

## PEDAGOGIA & ORTOPEDIA: A CRIANÇA, O CORPO E A ESCOLA

Melissa Probst<sup>1</sup>  
[mel.probst@gmail.com](mailto:mel.probst@gmail.com)

Celso Kraemer<sup>2</sup>  
[kraemer250@gmail.com](mailto:kraemer250@gmail.com)

### RESUMO

Sabe-se, de antemão, que o corpo já é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, entretanto, percebe-se que as possibilidades de estudos sobre ele não estão esgotadas. O presente trabalho, de cunho teórico, pretende chamar a atenção para os usos do corpo na instituição escolar, bem como lugar nas práticas pedagógicas que sobre ele incidem. Lembrando que no contexto dos séculos XVII e XVIII, a compreensão de corpo foi forjada a partir dos discursos presentes nos ditos “padrões” de comportamento, baseados conceito de civilização. Mais tarde, tais discursos e compressões acerca do corpo estiveram pautados nos princípios do mecanicismo. Se atualmente a compreensão ainda vigente percebe o corpo sob a ética da produtividade, sabemos ser esta uma herança dos séculos XIX e XX. Na escola, unindo as concepções de corpo mecânico, corpo civilizado, e corpo disciplinado, pode-se dizer que a compreensão do “corpo infantil” influencia as práticas pedagógicas, marcando significativamente a vida da criança. A partir dessa questão, objetiva-se discutir sobre as práticas pedagógicas que atuam diretamente sobre o corpo infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Corpo. Práticas Pedagógicas.

### RESUMEN

Se sabe de antemano que el cuerpo ya es el objeto de estudio de diversas áreas del conocimiento, sin embargo, uno se da cuenta de que las posibilidades de estudios en él no están muertos. El presente trabajo, de naturaleza teórica, tiene como objetivo llamar la atención sobre los usos del cuerpo en la escuela, así como un lugar en las prácticas pedagógicas que llevan encima. Recordando que en el contexto de los siglos XVII y XVIII, la comprensión del cuerpo se forjó a partir de los discursos presentes en los llamados "estándares" de concepto basado en el comportamiento de la civilización. Más tarde, estos discursos sobre el cuerpo y las compresiones se guiaron por los principios del mecanismo. Si el entendimiento que

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa “Saberes de Si”, do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia (PUC-SP). Professor do departamento de Ciências Humanas e da Comunicação – CCHC (FURB). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Saberes de Si”, e professor do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

prevalece actualmente aún percibe el cuerpo bajo la ética de la productividad , sabemos que este es un legado de los siglos XIX y XX. En la escuela, la unión de los conceptos de cuerpo, cuerpo civilizado , y el mecánico del cuerpo disciplinado puede decir que la comprensión de las influencias " del cuerpo del niño " prácticas pedagógicas , marcado significativamente la vida de un niño. Desde este punto , el objetivo es discutir las prácticas pedagógicas que actúan directamente sobre el cuerpo del niño

PALABRAS CLAVE: Escuela. Cuerpo. Prácticas pedagógicas

## **DO CORPO E DA CRIANÇA... NOTAS INTRODUTÓRIAS**

O corpo tem sido, nos últimos tempos, objeto de estudo de diversas áreas do pensamento: medicina, biologia, psicologia, antropologia, sociologia... Mas essa temática tem despertado cada vez mais o interesse dos pesquisadores da educação, na intenção de refletir e discutir o corpo para além do modo como foi concebido e tratado até então nas práticas escolares. Nesse sentido, o presente trabalho, que caracteriza-se por sua natureza teórica, visa resgatar aspectos civilizadores, científicos, e industriais acerca da compreensão de corpo, buscando compreender como a atual concepção de corpo, vigente nas escolas, constituiu-se. A partir de então busca-se refletir sobre os usos do corpo no contexto escolar, ou seja, sobre os lugar do corpo da criança nas práticas pedagógicas.

Pode-se dizer que o corpo é a expressão material do que conceituamos como 'ser humano". Corpo é algo que se possui desde o nascimento, que cresce e se transforma ao longo dos anos. Comumente, o corpo é lembrado como acessório biológico da vida, como invólucro do "eu". O corpo, mais do que uma máquina produtiva ou biológica, deveria ser um espaço de relações, de experimentação e lugar do "eu". Falar do corpo é aventurar-se por um universo ambíguo, pois o "existir no mundo" é essencialmente corpo: o corpo é a marca do humano no mundo.

O corpo da biotecnologia ou da medicina, conforme Le Breton (2007), privilegia o mecanismo corporal, ou seja, vê o sujeito como uma coleção de órgãos potencialmente substituíveis. Essa formulação, porém, deixa de considerar que o corpo humano é frágil, precário, adocece, envelhece, sofre, morre. De modo geral, ao se pensar o corpo, parece que a "pessoa" como tal, não existe, ou ainda, que o conceito de pessoa pode ser reduzido à sua parte física, mecânica e biológica. Le

Breton (2007) afirma que os seres vivos já não são mais entendidos como entidades individuais e subjetivas

Quando o corpo é pensado somente a partir de seus aspectos biológicos, não há espaço para o livre fruir, a criatividade e para a construção de si. Essa compressão de corpo não existe *a priori* na mente humana, como se lhe pertencesse naturalmente, ela foi assim “fabricada”, sendo fruto de uma produção histórica do próprio homem. Tomando como ponto de partida esse dado, pode-se dizer que o corpo é construído historicamente e pode variar de uma sociedade (cultura) para outra, de uma época para outra. Nessa perspectiva, aquilo que tornaria iguais os seres humanos enquanto membros de uma mesma espécie (corpo), os torna muito diferentes enquanto efeito de um tempo histórico e das particularidades políticas e culturais dessa história.

Da mesma forma, a criança não existe como essência ou categoria natural. O conceito (ou ideia) que se tem de criança foi, assim como a noção de corpo, historicamente forjado. Durante um longo período da história a criança foi vista apenas como um adulto pequeno, em miniatura. Pode-se dizer que foi somente no período renascentista que a sociedade passou a perceber a criança como criança, ou seja, buscou pensar esse pequeno ser humano a partir de características próprias, modificando assim a sensibilidade social com relação a esse período: a infância.

A partir dessa concepção, foi possível às pessoas pensar /acreditar que a partir do seu nascimento, essa criança deveria ser educada, para que pudesse aos poucos ir transformando-se numa pessoa adulta apta para viver em sociedade. Ou seja, era necessário intervir diretamente em suas inclinações naturais, a fim de auxiliar na constituição física e moral, pois somente assim a criança poderia adquirir as qualidades necessárias à inserção na sociedade quanto adulto. Desse modo, percebe-se que é no corpo é no corpo se inscrevem todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade.

E, deste modo, é no corpo da criança se dá o primeiro contato dela com o meio e com as pessoas que a cercam, imprimindo-se assim, já durante a infância, os modos de conduta considerados adequados, algo que a criança reproduz mesmo antes de começar a andar. Conforme lembra Vigarello *apud* Silva (1999, p. 7):

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus brasões.

Assim sendo, acredita-se que pensar o corpo é pensar para além de sua estrutura biológica, abarcando também as formas que o constituem, os modos e costumes, a história e a cultura, o gosto e o prazer da vida. Pensar o corpo nesta perspectiva é correr o risco de descobri-lo para além do convencional, ou seja, o corpo como modo de ser *no* e *com* o mundo, desdobrando-se nas potencialidades da vida. Ou seja, mais do que invólucro do ser humano, o corpo é base de percepção e organização da própria vida, em todos os seus sentidos e dimensões.

## 1 DAS QUESTÕES HISTÓRICAS

O Renascimento pode ser compreendido como um período histórico em que ocorrem complexas e profundas alterações no que diz respeito à padrões até então estabelecido em relação à cultura, economia e política, mudanças estas que atingiram as camadas urbanas da Europa durante os séculos XIV e XVI. Nesse período ressurgiram as cidades e o comércio, inicia-se a expansão ultramarina (grandes navegações), bem como surgem novos interesses artísticos, culturais e científicos.

Conforme Sevcenko (1988), essa época foi marcada pelo surgimento das grandes cidades. A economia de subsistência e de trocas foi sendo suplantada pela economia monetária (passagem do feudalismo para o capitalismo), e pela classe de mercadores enriquecidos (burguesia) que procurava formas de conquistar poder político e prestígio social, alterando-se as relações sociais vigentes até então. As novas relações sociais e econômicas que começaram a vigorar, bem como os novos padrões de gosto e aparência foram responsáveis pela superação de muitos dos valores medievais. Durante o Renascimento, conforme lembra Cambi (1999, p. 196), o ocidente prepara-se para

[...] o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que tinha sido típica justamente da Idade Média e que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos (a Igreja, o Império, mas também a família e a comunidade) favorecendo o bloqueio de qualquer mudança e intercâmbio social. [...]

Se durante a Idade Média, em relação ao corpo, vigoravam as ideias relacionadas à virtude, prudência e continência, bem como era recomendado à sociedade o controle dos gestos, da medida da alimentação, da linguagem, do riso e do andar, durante o Renascimento houve a possibilidade de um novo olhar sobre este corpo. Deslocado da dimensão religiosa, o corpo passou a ser compreendido de forma laica, a partir da qual passou a ser considerado em sua dimensão biológica e principalmente utilitária.

Se estas mudanças ocorridas durante tal período histórico afetaram diretamente os âmbitos geográficos, econômicos, ideológicos e culturais da sociedade, exerceram também influências, conforme lembra Cambi (1999, p. 198) no campo pedagógico: “tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. [...]”.

A criação do conceito de “civilização”, da França renascentista, é um acontecimento que afetou diretamente a dinâmica da sociedade e, obviamente, a noção e as práticas do corpo. Configura-se então um mapa no qual a identidade da pessoa se transfere para a aparência, códigos e marcas decifráveis, indicativos de uma distinção. O corpo se torna um artefato cultural que serve para delimitar a fronteira entre o que se considera civilizado e o que passa a ser o selvagem.

Conforme Revel (2009), existe uma linguagem do corpo que se destina “aos outros”: a projeção do indivíduo para fora de si mesmo, para uma exposição de si a julgamentos e vigilâncias de todo um grupo social. Pode-se dizer que esse período histórico é marcado pelo esforço de codificação e controle do corpo e dos comportamentos, de submissão às normas da civilidade, da exigência social. O autocontrole prosseguiu, manifestando-se também no desejo de policiar os corpos alheios: o corpo cada vez mais sujeito à vigilância sistemática.

Esses comportamentos, embora nascidos em uma classe social específica, foram difundidos para todas as classes sociais através dos chamados de manuais de civilidade. As marcas do prestígio e do status requeriam o controle dos gestos e posturas, o abafamento dos sentimentos e as regras de etiqueta, não apenas dos nobres da corte, mas de todos aqueles que vivem próximos a eles. Aos poucos, os códigos de civilidade que regiam a vida dos cortesãos foram difundidos para os

demais estratos da sociedade, pelo processo de imitação, mas também de educação.

De acordo Giacoia Júnior (2004, p. 190), “civilização significa a passagem da barbárie à ordenação regular de uma práxis humana” . Compreende-se então que o conceito de civilização está relacionado à algo considerado como a superação da barbárie, ou seja, da condição animal e instintiva do humano para transformá-lo (conformá-lo) em um “animal sociopolítico”. Considera-se como condição fundamental para essa superação, a educação dos instintos.

Acerca da necessidade de civilizar, Kant *apud* Veiga-Neto (2001) lembra que as crianças deveriam, em primeiro lugar, ser encaminhadas para a escola na finalidade de que lá aprendam a permanecer sentadas e a observar atentamente (atender prontamente) ao que lhes é ordenado, pois a falta de disciplina seria um mal muito pior que a falta de cultura. Nesse sentido, “[...] a disciplina consiste em domar a selvageria. [...]” (KANT *apud* VEIGA-NETO, 2001, p. 11).

Nesse contexto, a civilidade passou, então a ser ensinada na escola. Leão (2007) cita o livro *Da civilidade em crianças*, de Erasmo de Roterdã, que, apesar de publicado em 1530 em latim, teve uma promissora carreira editorial por mais de três séculos, sendo adotado como livro-texto educacional. Tal manual difundiu e consolidou os processos sociais, prescrevendo comportamentos e maneiras de se conduzir a vida, bem como a sedimentação de costumes para a boa educação das crianças.

Já Europa do século XIX, foi o lugar da formação de um novo homem e uma nova sociedade, baseada nos princípios do capitalismo. Nesse sentido, também o discurso / compreensão acerca do corpo alterou-se. Passou-se, na Modernidade, a acreditar que conhecendo o corpo e o funcionamento de suas engrenagens, seria possível realizar trabalhos sem que o corpo fosse incorretamente utilizado, ou seja, sem que se utilizasse a força física de forma desmedida, o que acarretaria num gasto excessivo de energia. Diretamente ligado aos contecimentos de toda a sociedade, o campo educacional passa, também, por alterações.

Nesse contexto, conforme Soares (2007), o corpo passou a ser concebido sob a ótica de um corpo produtivo. Para o ideário da época tudo deveria ter utilidade, nada podia ou deveria ser desinteressado, a finalidade suprema das ações se concentrava no lucro, quer na indústria, quer na quantidade de filhos para servir ao capital. O corpo humano precisava ser preparado/adestrado para a indústria, para o

mundo do trabalho. Tais exigências sobre o corpo foram fundamentadas na visão da ciência que se apresentava com os conhecimentos necessários para controlar, experimentar, comparar, generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes. Com o conhecimento correto acerca desses mecanismos era possível afirmar ações previsíveis e controladas, voltadas para o aproveitamento do corpo enquanto utilidade para a vida cotidiana.

O corpo humano torna-se assim, conforme lembra Soares (2005, p. 86) “[...] cada vez mais objeto de estudos e cuidados. Multiplicam-se as pesquisas sobre o movimento e sua utilização na vida cotidiana, particularmente no mundo do trabalho. [...]”.

Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, [...], um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências [*sic*]. Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, [...]; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões e manicômios) agem em função do controle e da conformação social, [...]; entre essas instituições a escola ocupa um lugar cada vez mais central, mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando [...], competências das quais o sistema tem necessidade). [...] (CAMBI, 1999, p. 198-199)

## **2 DA MAQUINARIA ESCOLAR MODERNA: CRIANÇA E CORPO *VERSUS* PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

São complexas as relações sociais e culturais que estabeleceram, ao longo do tempo, os modos pelos a escola enquanto instituição definiu as formas de atuação sobre a criança e seu corpo. Pode-se dizer que desde a invenção do modelo escolar presente no Renascimento e, posteriormente a escola da Modernidade, o corpo tem sido alvo de especial atenção: foi minuciosamente estudado para que se tornasse dócil, obediente e produtivo. Nesse modelo escolar, vigente ainda atualmente, o corpo inteiro é disciplinado para que passe a seguir comandos e executar tarefas repetitivas, baseando-se ainda civilidade exigida pelo modelo industrial.

[...] Nessa direção a escola ocupa um lugar destacado ante aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se trata de

inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano e civilizado – que se consolidava. [...] (OLIVEIRA, 2006, P. 10)

Pode-se dizer que, levando em consideração este modelo convencional de educação escolar, as crianças, passam, na medida em que tem efetivada a sua matrícula, a viver em dois mundos que diferem (e muito) entre si. Fora da instituição escolar elas podem vivenciar de forma plena o seu devir corporal. Neste contexto o seu mundo pode ser atravessado pelas fantasias, sorrisos e brincadeiras. Neste mundo há lugar para a expressão dos sentimentos através do lúdico. Já entre os muros da escola, o seu corpo é dia após dia disciplinado a fim garantir o controle dos gestos, pensamento e emoções, objetivando torna-lo um corpo produtivo.

[...] 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. (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 508-509)

A noção então vigente, de corpo na escola, considera a criança como um ser disposto simplesmente a receber a ação pedagógica. O corpo da criança, neste modelo, é considerado em seu aspecto biológico / mecânico, e, nesse sentido lhe é negado o direito à vontade própria, a desejos e necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo. Conforme lembra Veiga-Neto (2001, p. 17), neste quesito e em termos de espaço físico e distribuição do tempo a escola moderna foi concebida como uma espécie de grande máquina “[...] capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis. [...]”.

São diversas as pesquisas que, ao longo do tempo, apontam para a instituição escolar e suas práticas e discursos que objetivam a modulação dos corpos infantis. Conforme Foucault (1984), a disciplina (que age sobre corpos individuais) e a biopolítica (que age sobre as populações), compõe de forma conjunta, um “arsenal” que funciona nas instituições escolares, produzindo um modo específico de governo dos corpos. Segundo a lógica disciplinar, não é possível aos alunos que aprendam algo se movimentando, não lhes é possível refletir jogando, brincando, muito menos pensar, se estiverem criando, fantasiando. Para



que as crianças se tornem “inteligentes” e produtivas, é necessário que estejam confinadas, controladas, disciplinadas.

A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2007, p. 119)

Foucault (2007) em seus estudos concluiu que a concepção de homem como objeto foi necessária para o surgimento e manutenção da modernidade, porque assim possibilitou, às instituições, modelar o corpo e a mente. O disciplinamento do corpo, conforme lembra Foucault (2007) foi adotado pela instituição escolar, e, apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade existentes na atualidade – indicando a necessidade de superar o modelo disciplinar de corpo – este dispositivo ainda permanece como referência vigente na maioria dos espaços escolares, sendo que

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)

### **ALGUNS CONSIDERAÇÕES FINAIS...**

Como lembra Najmanovich (2002), o corpo retalhado em aparelhos e sistemas foi isolado, tornando-se oposto à alma. Sujeito e corpo foram forjados por um processo de rompimento, desde os protocolos sociais, as práticas políticas e científicas. Essa cisão entre sujeito e corpo foi expressão de um pensamento que privilegiou a simplicidade da mecânica em relação à complexidade da vida.

Nesse contexto é impossível pensar a diversidade do corpo, ou seja, o corpo em suas múltiplas dimensões, suprimindo suas potencialidades e possibilidades de existência. “O corpo humano não é somente um corpo físico, nem pura e

simplesmente uma máquina fisiológica; é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si próprio” (NAJMANOVICH, 2002, p. 94).

Tomando como base unicamente a noção biológica de corpo, a escola atua controlando a criança com o objetivo de torna-la socialmente produtiva. Nesta perspectiva, a escola, apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade, persevera no trabalho pedagógico de controle do corpo infantil, negando o direito aos “alunos” ali matriculados serem “pessoas”, em totalidade e complexidade. Nesta direção a instituição escolar parece alcançar sucesso no que diz respeito ao controle das ideias, da criatividade, das emoções, dos desejos e das pulsões das subjetividades, enfim, da experimentação de si e do mundo que a criança realiza espontaneamente.

Sabe-se que esta forma de perceber o corpo infantil na escola foi socialmente elaborada e instituída ao longo de toda uma história, e que a função de reproduzir, legitimar e transmitir tais verdades e suas práticas sobre o corpo naturalizou-se nesse espaço. Dessa forma, tem-se a consciência da dificuldade em romper com essa lógica. Ainda assim, acredita-se na possibilidade de pensar a criança e seu corpo para além das possibilidades de disciplina, pois, acredita-se que não é só de disciplinamentos que a educação se faz.

## REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. Antigos e novos bárbaros. In.: LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál. **Nietzsche e Deleuze: bárbaros e civilizados**. São Paulo: Annablume, 2004.

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

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

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

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (org). O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A título de apresentação – educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>>. Acesso em 10 ago. 2012.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **CEDES**, Campinas, vol.19 nº 48, p. 7-29, ago 1999.

SOARES, Carmen (org). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. 3 ed. Campinas: Autores Associados: 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.