

TEMPOS, ESPAÇOS E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

* Pedagoga, especialista em Educação Infantil, mestranda pela UFRGS na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Atualmente, trabalha como professora dos anos iniciais em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre/RS. E-mail: mirteslia@terra.com.br

** Pedagogo, especialista em Gestão da Educação, Mestre em Educação pela UFRGS na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Atualmente, trabalha como orientador pedagógico educacional das séries iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Fundação Bradesco – Gravataí/RS. E-mail: rsaballa@terra.com.br

Correspondência:
Address:
Avenida Tiradentes,
1090 - Jardim Porto Alegre. Alvorada (RS) -
CEP: 94850-000
E-mail:
mirteslia@terra.com.br

Mirtes Lia Pereira Barbosa*
Rodrigo Saballa de Carvalho**

Introdução

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*.

(KOHAN, 2004, p.66).

Nossas atividades mais corriqueiras, como passear no parque, visitar um amigo, ir ao supermercado, dormir, jantar, almoçar, entre tantas outras, são organizadas e pensadas conforme espaços e tempos que possibilitem que estas aconteçam de determinada forma e não de outra. Essas organizações podem variar entre grupos, cidades, países, porém, em todos estes lugares, existem aprendizagens a serem realizadas para que as coisas funcionem de uma dada forma, considerada, naquele momento e para aquelas pessoas, como as mais adequadas. Desse modo, é possível dizer que tais formas enunciam uma busca pela ordem¹ através da tentativa de prevenção da ambivalência. Tal tentativa incessante de prevenção em relação

Artigo recebido em:
21/02/2006
Artigo aprovado em:
20/06/2006

à ambivalência, conforme Bauman (1999) funciona através de uma operação que tem funções nomeadoras, classificadoras e normalizadoras. Para tanto, precisamos aprender a utilizar o nosso tempo, a controlar nossas atitudes, a viver de um jeito ou de outro, conforme o espaço que ocupamos, conforme nossas idades e, desta forma, passamos a ser identificados/as pelo que fazemos, onde fazemos, do jeito que fazemos, pelos grupos em que vivemos, os lugares que freqüentamos. Dessa forma, é preciso perguntar: De que forma(s) ocorre essa *busca pela ordem* na escola?

Propomos-nos a escrever este artigo a partir das pesquisas que recentemente desenvolvemos² apontando que a escola, entre outras instituições, como a família, os grupos de amigos, a mídia, é o local no qual diversas práticas investem na organização do tempo e do espaço como forma de produção de aprendizagens. Aprendem-se formas de ser e agir, o que é ser menino ou menina, adulto ou criança, educado/a ou mal-educado/a, inteligente ou pouco inteligente, calmo/a ou agitado/a, estudioso/a ou preguiçoso/a, aprendente ou não-aprendente, obediente ou desobediente. Ao estabelecer regras e ritmos, os discursos da Pedagogia promovem formas de classificação que, ao serem reconhecidas em cada sujeito nas práticas escolares, marcam seus corpos, posicionando-os em relação a uma população. Nesse sentido, “destaca-se a positividade desta intencionalidade institucional, pois se ensina aos pais quem são as crianças, o que fazem na escola, as etapas do seu desenvolvimento” (CARVALHO, 2005, p.1), enfim, o que os infantis/escolares precisam para transformarem-se em sujeitos autonormalizados e aceitos pela sociedade. Portanto, uma cuidadosa distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo produz certos posicionamentos, identificando-os enquanto grupo e produzindo-os como sujeitos. Passar pela escola confere às pessoas um modo próprio de ser. Como bem nos mostra Louro (1995, p.67), “seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso dos outros, de outras instâncias ou domínios.” Pensar nessa “produção” a que somos submetidos/as é importante para podermos problematizar enquanto pedagogo/as as lógicas que nos inscrevem enquanto sujeitos.

Desse modo, refletir e problematizar os espaços e os tempos escolares é o que nos propomos nesta escrita por compreendermos de que forma esses elementos organizadores nos subjetivam ao nos ensinar formas de viver, de conviver e de nos relacionarmos conosco no intuito de atingir fins políticos, sociais e econômicos. Através de programas educacionais,

propostas e projetos político-pedagógicos, as instituições escolares organizam suas práticas em busca de uma dada ordem que a modernidade considera imprescindível para a construção de uma sociedade mais “justa” e “igualitária”. Nesta busca da ordem, conforme nos ensina Foucault(2002, p.121), a escola (entre outras instituições) “investe no corpo dos indivíduos definindo para todos e cada um, ao mesmo tempo, um local específico distribuído cuidadosamente para evitar aglomerados confusos e proximidades indesejadas”. Temos, assim, uma “arte das distribuições”, normalizando corpos, exercendo práticas de individualização através da cuidadosa distribuição dos indivíduos no espaço e no tempo que, ao ampliar a visibilidade sobre os indivíduos, os produz como sujeitos.

Sobre o tempo

É interessante pensar o tempo não apenas no que tange às relações cronológicas, mas, sobretudo, nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. O tempo é uma forma de “tornar visível e audível algo que não se vê nem se ouve” (VIÑAO-FRAGO apud LOURO, 1995, p. 64). Usamos a noção de tempo para organizar os espaços que ocupamos, para nos organizarmos em nossas tarefas, ou seja, o tempo é resultado de uma necessidade de disciplinarização e normalização³ dos corpos que a sociedade moderna, com a revolução industrial no final do século XIX e XX, almeja para humanidade.

A escola e a Pedagogia, ao serem pensadas para a educação das massas e para o controle dos saberes, a partir de tais períodos históricos, organizam e inventam saberes sobre e para os indivíduos com a vontade de capturá-los, produzindo verdades a respeito de seus desenvolvimentos. Assim, a educação escolar constitui-se através de novas formas, a partir dos diferentes saberes a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, conseqüentes da emergência das Ciências Humanas. Esta emergência de saberes sobre os indivíduos tem como um dos seus fatores o sentimento de infância que inaugura uma nova maneira de entender o infantil. Este passa a ser percebido como alguém especial, diferenciado que necessita ser educado, cuidado, ensinado. A sociedade inspirada pela industrialização e pelo progresso investe em “fabricar” indivíduos que lhes sejam úteis e produtivos. Assim, a escolarização torna-se parte desses interesses, preocupando-se em formar,

desde a tenra idade, sujeitos que, através do trabalho, contribuam para o sucesso econômico e político. A criança agora, escolarizada, passa a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento que se ramificam com o intuito de agir sobre o corpo infantil em estado escolar.

Varela (1995) fala sobre um dos momentos de produção de saberes sobre a infância e a condição da criança enquanto aluno quando, em princípios do século XX, na conformação da sociedade ocidental, fazia-se necessário escolarizar as crianças da classe popular, visto que a Revolução Industrial carregava consigo uma nova ordem para a sociedade, uma ordem da produção, da preocupação com a economia, do acréscimo e da manutenção das riquezas. Uma sociedade baseada no contrato social no qual o controle era agora estabelecido através de uma individualização cada vez maior. Estes interesses sociais, políticos e econômicos compõem e produzem cada vez mais conhecimentos científicos a respeito de como os indivíduos devem se comportar e como podem aprender em cada faixa etária. Surge daí, de forma sempre descontínua, o que hoje conhecemos como etapas do desenvolvimento, seriação escolar e gradualidade de conhecimentos. O tempo humano toma cada vez maior importância e direciona um tipo de educação específica para o controle e normalização dos sujeitos. A seriação, a organização por idades, a graduação das aprendizagens, a seqüenciação de atividades e exercícios conforme cada faixa etária promovem instâncias de normalidades e anormalidades a partir de categorias de aprendizagem e desenvolvimento, produzidas em consonância com diferentes saberes pedagógicos.⁴

Podemos perceber a constituição destes saberes ao nos depararmos com algumas propostas pedagógicas - como é o caso dos Ciclos de Formação⁵ - em que as crianças são divididas e enturmadas conforme suas idades, sendo que, para cada faixa etária, há categorias de desenvolvimento previstas e esperadas que dão fundamento aos métodos e técnicas utilizados para a organização da aprendizagem. De modo semelhante, também é interessante destacar a organização dos grupos por idades⁶, a qual ocorre nas escolas de educação infantil, configurando expectativas diferenciadas dos/as docentes de acordo com o grupo em que se encontram as crianças. Dessa forma, cada criança terá, naturalmente, aprendizagens a serem construídas na faixa etária em que se encontra e, na insuficiência destas aprendizagens, passará, então, a ser compreendida enquanto portadora de “problemas de aprendizagem”.⁷ Através da organização conforme as idades, os saberes escolares, ao serem sistematizados, detêm certo poder de

transformar o corpo e a alma dos indivíduos. Naturalizados, passam a ser observados e guiados para uma posição de maior complexidade, de maior entendimento da sua realidade. Progressivamente e através de métodos e técnicas de aprendizagem previstos como possíveis de serem utilizados em cada período da vida, ao/as alunos/as passam de um estágio menor (menos conhecimento, menos habilidades) para um estágio maior (mais conhecimentos, mais habilidades e capacidades) tornando-se capazes de viver com maior eficácia no mundo. (BARBOSA, 2006, p. 80).

Nesse sentido, a seqüenciação, a segmentação, a organização em séries distribuem o tempo de forma mais controlada e compõem a prática pedagógica. Atividades graduadas, classificação dos indivíduos conforme os resultados das “provas” a que são submetidos/as, categorização dos/as alunos/as conforme a série/grupo que freqüentam, tudo isso promove uma escola com o tempo disciplinar progressivo. A instituição escolar, dentre outras instituições, assume um tempo “evolutivo” relacionado ao tempo social que, ao perceber a sociedade como em constante evolução, vê no indivíduo e na sua “boa educação” o meio pelo qual será possível conquistar o progresso da sociedade.

Sobre o espaço

O espaço, assim como o tempo, não é um *a priori* histórico, mas uma construção cultural que é aprendida e experimentada desde muito cedo pelos indivíduos. Os espaços são planejados de acordo com as “necessidades” de utilização destes (geralmente) sendo diferenciados de acordo com seus propósitos. No plano escolar, é possível perceber, por exemplo, que o espaço da sala de aula de uma turma de Educação Infantil (em muitos casos) tem banheiros, possui mobiliários diferenciados e é maior do que o de uma sala de aula de ensino fundamental. Pode-se perguntar por quê? A resposta de muitos/as pedagogos/as é de que as crianças na Educação Infantil precisam de mais espaço para movimentarem-se; de que se realiza uma variedade maior de atividades que envolvem movimento; de que, devido à idade das crianças, elas precisam ter um banheiro próximo para realização de suas necessidades fisiológicas, dentre outras considerações. Porém, é preciso pensar que os espaços escolares (assim como outros pelos quais circulamos) não são

neutros, mas produzidos através de investimentos, movidos pelo caráter disciplinar e ordenador das instituições escolares. Dessa forma, torna-se interessante ressaltar que, mesmo nas áreas externas da escola de educação infantil (pátio e praça), evidencia-se o disciplinamento dos corpos das crianças, através da necessidade de ensina-las

o sentido “próprio” dos lugares, ou seja, a tentativa de quadriculamento do espaço no qual todas devem estar situadas para realização das propostas previstas. Desse, modo é possível dizer que o disciplinamento dos corpos das crianças é operacionalizado através de um conjunto de aprendizagens em relação ao comportamento, que é estabelecido no intuito de atender às diferentes relações que as mesmas estabelecem consigo, com os outros, com o espaço, com o tempo e as atividades desenvolvidas (CARVALHO, 2005, p. 97)

Nessa perspectiva, é preciso pensar que os espaços escolares (assim como outros pelos quais circulamos) não são neutros, mas produzidos através de investimentos movidos pelo caráter disciplinar e ordenador das instituições escolares. Prosseguindo com a análise do exemplo, é possível dizer que a arquitetura escolar pode ser considerada como elemento ordenador do currículo, pois “além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, constitui-se como um referente pragmático que é utilizado como realizado ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (VIÑAO-FRAGO, 2001, p.47). A contribuição do autor possibilita ressaltar que os espaços delimitam as atividades propostas na escola, pois são pensados de modo a permitirem (ou não) a operacionalização e o desenvolvimento de algumas funções. A sala de aula, seja de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, é um local constituído, historicamente, com diferentes disposições, tanto das pessoas quanto do mobiliário, destinado à aprendizagem, não apenas de conteúdos, mas também de comportamentos, habilidades e regras sociais. Narodowski (2001) nos apresenta como os diferentes métodos de ensino foram, ao longo do tempo, em suas continuidades e discontinuidades, constituindo formas de organização dos diferentes ambientes onde a aprendizagem se dava no interior da escola. O espaço escolar cuidadosamente organizado para a distribuição dos indivíduos que dele fazem parte constitui uma rede de significados que, ao agir sobre estes indivíduos (sejam professores/as, alunos/as ou funcionário/as), conforma corpos, inscrevendo neles marcas identitárias.

Na escola, a organização espacial se dá numa distribuição de indivíduos onde cada um é posicionado em um certo lugar, conforme aquilo que apresenta em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento. As práticas escolares fazem parte de um complexo disciplinar, composto de diferentes técnicas que Foucault (2002) especifica, entre outras, como o estabelecimento de um espaço analítico⁸, ou seja, um espaço elaborado detalhadamente para a vigilância e o controle contínuo. Controle que permite como e onde encontrar cada um dos indivíduos, estabelecer as relações necessárias: ausências e presenças, definir capacidades e incapacidades, méritos e insucessos. Este espaço analítico implica, segundo o mesmo autor, a criação de regras de localizações funcionais que se empenham em construir um espaço útil e produtivo, definindo cada indivíduo pela posição que ocupa.

Espaço e tempo, entendidos desta maneira, nos possibilitam compreender que aquilo que fazemos e o que somos não está definitivamente constituído. Não estamos condenados/as a continuarmos a ser e a fazer o que fazemos em nossas vidas e espaços de trabalho, já que somos personagens de um cenário escolar que há muito tempo vem sendo montado e produzido, conforme pressupostos modernos de escolarização da infância. Quem sabe seja o momento de deslocarmos o olhar, de problematizarmos as práticas, as teorias, os saberes, que, de tão próximos a nós, passam a nos posicionar enquanto professores de um outro tempo, de uma outra época. Nesse sentido, torna-se interessante destacar as palavras de Corazza (2006, p.12), quando afirma que:

as coisas, palavras pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si só, não estão fixadas, eternas, universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação. É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, em nosso cotidiano de convivência na escola, com alunos, pais, supervisores, diretores, dentre outros personagens do cenário escolar, cabe a nós enquanto professores compreendermos que é possível inventar outras formas, outros modos de ser aluno, de ser professor, de ser escola, de pensar e de agir, a partir da problematização de nossas práticas escolares.

Algumas questões para pensar as práticas escolares

A partir das discussões desenvolvidas a respeito da organização dos espaços e tempos escolares, é preciso dizer que, embora exista um investimento da escola no ordenamento destes, estamos vivenciando uma sociedade que está vivendo em “condição pós-moderna” (HARVEY, 2003), tornando obsoleto o jeito moderno e linear de planejar o futuro. Nesse sentido, é possível perceber que a provisoriedade abala as certezas da sociedade, das relações pessoais, das formas de ser e de habitar a contemporaneidade, pois vivenciamos diariamente uma gama de situações que rompem com a forma estável de organização do tempo e do espaço. Podemos citar, como alguns exemplos, a grande quantidade de *e-mails* que chegam como uma avalanche a nossas caixas postais, nossas comunicações em tempo “real” através do *MSN* e *chats* na Internet, as informações que recebemos a todo instante da mídia televisiva a respeito dos acontecimentos no mundo, das atividades diárias que já ultrapassam os limites de nossas agendas, dos torpedos que enviamos para nossos amigos, do crescente número de instituições como academias e supermercados que funcionam cada vez mais 24h.

Ao vivenciarmos um espaço e um tempo flexíveis e instantâneos cuja relação entre o próximo e o longínquo, o certo e o errado já não mais se configuram da forma estática e previsível, conforme o mundo moderno estruturou, consideramos importante questionar: De que forma a escola tem trabalhado com esta instabilidade que a sociedade pós-moderna nos apresenta? Como o tempo e o espaço têm sido vivenciados na escola? O que significa ser considerado não-aprendente, em condições pós-modernas, quando crianças e adolescentes, tornam-se, também, móveis, menos fixos e mais ágeis na utilização dos tempos e espaços?

Nessa perspectiva, faz-se interessante destacar as contribuições de Costa (2005), quando evidencia, através de suas pesquisas, que as crianças, ao chegarem à escola, já estão posicionadas por diferentes discursos o que caracteriza a multiplicidade das identidades que se reconfiguram a cada novo jogo, boneco/a, desenhos animados, entre outros estratégias da sociedade contemporânea. Apesar das tentativas de controle que constituem os currículos escolares, os alunos demonstram, cotidianamente, outras formas de pensar e vivenciar os tempos e espaços,

portanto, suas **resistências** às padronizações impostas pela escola e aquilo que chamamos de **indisciplina, aluno não-aprendente** não poderiam ser indícios das marcas de uma sociedade em que as regras do jogo estão flutuantes e propícias à liquidez do momento?

Nesta trama, na qual estamos todos enredados, cabe continuar refletindo como a escola, através de suas práticas escolares que ainda pensam o desenvolvimento humano como ordenado e inabalável, tem-se relacionado com o espaço e o tempo e quais os seus efeitos na produção dos sujeitos que por ela passam. Isto porque entendemos que as “transformações” escolares são realizadas somente a partir do momento em que os/as professores/as:

se chocarem com impasses, enfrentamentos entre si e consigo mesmos, impossibilidades, críticas, embaraços entre outras dificuldades que permitam agir de outra forma, que exijam um tipo de pensamento para mudança e não quando apenas e facilmente colocarem em prática soluções, propostas e idéias de reformadores da educação (BARBOSA, 2005, p.4).

Pensar a educação e as práticas escolares nas suas mais diversas formas de organização implica, sobretudo, refletir se estamos trabalhando para um outro mundo impecável, justo e solidário no qual as nossas ações salvacionistas e disciplinadoras serão sempre previsíveis, humanitárias e igualizadoras e onde todos serão felizes e “iguais” no fim da história ou se as mudanças são cotidianas, instáveis, desestabilizadoras, porque os alunos não são aqueles que um dia sonhamos, que seus valores não são os nossos e, ao propormos e nos propormos à mudança, poderemos estar mudando a nós mesmos num perpétuo descobrir-se, modificar-se, desajustar-se, (re)construir-se na imprevisível arte da docência e na surpresa diária da discência.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. O Conselho de Classe: prática escolar e produção de identidades. **Revista Eletrônica Conteúdo Escola**, maio/2005. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/152/42/>

_____. **Práticas escolares:** aprendizagem e normalização dos corpos. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Cotidiano das Práticas Escolares. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. **Revista Espaço Acadêmico**. nº 49, junho/2005. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/049/49pc_barbosaecarvalho.htm

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pareceres Descritivos: Histórias de Saber, Poder e Verdade sobre os/as Infantis. **Revista Eletrônica Conteúdo Escola** Julho/2005. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/158/42/>.

_____. **Educação Infantil:** práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 144p.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir (v. II)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 26ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância** filosofia - Rio de Janeiro Dp&A, 2004. 184p

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p.64 – 69

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p. 37 – 56

VIÑAO-FRAGO Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Notas

¹ Compreendemos o conceito de **ordem** a partir de Bauman (1999, p. 10). A sociedade moderna tem por objetivo instaurar a ordem na vida dos indivíduos e conseqüentemente na sociedade como um todo. Um mundo ordenado implica a certeza do que virá. Um mundo em que as ações e as situações tornam-se prováveis e constantes. Um mundo baseado na ordem moderna classifica, hierarquiza, inclui e exclui. Divide o mundo em dois: os que respondem ao que a ordem deseja e todo o resto que não, portanto é um mundo “no qual a gente sabe como seguir adiante”.

² Estas pesquisas foram realizadas no curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS: CARVALHO, Rodrigo Saballa

de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**, BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos** A realização destas pesquisas foi de inspiração etnográfica e a produção de dados deu-se, respectivamente, em uma escola de Educação Infantil de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre, e em uma escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre.

³ Esclarecemos aqui que a **normalização** não implica uma imposição aleatória de regras e leis definidas por alguém ou por algum agente possuidor de poder. Ela é uma forma de produção de comportamentos direcionadas a uma ou mais pessoas sempre em relação a um grupo ao qual serão comparados. Ainda, é possível dizer que a disciplina normaliza porque classifica o que está disperso, estabelece classificações, ordenações, produz táticas e técnicas de controle e a separação entre o que é normal e o que é anormal. Sobre disciplina e normalização dos corpos e sua relação com as práticas escolares, sugerimos a leitura de BARBOSA, Mirtes Lia Pereira e CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O Cotidiano das Práticas Escolares. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. **Revista Espaço Acadêmico**, n° 49, junho/2005. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/049/49pc_barbosaecarvalho.htm

⁴ Na história da conformação da Pedagogia Moderna podemos destacar como pensadores que contribuíram significativamente para o que hoje compreendemos como formas de desenvolvimento humano e categorias de aprendizagem: Joan Amos Komensky (Comenius) com sua **Didática Magna** e Jean Jacques Rousseau com **Emílio**. Mais recentemente encontramos Jean Piaget e seus estudos sobre as fases do desenvolvimento da inteligência humana.

⁵ A proposta por Ciclos de Formação citada neste artigo está embasada nas experiências realizadas na rede municipal de ensino de Porto Alegre iniciada no ano de 1994.

⁶ Berçário, maternal, jardim.

⁷ A divisão por idades na Proposta por Ciclos de Formação da rede municipal de Porto Alegre está organizada da seguinte forma: I CICLO: alunos/as entre 6 e 8 anos e 11 meses; II CICLO: alunos/as entre 9 e 11 anos e 11 meses; III CICLO: alunos/as entre 12 e 14 anos e 11 meses.

⁸ Destaco que Foucault (2002) se utiliza deste termo a partir de estudos realizados entre os séculos XVII e XIX, na França, e que suas análises não são aqui utilizadas de forma contínua, mas levando em consideração as mudanças sociais, políticas e culturais dos diferentes locais e época histórica.