

MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃOESCOLARIZADOS: DO CORPO ALUNO E SUAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Aline Rodrigues¹

Do que se trata

O artigo associa-se/liga-se aos movimentos da pesquisa *O currículo em espaços escolarizados e nãoescolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar*, vinculada ao Mestrado em Ensino/Univates e ao subprojeto Espaços e movimentos do currículo: entre o escolar/não escolar e o escolarizado/nãoescolarizado, aprovado pelo Edital Universal MCTI/CNPq 14/2013, desenvolvido pelo Grupo de pesquisa Currículo, espaço, movimento (CEM), cadastrado no Diretório de pesquisa do CNPq. A investigação acontece em quatro espaços: dois espaços escolares – uma escola no Brasil e outra na Colômbia – e dois espaços não escolares – uma ONG e uma Fundação de Arte, ambas no Brasil.

Tanto a pesquisa quanto este artigo estão interligados com as teorizações pós-estruturalistas a partir dos autores Gilles Deleuze e Michel Foucault. A proposta deste texto é apresentar algumas indagações e movimentos que têm surgido das discussões teóricas no Grupo de pesquisa CEM acerca da compreensão de espaços e movimentos e do corpo escolarizado do aluno, mesmo que este não esteja em um espaço escolar, pois sua constituição é produzida através de movimentos escolarizados e não escolarizados, compreensões empreendidas no interior desta pesquisa, e de seus cruzamentos enquanto forças que objetivam e subjetivam o corpo aluno criado pelos movimentos de cada espaço. Trata-se de um corpo que, em seus cruzamentos por movimentos ora escolarizados, ora não escolarizados, cria estratégias de resistência, estratégias de vida.

No interior do Grupo de Pesquisa CEM, temos entendido e operado com o conceito de movimento escolarizado e nãoescolarizado. Esses entendimentos que temos são apresentados na primeira seção deste texto. A partir dessa compreensão, são pensadas possíveis tessituras do restante do texto, que na segunda seção vai falar do corpo aluno que é criado no interior de diferentes espaços, a partir dos seus cruzamentos com os movimentos. Na terceira seção, pensa-se

¹ Centro Universitário Univates.

nas possibilidades outras desse corpo que, ao cruzar-se com movimentos ora escolarizados, ora nãoescolarizados, cria estratégias próprias de resistência, de criação, de vida. Das (in)conclusões, buscamos tecer algumas tramas em torno de um corpo aluno que tenta escapar das capturas escolarizantes que a todo o momento são armadas.

Dos movimentos escolarizados e não escolarizados

Dos movimentos, disso que se trata esta seção. Trazer para discussão os movimentos e indagações que têm movido os estudos de um grupo de pesquisadores e estudantes sobre o currículo, dos espaços escolares e nãoescolares, do aprender, do ensinar e dos movimentos escolarizados e nãoescolarizados. De imediato, percebe-se a quantidade de conceitos envolvidos na pesquisa, mas, do recorte feito para este artigo, nos deteremos na compreensão que o grupo tem desenvolvido e operado acerca do conceito de movimento e de sua interlocução com o escolarizado e nãoescolarizado. Essa empreitada nos dá condições para, na sequência desta escrita, articular o corpo aluno a esses movimentos, como evidenciado no objetivo deste artigo.

Nos primeiros movimentos da pesquisa, em 2013, referíamos-nos aos espaços e aos movimentos como escolarizados, sem os distinguir. Porém, a partir de uma aproximação maior tanto dos espaços investigados quanto do referencial que embasa a pesquisa, percebemos que precisávamos fazer uma distinção entre um e outro porque, no contexto desta investigação, espaço e movimento ocupam e desempenham funções diferentes, embora se misturem e dialoguem constantemente. Os espaços investigados passaram a ser compreendidos como escolares ou nãoescolares, e os movimentos como as linhas de forças empreendidas no interior de cada espaço, as quais podem ser escolarizadas ou nãoescolarizadas, independentemente de o espaço ser ou não escolar.

É conveniente esmiuçarmos esse entendimento. Conforme o Dicionário Aurélio *online*², movimento é “a ação de deslocar ou deslocar-se; seu efeito. Mudança pela qual um corpo está sucessivamente presente em diferentes pontos do espaço. Ação, variedade, animação”. A busca pela palavra no dicionário não quer dizer que estejamos à procura de uma única e verdadeira definição; pelo contrário, essa aproximação nos dá pistas para problematizar o movimento que buscamos pensar na pesquisa.

Movimento. Deslocamento - Espaço - Ação. Efeito. Corpo. Movimentos como jogos de poder existentes no interior de cada espaço, um jogo que se movimenta e se desloca, agindo

² O dicionário pode ser acessado pelo link: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Movimento.html>>.

sobre/entre os corpos envolvidos, efetivando um corpo que, nessa relação, é produzido. Movimento como um conjunto de forças imbricadas que se efetivam nas relações, nas palavras de ordem, no direcionamento e nas estratégias utilizadas para a condução. Conforme Foucault (2013, p. 29), o poder não é uma propriedade, ele se exerce.

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio.

Se os movimentos constituem-se da articulação de forças em um espaço, este, ao conjugar-se com a expressão *escolarizado*, além de complementar, qualifica seu movimento e nos dá pistas para buscarmos uma aproximação do seu funcionamento nos espaços investigados. No *Dicionário Aurélio* (1999), o termo *escolarizado* é descrito a partir das palavras *escola/escolar*, das quais é derivado, além de fazer referência aos efeitos destas nos sujeitos a elas submetidos.

Para podermos pensar os movimentos escolarizados e não escolarizados, se faz necessária a aproximação de algumas teorizações sobre escolarização, esse conjunto de processos criados no interior da escola moderna que caracterizaram e formataram a educação escolarizada e de massas (DUSSEL, 2014) – divisão do tempo e do espaço; classificação e distribuição dos alunos (séries, ciclos, anos); formatação do conhecimento em saberes disciplinares; sistema de avaliação e graduação dos alunos. Essas características da escolarização levam-nos a perceber quando estamos diante de uma escola, embora cada escola atue em contextos específicos, com públicos heterogêneos. Conforme Veiga-Neto (2008, p.38), “pode-se dizer que todas as formas de educação escolarizada mantêm, entre si, aquilo que Wittgenstein denominou ‘semelhanças de família’, ou seja, a escola é uma prática que partilha de ‘pressupostos, metas e lógicas comuns’”, isto é, mesmo quando adquire diferentes configurações e/ou outras formas, não deixa de ser o que é.

Trazendo a lógica escolar para problematização, com suas imposições, suas verdades, seus julgamentos do que pode e do que não pode, Veiga-Neto (2008) diz que,

enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina- saber. Em qualquer caso, as disciplinas são

partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito) (p. 47 e 48).

Corpos disciplinados passaram a ser corpos controlados, fiscalizados, comparados, submetidos a exames. Veiga-Neto (2008, p. 52) diz que “vigilância, disciplinamento e subjetivação caminham de um lado; controle, informação e (também) subjetivação caminham do outro lado...”. A todo o momento, estamos sendo vigiados e fiscalizados, neste ou naquele local, por esta ou aquela pessoa. O controle hoje está espraiado, tanto na escola quanto na sociedade, não existindo um ponto localizável de controle. Por isso, “cada vez mais proliferam os discursos sobre ensino-aprendizagem, inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se os processos de avaliação, classificam-se...” (Ibidem, p. 54). Trata-se de uma rede onde professores, alunos e gestores estão presos, e dela ninguém escapa.

Assim, quando nos remetemos aos movimentos escolarizados, fazemos uma aproximação das práticas e relações de saber-poder (FOUCAULT, 2013) que caracterizam a escolarização e que estão ligadas à naturalização da escola na contemporaneidade; já os movimentos nãoescolarizados são tidos como as práticas que buscam escapar da escolarização e criar novos territórios. No entanto, essa distinção de um e de outro não é dual e muito menos clara; ela é difusa e constantemente misturada, um movimento implica outro frequentemente, ora movimentos mais escolarizados são atravessados por linhas de força que o fazem vazar e produzir outros movimentos, menos segmentados, e, ora movimentos menos escolarizados são tensionados e segmentados passando a percorrer linhas mais duras (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Além disso, partimos do entendimento de que esses movimentos percorrem tanto os espaços escolares quanto os nãoescolares.

Conforme Noguera-Ramirez (2011, p. 229), vivemos uma “obsessão contemporânea pela educação e a pedagogização de todos os espaços sociais”, ou seja, a forma escolar configura-se como uma maneira de possibilitar a socialização e a introdução de novas maneiras de ser e estar nos espaços. Para complementar, apoiado em Foucault, Veiga-Neto (2008, p. 54) diz que, “enquanto que o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa”. Sendo flexível, o sujeito prepara-se para mudar os rumos e adapta-se a novas situações.

Assim, o texto propõe-se a trazer para problematização algumas maneiras de subjetivar e criar um corpo. Mesmo quando não se trata de um espaço escolar, este, ao fazer uso de um aparato didático pedagógico advindo da escola, torna os corpos envolvidos nessa relação em corpos alunos.

Do corpo aluno

Problematizando-se os sujeitos que estão envolvidos em processos educacionais, tecendo-se os pormenores da relação de escola e corpo aluno, percebe-se o corpo aluno colocado em formas, um corpo que é organizado, engessado e moldado conforme normas e modelos. Pensamos esse movimento como uma captura dos corpos – disciplinamento. Para Foucault (2013, p.134), a disciplina “[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeito estrita”. Podemos dizer que o currículo escolar opera a partir dessa lógica. Selecionar, hierarquizar, (des)contextualizar saberes em um dado tempo e espaço acabam por produzir sujeitos homogêneos.

Conforme Veiga-Neto (2005), a escola foi e ainda é uma máquina produtora de corpos dóceis e úteis, favorecendo a manutenção das relações disciplinares e subjetivando os corpos e seus modos de ser e estar nos espaços. Em suas palavras,

A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA NETO, 2000). Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (VEIGA NETO, 2005, p. 84 e 85).

Assim, com Foucault (2013b), podemos pensar a escola como a instituição moderna que, por meio de seus aparatos pedagógicos, abriga, por excelência, os movimentos escolarizados, em que se disciplinam e domesticam os corpos, tornando-os “dóceis” e úteis à sociedade. Embora essa imagem esteja colada à escola, ela também cria seus movimentos de ruptura. Neste artigo, temos como objetivo problematizar o corpo aluno em seus movimentos a partir da perspectiva pós-estruturalista, portanto, torna-se potente aproximarmos-nos das ferramentas foucaultianas a fim de discutir as forças do dispositivo disciplinar que circundam as instituições.

A escola, por ser um espaço de doutrinação dos corpos, cria um aparato didático/pedagógico para atuar sobre eles. Tal aparato, por ser eficiente e eficaz, acaba transformando-os em indivíduos homogêneos, que devem portar-se sempre da mesma maneira, pensar da mesma maneira e reproduzir os conteúdos sempre da mesma forma.

A escola, com toda a sua fragmentação por disciplinas de saberes, fragmenta também o corpo potente dos alunos. Em uma aula – seja ela de Artes ou de outra disciplina qualquer –, o aluno permanece sentado em uma cadeira, ouve alguém falar e é desafiado a ficar em silêncio. Esses são produtos de um corpo com limitações de sair do lugar, de uma voz calada, de ações não permitidas. Um corpo tem a potência da fala, mas é calado ou se faz calar pelo autocontrole, pelas normas e regimentos estabelecidos pela escola.

Muito se diz que as “regras e combinados” de cada turma foram construídos por todos: professores e alunos. Então, perguntamo-nos: o que acontece no entremeio da produção dessas regras? Que fluidos passam a existir na sua escrita em um cartaz? Jamais poderemos afirmar o que foi capturado ou escapou durante tal organização, no entanto, podemos cutucar o pensamento em relação a esses movimentos.

Essas regras tornam-se vigentes para os espaços fora das quatro paredes e da porta fechada da sala de aula. O pátio constituiu-se, ao longo da história escolar, como um lugar em que se pode soltar pipa mesmo sem ter uma, correr como um leopardo, gritar para alguém que não está tão longe, desejar o indesejado, desenjaular a gargalhada. No entanto, tudo isso pode ser aprisionado.

Foi assim que a escola foi se constituindo como um lugar de disciplina e controle ao longo da modernidade. Veiga-Neto (2008, p. 40) diz que:

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade.

No entanto, sabemos que o controle e o rigor não têm estado na escola como em seus primórdios. Não se controla mais uma criança sentada em sua cadeira utilizando-se apenas o olhar como instrumento de coerção. Anteriormente, os corpos eram vigiados pelos olhares dos professores. Agora, há outros mecanismos para realizar tal ação, e os professores também são controlados e não apenas controlam. O controle, da mesma maneira que no regime disciplinar, também cria suas estratégias de punição. Foucault (2013) produziu a imagem da relação casti-

go-corpo nas prisões, no entanto, torna-se possível realizar uma aproximação com o que tem acontecido nas escolas, no intuito de manter a ordem:

Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade, considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e privação, de obrigações e de interdições (FOUCAULT, 2013, p. 16).

O corpo privado do momento de recreação, do passeio na quadra da escola como medida de punição por mau comportamento, pode ser enclausurado na sala da coordenação pedagógica ou no banco posto em frente à sala dos professores. O corpo aluno é privado de sua liberdade, de seu desejo de brincar e experienciar o que acontece no entorno da instituição.

Lembramos que estamos trazendo para discussão o corpo aluno, que passa muito tempo de sua vida na escola. As experiências sentidas nessa instituição ficam marcadas, por isso seus corpos, se nada for modificado, se habituarão a certa organização, o que é relevante trazer, pois é a partir dessas experiências que os corpos se relacionarão com a vida. O aluno carrega esse adestramento que seu corpo sofre enquanto está se escolarizando. Nesse sentido, pensa-se o corpo aluno por meio das resistências para sair das amarras da escolarização e, da mesma maneira, para vivenciar outras experiências. Resistências estas que podem ser pequenas criações singulares em meio às amarras da escolarização, desvios do olhar e várias estratégias, sutis, de desacomodação da ordem estabelecida.

Tem-se um corpo aluno repensado pelo olhar baconiano³, pintor que retrata os corpos não por suas formas, contemplando traços uniformes em suas pinturas, mas corpos da ordem da abstração e da solidão. São pinturas da singularidade, da sensação, do sozinho, do não comparável a nenhuma outra imagem. Conforme Deleuze (2007, p. 58 e 59), referindo-se às obras de Francis Bacon para pensar o corpo, o pintor toma a ideia de

figura como pura presença. A pintura coloca olhos por todos os lados: na orelha, na barriga, nos pulmões (o quadro respira...). É uma dupla definição da pintura: subjetivamente, ela se apodera de nosso olho, que deixa de ser orgânico para se tornar órgão polivalente e transitório; objetivamente, ela põe diante de nós a realidade de um corpo, linhas e cores liberadas da representação orgânica.

³ Um olhar a partir das sensações, em que corpo e objeto estão envolvidos. Segundo Deleuze (2007, p. 43), “(...) a sensação é mestra de deformações, agente de deformações do corpo”.

Possibilidade ou utopia? Um corpo com outros traços, outros olhares, outras e múltiplas perspectivas. Um corpo aluno como um corpo das sensações. Tecer um corpo que está imerso em padrões escolarizados, mas que será aparado e raspado para escapar do lugar em que está fixado, um lugar de receptor, de ser da falta, de quem não sabe e que deve, deve, deve, deve.

Das possibilidades outras do corpo

Buscamos pensar o corpo enquanto potência dos sujeitos, bem como investigá-lo como imanente aos movimentos escolarizados e não escolarizados, resistindo aos dispositivos normativos e formatados pelos quais a vida é frequentemente capturada.

Por outro lado, ao tecer o corpo com os movimentos nãoescolarizados, percebemos que, ao invés da imobilidade, da fixação e da disciplinaridade, outras possibilidades são potencializadas, em que a mobilidade, a intensidade e a invenção ganham força.

Nesse pensamento de um corpo móvel, fora de padrões e modelos, articulamos nossas reflexões com as “linhas” da esteira de Deleuze (1998) para relacionar com esta nossa temática e pensar em alguns pontos para “escaparmos” desse corpo aluno escolarizado tão firme e delimitado. Grabois (2011, p. 11), apoiado em Foucault, diz que

os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, de forma pulverizada, atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos.

Também relacionando o conceito de resistência, Deleuze; Parnet (1998) nos traz três conceitos de linhas, as quais queremos aqui desenvolver e relacionar com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Somos produzidos por linhas que nos atravessam e nos constituem a todo instante. Linhas de vida em sua maioria imperceptíveis, mas que nos movimentam e nos produzem enquanto sujeitos. Sujeito-professor, sujeito-mediador, sujeito-oficineiro. Sujeito-aluno... enfim, produzidos a partir dos diferentes encontros que temos. Entre elas, encontramos as linhas duras, relacionadas ao binarismo, trazendo noções fixas, em que existem fases delimitadas e identidades permanentes. Podemos pensar os corpos escolarizados como essas linhas, onde o aluno não tem mobilidade para criar ou movimentar-se, e sim um espaço que permite *ou* isso, *ou* aquilo. Essas linhas também podem ser denominadas de molares, demar-

cando territórios disciplinares e constituindo o controle. Quando essas linhas estão fortemente marcadas, existe o perigo da cristalização dos saberes, espaços e corpos, pensando-se apenas de forma única, emitindo-se juízo de valor, definindo-se o que pode, o que não pode, o que é bom, o que é ruim, o que é certo e o que é errado – definindo-se, assim, um modelo de corpo aluno.

Está cristalizado o corpo do aluno na escola que precisa fazer fila cada vez que vai entrar na sala de aula, antes das aulas iniciarem ou depois da recreação; ou daquela pequena criança que mesmo em um currículo menos disciplinado, pensa não estar sendo vigiado por seu professor, no entanto há uma diversidade de colegas a sua volta que controla, cada um de seus passos indevidos até o bosque proibido. Linhas marcadas em espaços distantes da escola, quando para participarem de oficinas, os alunos são classificados por idade, em que cada corpo deve estar de acordo com a vida cronológica do outro; ou ainda em uma visita a uma exposição, em que os afetos são direcionados pela voz e olhares de um mediador, delimitando tempo e espaço de aproximação em cada uma das obras disponibilizadas. Percepções estas que compõem o material empírico da pesquisa da qual este texto está vinculado.

Em meio a essas linhas de territorialidade, algumas brechas ou algumas fissuras são criadas pelos próprios alunos na intenção de modificar as formas que lhes são impostas e que a eles são destinadas, a fim de pluralizar as vias já colocadas, inventando outras possibilidades para as já dadas. Essas linhas são denominadas de linhas flexíveis, ou molares, as quais permitem que o fixo sofra algumas pequenas e sutis rachaduras. Esses movimentos são quase imperceptíveis, e as mudanças que eles provocam são pequenas. Ter a possibilidade de personalizar a classe escolar é rachar com uma estrutura de classe que brilha, a cada limpeza realizada. O corpo que se debruça sobre a própria criação deixa transbordar a si mesmo em um pequeno espaço. Corpo amolecido de uma disciplina antes proibida, em autoprodução. (Prática registrada no diário de campo durante visita realizada à escola brasileira em 2013).

A terceira linha – mas nem por isso menos importante, lembrando que todas elas se movimentam, sendo umas dependentes das outras, misturando-se, alternando-se, coexistindo – é chamada de fuga, responsável por causar rupturas bem marcantes, modificando o território anterior.

Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, devir-mulher que não é nem homem nem mulher, devir-animal que não é nem bicho nem homem (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36).

Elas também podem ser denominadas de linhas de criação. Deleuze nos diz que elas também podem ser perigosas, justamente por essa mudança radical que provocam. Deleuze; Parnet (1998) afirmam que as linhas de fuga “saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte” (p. 36).

Assim, pensando-se o corpo aluno cruzado por movimentos escolarizados e não escolarizados é que essas três linhas surgem, talvez como possibilidades de potência para esse corpo. Essas linhas permitem-nos problematizar e criar possibilidades inventivas para que os corpos alunos possam passar por cruzamentos e serem pensados sob outra ótica, não sob a lógica dos corpos dóceis, mas dos corpos enquanto potência de criação.

Quiçá a escola pudesse pensar em um corpo como potência em todos os espaços da escola, e não apenas nas aulas de Artes, Música e Teatro. Desejamos olhar para o corpo aluno por outra perspectiva, como um corpo com possibilidades múltiplas de invenção.

Deleuze e Parnet (1998, p. 74 e 75) dizem que:

Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação... do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é a seguinte: O que pode um corpo? De que afetos você é capaz?

O que pode o corpo aluno? O que pode o corpo professor? Esses são questionamentos, no mínimo, inquietantes, já que não temos respostas precisas para eles. No entanto, há possibilidades de permitir que esses corpos sejam afetados, que fujam do controle contínuo e se arrisquem a criar outras maneiras de ser.

Um corpo que se assemelha a um rio, que passa, que se move, ora com uma velocidade, ora com outra, que ora se espraia avançando seus limites, ora recua, concentrando seu leito em um curso menor. Um corpo aluno tecido na sua multiplicidade, em seus devires e em suas diferenças. Nesses devires é que as resistências são compreendidas como forças criativas. Alvim (2009, p. 10) diz “água e rochedo, resistência e poder, são dois estratos que não possuem uma mesma natureza”. O autor, apoiado em Foucault, aponta que

as resistências apresentam-se como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no jogo relacional com o poder. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem

pontos transitórios, móveis e precários. Da mesma maneira imanente, fragmentada e acentrada que funcionam as relações de poder, também as resistências suscitam reagrupamentos, introduzem clivagens e procedem por estratégias (p.5).

Forças que resistem, que criam, que reconfiguram o corpo aluno. Alvim (2009, p. 5) também traz os saberes como parte da resistência, podendo ser eles “os instrumentos e efeitos de poder, mas, ao mesmo tempo, o ponto de partida de uma estratégia oposta, que mina, expõe, debilita e barra as estratégias de poder”. Além de Foucault, Alvim (Ibidem, p. 7) menciona Deleuze, dizendo que “a resistência liga-se menos à noção de contradição e mais às maneiras como um campo social foge por todos os lados”.

Resistência é tomada aqui não como contraste ou relutância, mas “por ser nômade e molecular, a resistência não pode deixar de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento, envolvendo inclusive a recusa e a subtração” (ALVIM, 2009, p. 9). Tem-se um corpo que resiste, que se movimenta em meio aos dispositivos escolares que o controlam.

Keil e Tiburi (2004) trazem ideias de um corpo que sente a vida na carne, e não apenas através dos sentidos de audição, olfato e visão – um corpo que transborda experiências. Nessa linha é que a articulação aqui proposta provoca os espaços escolarizados a olharem o corpo aluno sob outros prismas, com outras possibilidades, sob o viés da alteridade, e não do modelo ou da cópia. Alvim (2009, p. 9) ainda afirma que, “se para Foucault as resistências são uma imagem invertida dos dispositivos de poder, para Deleuze a mesma guarda uma afirmatividade própria”.

Das (in)conclusões

Pensar e rastrear o corpo aluno pelo viés escolar parece não causar estranhamento, já que todos fomos “configurados” nessa maquinaria, mediante seus repetitivos “processos de ensino”. Espaço escolar: lugar que costuma sempre utilizar as mesmas receitas, os mesmos movimentos, as mesmas formas, as mesmas dinâmicas, independentemente dos sujeitos que se encontram nele, independentemente do tempo de que se está falando, independentemente de qualquer atravessamento. O que resta ao corpo aluno? Imobilidade? Não. Pensar em maneiras para escapar às linhas duras, *criando* novas tramas com linhas de fuga. Movimentos não escolarizados: deslocamentos que costumam permitir as fruições e que a vida vivida por meio das experiências seja potencializada.

Linhas rizomáticas, interligadas, interconectadas são possíveis nos espaços escolarizados em detrimento de linhas fixas e lineares, as quais hoje apenas visualizamos. Talvez seja

pertinente procurar movimentos menores, não tentando quebrar os muros das escolas e reconstruí-los, mas pensar o que pode ser feito dentro desses muros, entre os movimentos que lá já existem, em suas dobras, possibilitando que conexões menores sejam provocadas.

Munhoz (2009) brinda-nos com as palavras: “talvez precise encontrar uma linha abstrata que trace o movimento no espaço, e não no corpo que o percorre” (p.17). São as linhas ressoando nos espaços e nos corpos, movimentando o aluno a firmar sua singularidade e a não cair no modelo, na representação, na repetição.

Com estes breves movimentos de pensar o corpo aluno em espaços escolares e não escolares é que vamos finalizando, mas não esgotando, esta tessitura. Percebemos que muitas vezes o corpo do aluno poderia, ao invés de ser pensado como uno, ser pensado como múltiplo, singular e potente. Para isso, movimentos outros também poderiam ser pensados, juntamente com um espaço escolarizado aberto para criação e experimentações.

A pesquisa continua em andamento, portanto, teremos muito ainda a produzir e problematizar. Este foi apenas um exercício de olhar para o corpo aluno, problematizando-o e tentando tramar linhas entre os movimentos escolarizados e não escolarizados em que esse corpo está constantemente se movimentando, produzindo encontros e sendo afetado.

Referências:

ALVIM, Davis Moreira. *O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault*. Revista Intuitio, Porto Alegre, nov. 2009. ISSN 1983-4012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/viewFile/5978/4548>. Acesso em: 23 set. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, p. 1059-1083. ISSN 0101-7330.

BARBOSA, Maicon; LOPES, Kleber Jean Matos. Desventuras de um forasteiro numa cidade que se faz corpo. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; JÚNIOR, Francisco de Oliveira Barros (Org.). *Corpografia: Multiplicidades em fusão*. Fortaleza: UFC, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire; RIBEIRO, Eloisa Araujo. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs 3 – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik . São Paulo:

34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs 5 – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf> . Acesso em: 22 jun. 2005.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013b.

GHON, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 14 (50), 27-38, 2006.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 19, 2/2011, p.07-27. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736> . Acesso em: 23 set. 2014.

KEIL, Ivete; TIBURI, Marcia. *Diálogo sobre o corpo*. Porto Alegre: Escritos, 2004.

MUNHOZ, Angélica Vier. *Coreogeografias*. 2009. 148 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Crise na modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In. *Revista de Ciências da Educação*. Nº 7. set/dez 2008.

Submissão: 29/09/2014

Aprovação: 27/12/2014

258