

# Dos usos do corpo nas práticas pedagógicas

## *The body uses in educational practices*

Melissa Probst

Mestre em Educação – Universidade Regional de Blumenau (FURB)  
Professora do curso de Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância –

UNIASSELVI

Blumenau

Mel.probst@gmail.com

### Resumo

O corpo é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, porém, nesta pesquisa, de cunho teórico, pretende-se chamar a atenção para os usos do corpo na escola e seu lugar nas práticas pedagógicas. Parte-se da noção de que o corpo foi forjado a partir de discursos sobre padrões exigidos pelo conceito de civilização, passando, mais tarde, a ser visto sob a égide do mecanicismo. Na escola, atualmente, o corpo é ainda concebido sob a ótica do corpo produtivo, herança dos séculos XIX e XX. Unindo as concepções de corpo mecânico e de corpo civilizado, pode-se dizer que processo de escolarização é marcado por mudanças significativas na vida da criança. A partir dessa compreensão inicial, objetiva-se refletir sobre o corpo da criança na escola, a partir da perspectiva do devir, ou seja, do corpo como a base de percepção e organização da vida humana em todos os sentidos e dimensões.

**Palavras-chave:** Corpo. Disciplinamento. Escola.

### Abstract

The body is the object of study in various areas of knowledge, however, in this research, theoretical imprint, wishes to draw attention to the uses of the body in the school and its place in educational practices. It is the notion that the body was forged from speeches on standards required by the concept of civilization, passing later to be seen under the aegis of the social contract. At school, currently, the body is still designed from the viewpoint of productive body, inheritance of the 19th and 20th centuries. Uniting the conceptions of civilized body and mechanical body, one can say that the process of education is marked by significant changes in the life of the child. From that initial understanding, aims to reflect on the body of the child in school, from the perspective of the becoming, of the body as the basis of perception and organization of human life in all senses and dimensions.

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

# 1 Introdução

O corpo tem sido, nos últimos tempos, objeto de estudo de diversas áreas do pensamento: educação, psicologia, antropologia, sociologia. . . A temática tem despertado cada vez mais o interesse dos pesquisadores na intenção de conhecer o corpo para além do modo como foi concebido, o modo que nos permitimos conhecê-lo até o momento. Nesse sentido, este trabalho, de cunho teórico, visa resgatar os conhecimentos civilizadores, científicos, e industriais do corpo, buscando compreendê-lo, para então, a partir dessa compreensão, refletir sobre os usos do corpo no contexto escolar, ou seja, o lugar do corpo nas práticas pedagógicas e pensá-lo a partir da possibilidade e perspectiva do devir.

O corpo é aquilo que se possui desde o nascimento, que cresce e se transforma ao longo dos anos. Muitas vezes esse corpo é tratado como acessório biológico, como aquilo que aprisiona o “eu”. O corpo que hoje se percebe assim foi “fabricado”, é fruto certos modos adequados, de certos regimes de produção e de submissão. Nele muitas vezes não há espaço para o livre fruir, a criatividade, para a construção de si.

A evidência do corpo no cotidiano, ao contrário de suscitar procuras no sentido de compreender o seu significado, serve à sua banalização. 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.

Pensar o corpo é pensar sobre as formas que o constituem, sobre modos e costumes, sobre a história e a cultura, sobre o gosto, o dever e o prazer da vida. Colocar o corpo em perspectiva é correr o risco de descobri-lo para além do corpo convencional, manipulado, passível de conhecimento e de controle. O corpo é um modo de ser “no” e “com” o mundo, desdobrando-se nas potencialidades da vida.

Tomando como ponto de partida a hipótese de que a noção de corpo não é algo dado, pode-se dizer que o corpo é construído historicamente e pode variar de uma sociedade (cultura) para outra, de uma época para outra. Aquilo que tornaria iguais os seres humanos enquanto membros de uma espécie (corpo) os tornam muito diferentes enquanto efeito de um tempo histórico e das particularidades políticas e culturais dessa história.

É no corpo que se inscrevem todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade. No corpo se dá o primeiro contato do humano com o meio e com as pessoas que o cercam. Isto se explicita já na infância, pois, na infância já se imprimem os modos de conduta, gestos dela esperados, que a criança reproduz mesmo antes de começar a andar.

## 2 As múltiplas formas de um corpo

Que é o corpo? Será corpo apenas um emaranhado de ossos, pele, músculos, nervos, vasos sanguíneos, tendões, vísceras, órgãos etc.? Esse corpo, da anatomia e fisiologia, de tão esquadrinhado, torna-se objeto de decomposição e recomposição. Assim, o corpo pode ser escaneado, decomposto, remanejado, virtualizado, artificializado, reconstruído. Os órgãos, enquanto engrenagens de uma máquina, podem receber intervenções externas, artificiais, capazes de contribuir para o prolongamento da vida. Há, nesse sentido, uma generalização, uma universalidade do corpo.

Será o corpo “máquina” discernível das tantas outras máquinas existentes, apenas pela singularidade das suas engrenagens? 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, adoce, envelhece, sofre, morre. O corpo, portanto, “[. . .] não tem a permanência da máquina, não é tão confiável quanto ela, nem dispõe das condições que permitem controlar o conjunto de processos que nele ocorrem [. . .]” (LE BRETON, 2007, p. 19).

Esse processo de racionalização (corpo compreendido como máquina) chegou ao corpo por meio da racionalização técnica ocorrida na episteme do século XVII e XVIII, em Descartes e Newton e pelo desenvolvimento da ciência médica, nos séculos XIX e XX. Sabe-se, entretanto, que o discurso da ciência não se constituiu isoladamente, mas é decorrente de acontecimentos históricos, sociais, políticos e econômicos complexos em uma sociedade.

O período histórico que antecede, dá as bases necessárias para que essa concepção de corpo possa desenvolver-se. O Renascimento – movimento de mudanças culturais – atingiu as camadas urbanas da Europa Ocidental entre os séculos

XIV e XVI. Historicamente caracterizado como “Baixa Idade Média”. Conforme Sevcenko (1988), essa época foi marcada não apenas pelo surgimento das grandes cidades, pois 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.

Aparece, assim, um novo conjunto de temas e de interesses artísticos, culturais e científicos. Consequentemente, uma nova concepção de vida e de mundo é construída pela sociedade. As novas relações sociais e econômicas que começaram a vigorar, bem como os novos padrões de gosto e de aparência foram responsáveis pela superação de muitos dos valores medievais.

Conforme Schmitt (1995), na cultura eclesiástica da Idade Média, o corpo era também um lugar sobre o qual pesavam as suspeitas: ocasião e lugar do pecado (da gula, das fornicações, do orgulho etc.). A literatura moral dedicava-se às virtudes, prudência, magnanimidade, força e continência. A continência é recomendada como medida de controle dos gestos, na medida da alimentação, na linguagem, no riso e no andar.

No Renascimento há a possibilidade de um novo olhar sobre o corpo, deslocado da dimensão religiosa, sacralizada (controle moral sobre o corpo), para uma compreensão laica, passando a considera-lo na sua dimensão biológica e utilitária. Este deslocamento na noção de corpo abriu o caminho para que mais tarde ele pudesse ser apropriado também enquanto objeto da do discurso científico.

### 3 Dos manuais de civildade à modernidade

Pode-se dizer que também a criação do conceito de “civilização”, da França renascentista, foi um acontecimento que afetou diretamente a dinâmica da sociedade e, obviamente, a noção e as práticas do corpo. Configurou-se, então, um mapa no qual a identidade da pessoa se transfere para a aparência, códigos e marcas decifráveis, indicativos de uma distinção, no qual o corpo se tornou um artefato cultural que serviu para delimitar a fronteira entre o que se considera civilizado e o que passou a ser o selvagem.

A corte renascentista era, a princípio, um espaço restrito, mas que logo se tornou fascínio de toda a sociedade. De acordo com Apostolidès (1993), o homem

da corte, que é “o novo tipo ideal”, é projetado através dos múltiplos tratados de educação e de polidez mundana, representado socialmente como figura monárquica: criado à imagem e semelhança do rei. Tornar-se então súdito do rei era ser espelho que reflete a luz do seu poder.

Ainda conforme Apostolidès (1993), o cortesão é então “um novo tipo de homem”, que não se envolve com o mundo do trabalho. Ele aprende a controlar-se em todas as circunstâncias: dispensa o uso de palavras “baixas”, modela rosto e gestos em função do decoro, transforma seu corpo com as vestimentas (vestes) e acessórios (perucas, chapéus, jóias). Enfim, “[...] o cortesão constrói-se como um castelo, todo de fachada [...]” (APOSTOLIDÈS, 1993, p. 49), modelando seu “eu”.

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. Esses comportamentos, embora nascidos em uma classe social específica, foram difundidos para todas as classes sociais através dos chamados de manuais de civilidade. Aos poucos, os códigos de civilidade que regiam a vida dos cortesãos foram difundidos para os demais estratos da sociedade, pelo processo de imitação e da educação.

Porter (1992) lembra que foi no século XVI que se espalharam, com o auxílio das máquinas de impressão, os manuais para comportamentos adequados, compondo um grande estoque de livros sobre a obediência do corpo, o cultivo das boas maneiras, da decência e do decoro.

A Europa do século XIX foi o lugar da formação de um novo homem e uma nova sociedade, baseada nos princípios do capitalismo industrial. Nesse sentido, também o discurso racional influenciou sobremaneira as formas de compreensão e usos do corpo nesse novo modelo social. Conhecendo o corpo e o funcionamento de suas engrenagens, era possível realizar o trabalho, na indústria, 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.

Conforme Soares (2007), era objetivo presente na sociedade a eficácia do movimento para o domínio do corpo com finalidades de aplicações precisas do gesto nas guerras e nas indústrias. O corpo passa então 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 era aquilo que precisava ser preparado/adestrado para a indústria, para o mundo do trabalho. Para tanto, sofreu um controle que de certa forma se firmou no século XIX e durante a primeira metade do século XX. Mas, esse trabalho sobre o corpo indivíduo, teve seus começos já no século XVIII, nos processos de criação do conceito de civilização. 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.

O corpo passou a ser pensado a partir de composições musculares e funções orgânicas. 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. Segundo Soares (1998, p. 119), pautado nesses conhecimentos, “[...] o erro na execução de tarefas poderia ser previsto e afastado. O indivíduo seria dono de um corpo adestrado [...], controlaria seus impulsos e, enfim, seria o disciplinador de si mesmo [...]”

Acredita-se que essas formas de pensar o corpo têm dado a ele o limite do biológico, do físico, da aparência, do mecânico e que tais limitações do corpo mostram-se formas reducionistas de conceber o ser humano. Como diz 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 às 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). Nessa perspectiva, o corpo pode ser compreendido não como a muralha que aprisiona e condiciona o ser, mas como condição indispensável para a existência humana no mundo, para ser corpo no devir, numa dinâmica de intercâmbios e interações com o mundo.

Como alternativa a essas compreensões de corpo, sugere-se pensar nele a partir da perspectiva do devir, conceito proposto por Deleuze e Guattari em sua obra. Dessa forma, compreende-se que o corpo em devir, mesmo considerando-se sua estrutura biológica, é capaz de surpreender sempre, pois é formado nas interações com o mundo, ávido por informações, dotado de imaginação criadora. O corpo não é cadáver, máquina ou objeto, mas espetáculo da vida, possibilidade de subjetividades, fluidez de movimentos, edifício das pulsões, desejos e afetos, é potencialidade criadora.

Nessa mesma perspectiva, Giacóia Jr. (2002) lembra da imensa ignorância que cada um tem acerca do próprio corpo, no qual se tateia às cegas e então o corpo permanece estranho, desconhecido, desprezado. O autor afirma a existência de uma carência de alargamento das fronteiras da consciência e discernimento para que se desperte a curiosidade em relação ao próprio corpo. Pensar o corpo comparado à máquina apenas empobrece e torna demasiado grosseira a dinâmica dos processos corporais.

A curiosidade, a vontade de conhecer leva aos abismos e segredos do corpo, leva à realização de uma aventura ousada pelos labirintos da alma, da qual o corpo é apenas fio condutor. Não há oposição entre corpo e alma, não há funções superiores e inferiores, não há hierarquia: há uma formidável multiplicidade, cruzamento de infinitas perspectivas.

O corpo em devir é paradoxal, incerto, desafiador... Ele acontece num universo de cores, formas, sons e movimentos. Mais do que invólucro da alma, é magia, risco e alegria, é ausência de fixidez, é sonho e fluidez das emoções, é possibilidade de construção de saberes, experimentações e constituição de singularidades, fundamentado num nomadismo que afirma as múltiplas possibilidades da vida.

Nóbrega (2007) diz que nessa concepção do corpo é possível também remeter-se ao conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari, no qual a compreensão do corpo exige ruptura com o pensamento clássico. A perspectiva do rizoma explora mundos simultâneos sob diferentes perspectivas, no qual a organização dos saberes forma um conjunto complexo em que os elementos remetem-se necessariamente uns aos outros. Assim, o rizoma pode ser entendido como multiplicidade, nas diferentes possibilidades. Ao transportar o conceito de rizoma como forma de percepção de corpo, rompe-se com a dicotomia entre corpo e sujeito.

Na perspectiva do rizoma a organização do corpo não opera na linearidade, superando a ideia da justaposição dos órgãos e da encarnação de um espírito numa estrutura carnal, mas opera na realidade do múltiplo, da vida como acontecimento corporal. O corpo enquanto manifestação da vida atua sobre a realidade ao mesmo tempo em que a realidade atua sobre o corpo, num acontecimento que toma várias dimensões, abrindo possibilidades para novas realizações. A vida enquanto acontecimento corporal é projeto existencial no qual a superação dos limites é sempre possível.

## 4 Do corpo na Educação

A concepção de corpo dos séculos XVIII e XIX que foi herdada pela sociedade contemporânea é pautada nos ideais do mecanicismo, porém, é permeada também pela noção de corpo disciplinado, advinda dos processos de civilização da sociedade burguesa. Conforme os discursos da ciência, mais especificamente da física newtoniana, adveio uma visão mecânica do real mais próximo, dando origem às novas tecnologias, às máquinas na produção e transformação dos bens, sendo que essa visão influenciou a concepção de homem e de educação, fazendo com que as pessoas tivessem que se adaptar às máquinas e agir como máquinas.

Foi também, e somente, nos séculos XIX e XX que a escola assumiu as funções de educação que anteriormente pertenciam à comunidade, à família. Conforme Casal (2011), por mais que a escola enquanto lugar das práticas pedagógicas e educacionais, tal como hoje é conhecida, pareça sempre ter existido, data de pouco mais de um século.

Sobre isso, 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. O livro teve cerca de 80 edições e foi traduzido para diversas línguas, entre elas o alemão, o inglês, o francês, o holandês, sendo adotado como livro-texto educacional. Difundiu e consolidou, assim, os processos sociais, prescrevendo comportamentos e maneiras de se conduzir a vida, bem como a sedimentação de costumes para a boa educação das crianças.

A ginástica francesa foi também um dos elementos da pedagogização da sociedade, no século XIX. Soares (1998) afirma que Amoros e Demeny promoveram a ginástica baseada nos preceitos científicos. Instauraram assim um novo código



de civilidade, no século XIX, criando uma pedagogia do gesto fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua. A ginástica francesa precisou da racionalidade científica para legitimar-se socialmente. O ensino da ginástica se integrava à busca tanto de eficácia militar quanto de eficácia no trabalho.

Compreende-se então que desde a invenção da escola, o corpo passou a ser visto como objeto de atenção especial: foi minuciosamente estudado para que se tornasse dócil, obediente e produtivo. Nesse modelo de escola o corpo inteiro é disciplinado para que passe a seguir comandos e executar tarefas repetitivas, baseando-se ainda no modelo industrial, da máquina, sendo que essa compreensão de corpo predomina ainda hoje nas práticas escolares.

O processo de escolarização é marcado por mudanças significativas na vida da criança. Pode-se dizer que as crianças, antes de sua matrícula na instituição escolar, vivem de forma plena o devir corporal. Para a criança, o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras, é lugar de expressão dos sentimentos através do lúdico e de mãos dadas com a vida. Crianças estabelecem amizades com diversas pessoas sem fazer questão de saber os seus nomes, conhecem personagens imaginários e com eles estabelecem relações divertidíssimas, acreditam que no mundo tudo é possível. As crianças, cheia de energias, pulsões vitais, encaram a vida como um mar de possibilidades, agigantam-se diante dos obstáculos que encontram e buscam no brincar de faz-de-conta a solução para os seus problemas. A criança sente o mundo com os cinco sentidos e, se isso não for suficiente, cria outras formas para conhecer, experimentar, descobrir.

O discurso escolar sobre o corpo da criança representa uma forma sutil de controlar todas as manifestações do seu ser, com o objetivo de colocá-lo em conformidade com a ideologia vigente. A disciplina do corpo e a sua organização são elementos fundamentais utilizados para alcançar os objetivos pedagógicos. Na escola a criança é forçada a deixar de ser criança para tornar-se o sujeito da aprendizagem. A noção de criança vigente na escola considera-a apenas em seu aspecto mecânico, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo. Considera-se a criança um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica.

Na escola, segundo Freire (2007), aprende-se muito melhor o hábito de sentar, do que de refletir, pois, a escola parece ser o lugar onde melhor se aprende a permanecer sentado. Compara-se assim, a escola com a prisão, mais especificamente a prisão projetada por J. Bentham, a mesma a que Foucault faz referência.

A escola, nesse caso, torna-se uma instituição panóptica. Assim, as crianças (prisioneiras da instituição escolar) tornam-se vigiadas e controladas e, aos poucos, perdem sua espontaneidade, deixam morrer seu lado criança e tornam-se alunos. O corpo precisa conformar-se (ou seja, assumir a forma desejada) para que as ideias possam ser controladas. A escola depaupera as potencialidades da criança, seus desejos, sua autonomia, massificando-a em prol da coletividade. Freire (2007) chama ainda a atenção para o fato de que na escola pouco ou quase nada se aprende de significativo, embora se aprenda a ser dócil, bondoso, silencioso, dotado de várias qualidades necessárias ao protótipo de bom aluno. Aquele que ri ou chora, que ousa cantar, dançar ou gritar, que faz barulho ou brincadeiras, que é amoroso com o grupo, esse deve ser rapidamente disciplinado, 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 crianças se tornem “inteligentes” e produtivas, é necessário que estejam confinadas, controladas, disciplinadas.

## 5 Considerações finais

As formas de pensar o corpo têm, muitas vezes, dado a ele o limite do biológico, do físico, da aparência, do mecânico, limitações essa que mostram formas reducionistas de conceber o ser humano.

Apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade, indicando a necessidade de superar o modelo disciplinar de corpo, este ainda permanece regra vigente na maioria dos espaços escolares, sendo pouco questionado.

Acredita-se que a escola, ao perseverar no trabalho de controle do corpo, 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. Controlando o corpo com o objetivo de torná-lo produtivo, a escola nada tem feito além de contribuir para a concepção de homem-máquina, autômato. A sociedade atual, porém, clama por pessoas criativas, pró-ativas, autônomas. Mas como pode uma escola disciplinadora, pautada nos ideais do homem autômato, contribuir nesse sentido?

A ideia de corpo em devir talvez seja uma possibilidade. Para tanto, seria necessário que a escola permitisse aos “alunos” ali matriculados serem “pessoas”,

em sua totalidade e complexidade. Ao fazer referência à totalidade da experimentação do mundo o corpo aparece como inteireza, um corpo que seja capaz de ressignificar a vida como acontecimento corporal.

Mesmo que Deleuze e Guattari não tenham se dedicado a estudar especificamente os processos de instituições escolares, seus pensamentos podem contribuir para a educação no sentido de apontar para a superação da dicotomia corporalmente, compreendendo o homem como uma totalidade em devir.

A proposta do corpo em devir talvez seja um tanto ousada, comparado ao que se tem como compreensão de corpo ao longo de séculos. Mas a vida enquanto acontecimento corporal é algo muito além das regras que visam a generalização. O acontecimento da vida no corpo, pelo corpo e através do corpo, é construção, criação, emoções e razões, paixão e pulsão que abre à possibilidade da experimentação do mundo. O corpo, na perspectiva do devir é pensado como um todo integrado, que nunca está finalizando, mas que está em contante transformação.

No caso da escola, um corpo em devir refere-se ao fato de que aprender e sentir prazer não são termos opostos. É possível aprender em movimento, no contato com os outros, deixando as emoções fluírem. É possível à criança aprender no espaço alheio à sala de aula, na aproximação com o mundo que existe além dos espaços de confinamento. É necessário, na manutenção da vida, que se permita sonhar, brincar, correr, pular, descobrir.

O devir compreende o corpo como possibilidade de ação e integração, o corpo como agente das potencialidades humanas. Tudo isso parece significativo para que a escola supere seus dilemas de ser uma instituição de seqüestro, mal suportada pelos que a freqüentam cotidianamente.

## Referências

APOSTOLIDÈS, Jean-Marie. *O rei-máquina*: espetáculo e política no tempo de Luís VIX. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília, DF: Edunb, 1993.

CASAL, Rosa Marta Mendes. O processo de escolarização: da emergência da classe e do currículo à maquinaria escolar. *Revista Querubim – Revista eletrônica de trabalhos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13, p. 148-152, 2011. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/publicacoes/zquerubim\\_13.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/publicacoes/zquerubim_13.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. v. 1.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças. . .) In.: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.

GIACÓIA JR., Oswaldo. Resposta a uma questão: o que pode um corpo? In.: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (Org.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

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

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Epistemologias do corpo. In.: SOARES, Carmen (Org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

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.

SCHMITT, J. C. A moral dos gestos. In: SANT'ANA, D. B. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SEVSENKO, Nicolau. *O renascimento*. 8 ed. Campinas: Unicamp, 1988.

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

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados: 1998.

recebido em 8 set. 2011 / aprovado em 7 nov. 2011

**Para referenciar este texto:**

PROBST, M. Dos usos do corpo nas práticas pedagógicas. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 89-100, 2011.