



---

## O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação de infância<sup>1</sup>

Roselaine Kuhn

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

[roselaine@yaho.com.br](mailto:roselaine@yaho.com.br)

António Camilo Cunha

Universidade do Minho, Portugal

[camilo@ie.uminho.pt](mailto:camilo@ie.uminho.pt)

Andrize Ramires Costa

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

[andrizec@yaho.com.br](mailto:andrizec@yaho.com.br)

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma, instrumento da anátomo-biopolítica para que sejam integradas nas formas de vida partilhadas na modernidade. Na cultura ocidental emerge a combinação entre hierarquia e padrão, norma na qual todas devem se enquadrar, fomentada pelas artes de governo a partir do final do século XVIII para que os corpos-objetos sejam reunidos, ordenados, classificados, distribuídos, utilizados e produzidos por forças associativas excludentes, conforme cada papel e finalidades prescritas. Toda existência humana moderna é governada individual e coletivamente, tornando-se passivo objeto de comando, controlo, gestão, medida e organização, funções pré-estabelecidas pelos dispositivos que detém esse poder: a escola e a família. Para haver governo da infância foi necessário criá-la como objeto de análise, classificação e diferenciação. A nosopolítica que a contorna é a mesma que vai-lhe autorizar uma noso infância preconizada em etapas, determinações, proposições de limites e medidas hierárquicas dicotômicas: crianças sadias-doentes, exemplares-delinquentes, normais-anormais, coligidas nas estratégias de governo pois é preciso educá-las, tratá-las, socializá-las, medicalizá-las, lança-las nas estatísticas, enfim, fazê-las existir. O biopoder normalizador e a constituição de uma rede conceitual estabelecem o que é ser sujeito moderno através do poder disciplinar. A dimensão lúdica corpórea da criança é colocada ao serviço da aquisição de saberes e habilidades prescritas pelos adultos, a fim de que atinjam padrões motores pré-definidos pelas ciências. O poder exercido pelos adultos suprime as experiências lúdicas legítimas forjadas na corporeidade da criança e no diálogo original e singular do corpo-mundo. Para a criança brincar é como respirar e se movimentar em liberdade constitui ação imanente e essencial ao auto desenvolvimento. A educação, entendida modernamente como aquela que conduz o outro de modo formativo e corretivo, ocupa-se dos recém-chegados ao processo civilizacional e, de modo econômico, os tange eficaz, duradoura, suave ou explicitamente de modo violento, materializando-se num eficiente dispositivo de poder sobre os miúdos. Para tal é necessário suprimir o que os liberta e promove a autonomia e a criatividade: brincar e se movimentar em liberdade rompe com a camisa-de-força do governo dos corpos e, portanto, não tem um lugar legitimamente assegurado na educação moderna.

Palavras-chave: brincar e se movimentar; noso infância; biopoder.

---

<sup>1</sup> Investigação financiada pela CAPES – Brasil, realizada durante o Doutoramento em Estudos da Criança (UMinho - Portugal).



## O governo da infância e as ciências modernas

*O medo nos governa.  
Essa é uma das ferramentas de que se valem os poderosos.  
(Eduardo Galeano)*

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma, efeito e instrumento de uma anátomo-biopolítica sobre os corpos a fim de que sejam “integradas” na cultura e conduzidas para determinados “lugares” da sociedade e às formas de vida partilhadas forjadas pela modernidade (Veiga-Neto, 2015, p. 55).

Na cultura ocidental emergem combinações entre a “mídia” e hierarquizações de grupos e indivíduos considerados mais ou menos capazes. A mídia é o padrão, a norma na qual todos devem se enquadrar e que, a partir do final do século XVIII, começou a ser pretendida intensamente pelas “artes de governo” dos corpos de modo a reuni-los, ordená-los, classificá-los, distribuí-los e produzi-los por forças associativas e excludentes, conforme cada finalidade à eles prescritas. A existência humana passou a ser governada transformando os sujeitos em passivos objetos de comando, controle, saberes de gestão, medida, cálculo, organização e aperfeiçoamento das funções pré-estabelecidas pelos dispositivos de governo (Carvalho, 2015, pp. 25-26).

Diante disso, surge a questão: como e por que governar a criança e a infância? Governando o corpo através de uma nosopolítica enquanto *modus operandi*, forjando tipos distintos e identificáveis, por diferenciação, para efeitos classificatórios:

Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação. A nosopolítica que contorna a infância e a governa é a mesma que vai lhe autorizar uma nosoinfância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas, proposições de limites para o seu início e término, reunião de medidas igualitárias e, por consequência, hierárquicas – crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais, infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir (Carvalho, 2015, pp. 26-27).

Para Foucault (2000), a modernidade engendrou o conceito de sujeito através da constituição de uma rede conceitual e narrativa que estabeleceu o que é ser e como nos tornamos sujeitos através do biopoder, em que o poder disciplinar foi uma ferramenta importante ao comando normalizador dos governantes. O aparecimento das ciências humanas nos séculos XIX e XX inaugura o “homem novo”, aquele que vive, trabalha e ocupa um espaço vacante caracterizado por uma ausência. Nessa lacuna, um “novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão.” É nessa vacância que a racionalidade iluminista destina uma posição em que o homem emerge como “hóspede” de um lugar ambíguo: como sujeito e objeto, sujeito que conhece e objeto para um saber (Resende, 2015, p. 128).

Essa dicotomia é instaurada pela bipartição das ciências humanas e sociais de um lado, e as ciências naturais e exatas de outro, onde o discurso da cientificidade passa a ser a verdade a ser perseguida, tanto pelo sujeito que conhece como por aquele que é objetificado:

Uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo de validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode «cientificamente conhecer». O conhecimento «científico» sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos (Muchail, 2004, p. 54 citado por Resende, 2015, p. 129).

O governo é entendido como a ação de condução do outro, de exercício da autoridade sobre os outros governados pelo mando, dominação e administração. À frente do governo da infância, dentre os poderes institucionalizados que operam e refreiam os corpos doentes [hospitais e hospícios], os corpos marginalizados e criminosos [cárcere], os corpos a serem disciplinados [exército], estão a escola e a família. A governamentabilidade é o exercício permanente que entrecruza o comportamento de todos e de cada um de modo homólogo: “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (Foucault, 2008, p. 143 citado por Veiga-Neto, 2015, p. 52), o que corresponde a todas formas de gestão do estado republicano sobre o coletivo de cidadãos e sobre os indivíduos, nunca como alvos inertes.

A infância foi o foco precípua das estratégias de governo pois emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade moderna normalizada: “Nesta sociedade, a infância consolida-se na população” associada ao projeto de uma “tecnologia de população” que, no centro, a infância soa como o prenúncio de uma possível renovação, “espécie de dobradiça entre o velho e o novo”. Através das estratégias de normalização social e mecanismos de controle, as grandes ordens de saberes normalizadores prometiam que “corrigir, educar e medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há.” (Foucault citado por Carvalho, 2015, p. 27). E o inverso também é prescrito: a psicanálise procura na infância os desvios do adulto.

### **Governo dos corpos e colonização das almas: estatuto ontológico da normalização**

Na educação moderna, as formas de governo ocupam um “lugar de honra”: as instituições formativas e corretivas ocupam-se daqueles “recém-chegados” ao processo civilizacional e de modo “econômico” os conduz de forma mais eficaz, duradoura e menos explicitamente violenta, materializando-se num eficiente dispositivo de poder “agonístico” sobre os indivíduos (Veiga-Neto, 2015, p. 54). A escola moderna sustenta-se nessa racionalidade utilizando-se das estratégias de coerção subjetiva. As táticas de governo da infância figuram naquilo que se entende por infância a ser educada: “um período da vida em que o ser humano é passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo conjunto de manobra de governamentabilidade a qual a infância se sujeita”. Ontologicamente constituem-se convicções acerca do adulto eficiente, aquele “que realiza a infância no que se tornou” (Carvalho, 2015, p. 27) e, para tal, forja-se um saber-poder na pedagogia moderna como ciência da educação situada no campo das ciências humanas. A infância é um dos objetos dessa ciência e ocupa o espaço do soberano submisso ou do espectador olhado (Foucault, 2000), o que indica que na sua gênese a representação moderna de criança é sinónimo de incapacidade de participação.

A indicação da “normalidade e a média” compõe os sintomas de ajustamento utente na tensão do “teatro dos incapazes” (Carvalho, 2015, p. 31), onde o mais normal dos seres é reconhecidamente incapaz de fazer determinadas tarefas, uma postura que banaliza a diferença que há em cada ser humano. Os incapazes são classificados como fracos e perigosos, porque a própria condição de vulnerabilidade pode desencaminhá-los: há que se proteger as crianças porque sua suposta fragilidade as põe em risco.

Para Foucault (1993), a alma, entendida como as forças psíquicas que exercem também um poder sobre o corpo, habita e aprisiona o corpo, e daí sua tese sobre a biopolítica: a anuência da subserviência do corpo-objeto provém de uma alma colonizada que tange um corpo conscientemente povoado pelo medo ou, inconscientemente, porque encarna o temor pela autoridade implacável. Essa é uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer pela legitimidade do estatuto científico: “Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças. A cultura do castigo, que se exerce desde a mais tenra idade de uma criança, tem seu complemento e reforço decisivo na experiência escolar voltada para transformar crianças arteiras em adultos ordeiros” (Augusto, 2015, p. 11).

O poder, o saber e a violência escolar constituem aspetos supostamente positivos na fabricação dos corpos dóceis e na colonização das almas e a escola concretiza-se como o *locus* perfeito para instaurar o poder disciplinador, promovendo a intimidação dos governados, mas não sem a sua anuência. Para tal, destinam-se os saberes das psicologias e das pedagogias que se estendem em regras, preceitos, recomendações e prescrições psicológicas para a infância e o saber-poder das pedagogias ocupam esse “espaço vazio” no campo das ciências humanas que, de modo fundacional, adultera ontologicamente a criança para a forma de corpo-objeto. A educação passa a ser um imperativo, nomeadamente como política de conhecimento e promotora da subjetividade infantil. Assim, o infantil curva-se ao sentido pejorativo do termo, pois a pedagogia se ocupa dos discursos que prescrevem a criança a partir de saberes que a prostram, acumulando conhecimentos “sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências”, bem como sobre os desvios acoplados às práticas discursivas e não discursivas imbricadas em mecanismos de poder e dispositivos de infantilidade no pior sentido do termo (Resende, 2015, p. 130).

Em correspondência, configura-se o educador capaz de dar conta desses conhecimentos sobre as crianças malcriadas, encrenqueiras, mal-educadas, deficientes e atrasadas [consideradas as mais suscetíveis para desencaminhar as normais], solucionando os problemas que esses diferentes possam causar. O perfil profissional é especializado para tratar dos desvios e dificuldades através da formação e intervenção modernas que apostam no “capital configurado na criança” (Schultz, 1973, p. 9 citado por Augusto, 2015, p. 21) que se exprime na ideia de *futurização*. A escola socorre-se do castigo e da punição do corpo, pois, lamentavelmente, entende que deste modo está a educar o adulto do futuro, sinônimo de cidadão trabalhador, empreendedor e ordeiro. A naturalização da dor e do sofrimento são premissas conciliadoras de uma perspectiva de educação moderna em que as crianças aprendem desde cedo o que se espera delas. As regras que as agrilhoam, as reprimem e ditam as formas de convivência tornam-se solução exemplar para todos, revelando a eficiência da punição aos que desconstroem e burlam as regras, tornando-os exemplos a não serem seguidos.

O investimento na criança é hiperbolizado nos castigos e no trabalho escolar [ambas palavras derivam do latim *tripallium*] como lugares comuns e inquestionáveis: raramente

alguém se opõe ao trabalho, mesmo que forçoso, doloroso, desconfortável e muitas vezes insuportável. As crianças passam a ser escolarizadas desde pequeninas absorvendo a lógica do cumprimento de obrigações: “A escola é lugar da disciplina e do trabalho. Ela serve para ensinar a obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais” (Augusto, 2015, p. 13) em que não se dispensam os castigos físicos, as separações e as demarcações claras entre os bons e os maus e as humilhações que habitam tranquilamente o imaginário dos educadores. O trabalho instaura-se na rigidez pedagógica enquanto sinônimo de promoção garantida da educação da criança, e os castigos como sofrimento necessário à reeducação, à correção e à penitência. A punição tem o objetivo de corrigir a anormalidade, o desvio e o combate ao aluno indisciplinado, instituindo-se dispositivos disciplinares que governam a vida e a conduta das crianças.

Depois de adotadas as medidas de castigos físicos ou simbólicos vem as proibições e a castração da liberdade na forma de impedimentos de gozar-se a melhor parte: frequentemente, as crianças são impedidas de fazer algo agradável como brincar livremente no pátio como forma de puni-las por terem-se comportado mal, bem como o isolamento, pois, com frequência, a criança que se comporta mal é expelida do local de convivência com as demais.

Assim, educar as crianças significa sobrepor-se o trabalho escolar sobre o livre brincar, preservando-as dos perigos, da sujeira corporal e da violência das ruas para melhor educá-las, de modo que não se perpetuem os homens-adultos de condutas reprováveis, produzindo no imaginário das crianças a figura de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente, através de fluxos de controle pedagógico. Por esta razão, o espaço arquitetônico impõe que as salas sejam celulares com mesas e cadeiras enfileiradas, onde o arranjo espacial interno adotado e a administração rigorosa do tempo cronometrado, organiza-os de modo a vigiar e punir (Foucault, 1987). As dimensões do espaço e do tempo são gravemente afetadas por um projeto de subjetividade moldado para atender fins específicos, artificialmente, a despeito da singularidade de cada corpo-sujeito. A arquitetura escolar é representativa de um currículo programático disciplinador dos corpos (Viñao Frago; Escolan, 2001), e o tempo matematicamente aferido anula as temporalidades do mundo da vida das crianças.

As ações pedagógicas prescritas, pré determinadas e puramente técnicas “em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada”, preconiza que a ação da criança-aluno deve convergir em resultados, “uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar” (Larrosa Bondía, 1999, p. 193 citado por Resende, 2015, p. 131).

Portanto, o governo dos corpos trata-se de um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros como condução sábia e legal operada por currículos, rotinas, procedimentos, técnicas, práticas, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, articuladas com forças de administração que resultam na obediência incondicional da criança e no exercício inquestionável da autoridade do adulto.

No processo de escolarização, o sujeito-criança é confundido com aluno-trabalhador: “A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes.” O aluno está incluído na criança em algum grau, delimitado pela idade. Mas o aluno, enquanto “objeto de conhecimento”, contém caracteres que ultrapassam a criança, em geral, como campo de intervenção não alheio à infância e, de modo complexo, a criança pequena ainda é a razão necessária para a construção do aluno-objeto no âmbito escolar (Narodowski, 2001, p. 23 citado por Resende, 2015, p. 134). A escola polariza e concebe esses dois entes para conformar a criança e a infância ao mundo social traçado pela racionalidade científica encampado pela modernidade



de modo linear, serial e controlador, diretamente articulado pelo poder da disciplina sobre as corporeidades, convertendo a criança pequena em aluno à *fórceps*.

A infância moderna é marcada pela diferença irreduzível entre os seres humanos tal como são e o que poderiam ser, se não tivessem-se afastado de sua condição original demarcada pela diferença entre o homem e a humanidade. Desde o nascimento, em que todos nascem crianças, os homens vêm dotados de liberdade, vestígio de sua humanidade. Mas, longe de ser “senhora de si”, a liberdade tende para a autoridade e à dominação – de onde vem, desde Adão e Eva, uma liberdade que se inscreve entre “criaturas caídas” que nascem atravessadas pela imperfeição expressa na infância: daí a necessidade dupla de educação e de governo (Renaut, 2002, pp. 187-188).

Banidas do mundo dos adultos na modernidade, o aspeto paradoxal está justamente na submissão às autoridades muito mais aterradoras e tirânicas do que nos antigos regimes. O humanismo moderno localiza a criança num “*a priori* constitutivo” que a encerrou num sistema de exclusão, pior do que aquele que existia no medievo e, por conseguinte, esse “modelo lamentado” ainda necessita ser interrogado: de um lado está a criança que ficou no passado e, de outro, a imposição de educar a infância sob pressupostos positivistas que não conseguiram vencer a ideia da “intransponível imaturidade fisiológica e intelectual da criança” (Renaut, 2002, pp. 22-23).

Para Vigarello (1978), a norma moderna encontra-se cada vez mais concebida dentro de uma individualização imposta pelos pressupostos das psicologias desenvolvimentistas do século XX que não mais se sustentam, pois nos dias atuais a exigência de um perfil único de aluno, a tipologia comportamental generalizada ou a tipificação da postura corporal uniforme no interior de um coletivo de crianças ignora a extraordinária singularidade dos corpos, das intencionalidades, dos ritmos e das sensibilidades das corporeidades. E, na mesma medida, a prescrição *piagetiana* do desenvolvimento motriz enquadrado em estágios cronométricos progressivos, por homologia, “despontencia” as crianças (Jenks, 2015, p. 194).

## Desfecho

*Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.  
Depois, o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.  
(Eduardo Galeano)*

Décadas se passaram e o esforço pela estandardização dos corpos ainda é recorrente na escolarização. A normalização, uniformização e o endireitamento do corpo já não estão postos na contemporaneidade nos termos de uma exterioridade que se impõe ao sujeito, mas apreendidos numa interioridade que compete à própria criança prosperar: cada uma deve encontrar a atitude mais desejável em que possa se sentir bem, o significa que, ao invés da famosa máxima «portas-te bem», a criança, agora, diz a si mesma: «porto-me de maneira a me sentir bem», numa clara deslocação que disfarça a imputação da autoridade do adulto somada à culpabilização de si mesma pelos seus presumíveis fracassos (Renaut, 2002, p. 66).

Os tempos atuais maquiaram aquilo que, na essência da criança, deveria ser forjado com autonomia conferindo-lhe liberdade e alteridade, resumindo-se numa falsa auto-organização do tempo e do espaço escolares em que cabe cada vez mais à criança, por ela mesma e pelo “ofício do aluno” (Pereira, 2015), se estruturar dentro da sala de aula, do pátio da escola ou do seu quarto doméstico: a norma eternizou-se [comportar-se de modo igual às

crianças bem comportadas] traduzida no permanente esforço dos adultos de homogeneizar as diferenças em par com a incontornável aliança entre obrigação, obediência, correção e punição.

Assim, a escola tem tornado as coisas difíceis para as crianças porque é tediosa e sem aventura. As perguntas dos adultos são retóricas e exigem respostas pré-definidas e o conhecimento é metódico e sistemático: um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração! Efetivamente, o trabalho é sobrevalorizado enquanto sentir, pensar, fazer diferente, a ação de vanguarda, a ousadia, a espontaneidade e o erro são encaixotados em cápsulas com etiquetas que indicam um lugar a não ser tocado e, assim, se aprisionam as crianças num processo martirizante de escolarização precoce que as *adultiza* e mortifica o seu tempo vital (Kunz, Müller & Costa, 2012).

A permanência de velhos modelos educativos torna as crianças fiéis aos cânones que matam o ato criador. Da mesma forma procedem os adultos que suprimem a liberdade para brincar e se movimentar na Educação de Infância, condenando as crianças a rotinas estafantes, frustrando-as em suas escolhas, sufocando suas ações, intuições e a participação; silenciando, castrando e esgotando-as com atividades ilusoriamente mais produtivas do que o livre brincar e se movimentar, o que para Zur Lippe (1987 citado por Costa, 2015, p. 18) caracteriza-se como uma *Lebensentzug* ou uma “extração da vida sem morrer”.

Em contrapartida, ponderamos que para ser criativo é preciso cultivar o olhar atento das crianças libertas da opressão e da tensão provocadas pelo trabalho escolar, pelas obrigações e pelas amarras da produtividade, fomentando a intuição que brota somente em estado de plena liberdade, como afirmou Sartre (2005): a própria criatividade do sujeito é um sintoma de sua liberdade.

Até o primeiro setênio, as crianças são imensamente mais criativas que um adolescente de catorze anos: nos desenhos, as crianças pequenas são fovistas, expressam-se com as cores mais coloridas e diversas. E, então, a professora diz: «não pintes assim pois a terra não pode ser brilhante, porque é exclusivamente castanha» ou «as casas não são redondas, portanto desenhe-as quadradas» ou ainda «menino, as pessoas não podem voar, porque as desenhos com asas?». E, assim, a educadora corta as asas da imaginação das crianças e as tomba do voo da sua magistral sabedoria.

A mesma representação moderna da infância que deu visibilidade à criança, tratou de invisibilizar epistemologicamente o ser-criança em sua ontologia original.

## Referências bibliográficas

Augusto, A. (2015). Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 11-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Carvalho, A. F de. (2015). Por uma Ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 25-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Costa, A. R. (2015). *Por mais respeito e responsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se movimentar” pelo Turnen*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1993). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

Galeano, E. (2014). *Vivir sin miedo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ryggfWagvhQ>

Jenks, C. (2015). Constituindo a criança. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 185-206.

Kunz, E., Müller, U., & Costa, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In E. Kunz (Org.), *Didática da Educação Física 2* (pp. 161-181). Ijuí: Editora Unijuí.

Pereira, F. H. (2015). *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola*. (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, Brasil.

Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resende, H. de (2015). A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 127-140). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sartre, J-P. (2005). *A náusea*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Veiga-Neto, A. (2015). Por que governar a infância? In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância* (pp. 49-56). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Delarge.

Viñao Frago, A., Escolan, A. (2001). *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.



[quinta-feira – tarde]

## AUTONOMIA E CRIATIVIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS – I

[QUINTA-FEIRA | 08 DE FEVEREIRO DE 2018] | 16:30 – 18:30 HORAS]

Moderação: António Camilo Cunha | Sala: 2052 IE

Resumo	Nome(s)	Título	Instituição (ões)
080	Adaliza Meloni, Fátima Marin	AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DE BRINCAR OFICIAIS DE ASSIS (SÃO PAULO - BRASIL)	UNESP/Presidente Prudente, Brasil
386	Anita Lima	ESPIA, COLARES. A IMAGEM COMO FORMA DE REPRESENTAÇÃO VISUAL DO IMAGINÁRIO INFANTIL NUMA ILHA DO LITORAL PARAENSE	Brasil   Universidade do Minho
196	Luisa Orvalho, Maria da Glória Leite	MINIGOLFE PARA CEGOS – DESENHAR PARA QUEM NÃO VÊ - UM PROJETO COM VISÃO	UCP - Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, Portugal   Agrupamento de Escolas José Estevão, Portugal
224	Roseleine Kuhn, António Camilo Cunha, Andrize Ramires Costa	O GOVERNO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS E A SUPRESSÃO DA LIBERDADE PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	Universidade do Minho, Portugal   Universidade Federal de Pelotas, Brasil
165	Sandra Popoff, Cristina d'Ávila	INVENTANDO O FUTURO: O PAPEL DA SENSIBILIZAÇÃO LÚDICA E DA DIDÁTICA CRIATIVA NA ESCRITA AUTORA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	Universidade Federal da Bahia, Brasil

## AUTONOMIA E CRIATIVIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS – II

[QUINTA-FEIRA | 08 DE FEVEREIRO DE 2018] | 16:30 – 18:30 HORAS]

Moderação: Lídia Machado dos Santos | Sala: 2051 IE

Resumo	Nome(s)	Título	Instituição (ões)
146	Alexandre Torres, Alcina Figueiroa	AS "APLICAÇÕES" COMO RECURSOS DIDÁTICOS: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	Instituto Piaget, Portugal
312	Ana Paula Cotovio, Lúcia Ferreira	TRABALHO DE PROJETO NA ESCOLA NOVA DE FARIA DE VASCONCELOS: UM EXEMPLO DE AUTONOMIA E CRIATIVIDADE	Agrupamento de Escolas de Soure   Agrupamento de Escolas de Mealhada, Portugal
286	Cristiano Rodolfo Tironi, Vera Lúcia de Souza Silva	DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM PROJETOS EM ESCOLAS PÚBLICAS	Universidade Regional de Blumenau / Secretaria Municipal de Educação de Massaranduba-SC, Brasil
047	Lídia Machado dos Santos	O PAPEL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO E DA PRODUÇÃO ORAIS EM INGLÊS COM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
282	Márcia Maria Martins Parreiras, Mariléia Antônia da Paixão	A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Brasil

## CULTURAS INFANTIS E JUVENIS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS – I

[QUINTA-FEIRA | 08 DE FEVEREIRO DE 2018] | 16:30 – 18:30 HORAS]

Moderação: Maria Manuel Vieira | Sala: 0017 PSI

Resumo	Nome(s)	Título	Instituição (ões)
379	Maria Manuel Vieira, Tatiana Ferreira, Lia Pappamikail	INVISIBLE YOUTH? NEET POPULATION DIVERSITY AND PUBLIC POLICY RESPONSES	Instituto de Ciências Sociais, Portugal   Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
096	Tiago Vieira	HISTORIOGRAFIA DAS COLETIVIDADES JUVENIS PUNKS NO BRASIL E SEUS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS	Universidade Estadual de Goiás, Brasil
326	Gabriela Da Silva Neves, Cristina Riscalla Madi, Cristiane Ferrari	PROGRAMA JUVENTUDES DO SESC SÃO PAULO	Serviço Social do Comércio, Brasil
384	Alexandre Santos Silva	JOVEM: MOSTRE SUA CARA! UM ESTUDO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL NA INTERFACE "ESCOLA PÚBLICA" E "ESPAÇO URBANO"	UFSCar, Brasil
199	Simeí Santos Andrade, Magali Reis	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJÓARA – PARÁ – BRASIL	Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil   PUC-MINAS, Brasil
168	Kelly Medeiros, João Eduardo Martins, Bernardete Sequeira	JOVENS ESTUDANTES AÇORIANOS EM TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR NO CONTINENTE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE EXPLORATORIA A PARTIR DE UMA SOCIOLOGIA DA INDIVIDUAÇÃO	Universidade do Algarve, Portugal

## DIREITOS, JUSTIÇA E DESIGUALDADES EDUCATIVAS – I

[QUINTA-FEIRA | 08 DE FEVEREIRO DE 2018] | 16:30 – 18:30 HORAS]

Moderação: Carlos Gomes | Sala: Sala de Atos IE

Resumo	Nome(s)	Título	Instituição (ões)
018	Adalberto Carvalho Ribeiro, Orgetândia do Remédio Carvalho, Djoana Da Rocha Marques	ALUNOS DE CAMADAS POPULARES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E A ESCOLA CONSERVADORA: AS RAZÕES DE UM "FRACASSO" (DES) NECESSÁRIO	Universidade Federal do Arapá / UNIFAP, Brasil
019	Hélder Ferraz, Tiago Neves, Gil Nata	ESCOLAS TEIP: OS CASOS DE SUCESSO	Universidade do Porto, Portugal   Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Portugal
043	Janaina Antunes	FAMÍLIAS "DESESTRUTURADAS" E DIFICULDADES ESCOLARES – RECORTES SOBRE A (RE) PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
061	Idalina Machado, Sidalina Almeida	EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E LIMITES DOS CURSOS PROFISSIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO	Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Portugal
070	Leunice Martins de Oliveira, Lidia Stroschoen da Cunda	O PROTAGONISMO DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS NO USO DAS MÍDIAS SOCIAIS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA. EIXO TEMÁTICO: DIREITOS, JUSTIÇA E DESIGUALDADES EDUCATIVAS	PUCRS, Brasil