora das paredes das salas de aula. Mas tal questionamento não anula a íntima relação que há entre as práticas escolares sobre o corpo da criança e as expectativas que a sociedade deposita sobre a própria escola. A organização dos currículos e a adoção de tendências pedagógicas refletem o discurso escolar sobre o corpo da criança, que objetiva colocá-lo em conformidade com os anseios sociais projetados sobre a ação docente.

Foucault (2007) percebe os mecanismos da vigilância e da disciplina como forma de poder exercido sobre os corpos: corpo que se manipula, se modela, se treina; que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. É sobre o corpo que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições, tão frequentes nas instituições. Daí surge a noção de docilidade (corpos dóceis), ou seja, de corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado.

O poder disciplinar, no contexto da escola, mecaniza e normaliza a rotina na qual todas as ações são previamente pensadas e realizadas mecanicamente, como que por hábito, “[...] Por meio de técnicas variadas, as crianças são cercadas por todos os lados e realizam atos mecânicos muitas vezes sem pensar ou sem saber o porquê. [...]” (LIRA, 2008, p. 331). Dessa forma, o disciplinamento age sobre os corpos infantis, exercendo um controle e regulação desses corpos.

Mesmo que, segundo os estudos de Foucault sobre o disciplinamento dos corpos, séculos tenham se passado desde o início desse processo de disciplinamento do corpo da criança, e a sociedade já se tenha modificado completamente, estamos na era digital, da velocidade dos *bit's*, tal trabalho continua a ser realizado nas escolas, pois esta ainda considera o mecanismo disciplinar do corpo como componente ou dispositivo essencial no processo educativo. Lembrando o que dizem Milstein e Mendes (2010, p. 25), “[...] o trabalho pedagógico com alunos implica sempre um trabalho com e no corpo – mais ou menos explícito – e que esse trabalho é a base e a condição das demais aprendizagens”. Assim se compreende por que

a escola tem sido, nos últimos séculos, uma das instituições privilegiadas para disseminar as verdades que uma sociedade produz, por meio de uma

série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo. Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição. [...] (KOHAN, 2008, p. 15)

A atuação sobre o corpo ocorre quase sempre legitimada pelo discurso da ordem e do bem, constituindo um conjunto de estratégias que funcionam de tal forma que habilidades, destrezas, normas, regras e valores sejam internalizados pelos sujeitos (nesse caso, pelas crianças/estudantes) sem que estas percebam ou que apareçam as tecnologias de poder necessárias à maquinaria escolar que atua sobre o corpo da criança. A partir dessa internalização os sujeitos possam a atuar de forma “adequada” ao espaço no qual estão inseridos. Conforme lembram Milstein e Mendes (2010, p. 27),

estar sentado em uma sala de aula enquanto um professor leciona e ‘sentir-se preso’ exemplifica a apreensão corporal e sentimentos. Receber um prêmio, ou um elogio, em determinadas circunstâncias também provoca efeitos na apreensão corporal de sentimentos. [...] O corpo experimenta desorientações em lugares e momentos, aprendendo assim normas e regras que raras vezes se explicitam. A corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas.

Esse complexo ritual de controle e disciplinamento do corpo que se efetiva no cotidiano da instituição escolar é descrito por Foucault (2007) como um conjunto de técnicas, estratégias e dispositivos que permitem, em seu conjunto, o controle minucioso das operações do corpo. No seu todo, perpassando os corpos individuais e a organização das instituições, essas técnicas, estratégias e dispositivos constituem o regime disciplinar de poder. Desse modo, podemos dizer que os corpos das crianças na escola são:

silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas, impedidos de se movimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade [...]; corpos que se insurgem contra as normas [...], corpos impedidos de se tocar [...]; corpos tornados invisíveis [...]; corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído. (GARCIA, 2002, p. 15)

Apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade existentes na atualidade, o modelo disciplinar de corpo ainda permanece como referência vigente

na maioria dos espaços escolares, sendo pouco questionado. Conforme lembram Milstein e Mendes (2010) são diversas as abordagens dentro da pedagogia e da didática que permitem perceber os vínculos entre corpo, escola e produção de sujeitos dóceis.

Além da própria instrução do currículo oficial, um conjunto vasto de medidas higiênicas e alimentares, de saúde física e moral, faz parte das abordagens que o corpo recebe no cotidiano da escola. Aspectos relacionados à saúde estão abordados no livro didático e nos discursos dos professores, além de ser finalidade das próprias aulas de educação física. O corpo vê-se, então, objetivado no conjunto de práticas que visam o “[...] desenvolvimento das capacidades físicas, do cuidado, da higiene, da disciplina postural, [...]” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 33). Neste processo, trabalha-se ao mesmo tempo a prevenção das doenças e garante-se o rendimento intelectual, relembrando o dito popular “corpo são, mente sã”.

A necessidade, porém, de promover a saúde está também ligada à eficácia do movimento do corpo e do controle dos impulsos. Conforme Soares (2008, p. 83) “as formas sempre atualizadas das *pedagogias higiênicas* e sua tarefa de intervir nos corpos revelam-se como *táticas de governo de si e de gestão das populações*”.

Soares (2008, p. 75) lembra que “as pedagogias que se elaboram para educar o corpo incorporam, em seus lentos processo de constituição, [...] uma racionalização sobre o outro e sobre si mesmo, sobre o próprio corpo”.

Além das rotinas, das obrigações e das técnicas pedagógicas, deve-se considerar que a própria arquitetura da instituição escolar não é neutra, conforme lembram Barbosa e Carvalho (2006). Os modelos arquitetônicos que abrigam a instituição escolar são intencionalmente pensados e organizados para cumprir uma finalidade disciplinar. Os investimentos que distribuem materialmente o corpo no espaço arquitetônico de salas, corredores e área vigiada de recreação têm por objeto seu disciplinamento, confirmando o caráter normalizador da instituição escolar. Cada espaço dentro da instituição escolar é previamente pensado para permitir a operacionalização do fazer pedagógico, supostamente destinado apenas à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas o que prioritariamente se efetiva é o aprendizado da obediência, da submissão ritualística do corpo, comportamentos adaptados a determinadas regras sociais. A exigência da disciplina do corpo infantil é visível em qualquer sala de aula.

É possível perceber, em cada sala de aula, os vários mecanismos de controle descritos por Foucault (2007), desde a divisão detalhada do tempo, atividades rotineiras, ordens às quais a criança precisa responder prontamente, até o quadriculamento do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos em filas, a vigilância constante, entre outros.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. [...] (Foucault, 2007, p. 126).

Na escola, através da ação pedagógica, essas técnicas de vigilância e disciplinamento agem sobre os corpos infantis, produzindo-os como indivíduos. Esse investimento sobre os corpos, realizado pela instituição escolar, define, segundo Foucault (2007), o lugar de cada um nesse espaço, distribuindo cuidadosamente os indivíduos para que não se aglomerem e para que não haja proximidades indesejadas. Essa cuidadosa distribuição das crianças no espaço escolar amplia a visibilidade sobre os indivíduos e auxilia no processo de produção de um tipo desejado de sujeito.

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69-70)

A normalização e o disciplinamento indicam quais os comportamentos adequados para a conduta infantil, produzindo subjetividades. “As experiências de si que os indivíduos têm na escola modificam a relação que eles tem consigo mesmos numa direção muito precisa, o que representa as implicações do exercício do poder na constituição da subjetividade. [...]” (LIRA, 2008, p. 337).

A exigência da disciplina do corpo é visível em qualquer sala de aula. É possível perceber os vários mecanismos de controle, descritos por Foucault (2007), desde a divisão detalhada do tempo, atividades rotineiras, ordens às quais se

precisa responder prontamente, até o quadriculamento do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos em filas, a vigilância constante, entre outros.

Esse conjunto de procedimentos atuantes no interior da escola sinaliza “a emergência das técnicas de normalização, com os poderes que lhe são ligados” (FOUCAULT, 2001, p. 31). A normalização do corpo assegura a conexão entre diferentes saberes, passando pela medicina, a psiquiatria, a psicologia e atualmente a psicopedagogia. Tais concepções “científicas” do corpo estão aliadas com as noções judiciárias e econômicas do corpo. Além do mais, sequestrar e trabalhar o corpo das crianças, com a contribuição dos diferentes saberes contemporâneos sobre ele, é uma ação política com conseqüências longas e profundas. Mas nesses meandros não é só de sujeição que se trata. Onde há poder há resistência, diria nosso filósofo francês. O poder é sempre passível de oposição.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conscientes de que cada sociedade elabora, segundo Kohan (2008, p. 17) “uma série de dispositivos para produzir, legitimar e transmitir suas verdades sobre as questões que lhe interessam”, inclusive sobre o corpo e as práticas escolares sobre o corpo, acredita-se na possibilidade de pensar o corpo para além dessa lógica mecânica e disciplinar.

É possível, ainda conforme Kohan (2008, p. 17) pensar em práticas corporais que “não visam à consolidação e à transmissão de uma verdade sobre o corpo, mas, ao contrário, colocar em questão as verdades que o corpo carrega consigo”. É possível, nessa perspectiva, pensar o corpo da criança na escola não apenas como um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica, como um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo.

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento, do corpo que se move, se exalta, silencia, cria e desdobra suas forças mestras na existência. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.

Mas na escola ainda há, no entanto, um preconceito contra o movimento. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola. São séculos de crenças na positividade da sujeição, do imobilismo do corpo para a aprendizagem. Tais crenças se reproduzem na arquitetura escolar, nas rotinas, nos horários, nas filas, na distribuição da mobília, enfim, no todo do cotidiano escolar.

Mas não é só de disciplinamentos que a vida se faz. As crianças estão permanentemente nos ensinando sobre sua maneira lúdica e criativa de se fazerem pessoas. Elas aprendem apesar de nossas tentativas de imobilizá-las para que aprendam. Elas aprendem, inclusive, a suportar nossos modelos quadrados de sujeição. Resistem a eles. Os vencem. Vivem. Vivem uma vida para mais adiante do que o enquadramento. São crianças, mais do que alunos.

### **MELISSA PROBST**

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), graduação em História (Licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2010). Atualmente é supervisor de disciplinas do Centro Universitário Leonardo da Vinci. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, corpo, disciplinamento e biopolítica.

### **CELSO KRAEMER**

Possui graduação em Filosofia, com Habilitação em Filosofia, Sociologia e História, pela Fundação Educacional de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professor de filosofia na Faculdade São Luiz e professor titular da Universidade Regional de Blumenau, instituição na qual atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, e nos cursos de graduação e especialização. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, história da filosofia, ética e política.

### **REFERÊNCIAS**

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. *Revista Contrapontos*, Itajaí, vol. 6, n. 2, p. 369-379, maio/ago. 2006.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, escola, biopolítica e arte como resistência. *Temas & matizes*, Cascavel, vol.6, n.11, pp. 79-88, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. história da violência nas prisões. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*. Curso no Collège de France – 1974-1975. São Paulo: Martins Fontes 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir*: corporeidade e educação. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.

KOHAN, Walter. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o futuro - O corpo na escola*. Ano XVIII, n. 04, abr. 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2011.

LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. Goiânia: *Revista Inter-ação*, vol. 2, n. 33, p. 317-341, jul./dez. 2008.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.19 n° 48, p. 7-29, ago. 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.21, n.53, pp. 69-83, abr. 2001.