



## **A CRIANÇA ENTRE DOIS MUNDOS – MUNDO DISCIPLINAR E MUNDO RIZOMÁTICO**

Melissa Probst – UNIASSELVI<sup>1</sup>

Pesquisa não contou com financiamento

### **RESUMO**

O presente artigo aborda num primeiro momento a questão da indisciplina nos espaços escolares, notadamente um assunto polêmico nos dias atuais. Pretende-se então pensar a criança e seus corpos, ditos “indisciplinados”, não a partir de uma negatividade (falta de disciplina), ou como um retorno ao disciplinamento, mas como uma positividade do fazer-se criança no próprio movimento, a partir da perspectiva do rizoma e do devir – conceitos de Deleuze e Guattari. Este trabalho caracteriza-se como bibliográfico e a reflexão justifica-se na medida em que a exigência da disciplina do corpo é ainda visível em qualquer sala de aula, sendo que a noção de criança vigente na escola considera-a muitas vezes como um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica, sem vontade própria, sem desejos e necessidade sem de movimentos criadores de si e do mundo. O texto tem como referenciais teóricos os escritos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, além de outros escritores de educação, da filosofia e áreas afins. Os resultados aqui apresentados pretendem uma reflexão sobre as possibilidades do devir rizomático em educação em contrapartida aos mecanismos da instituição escolar para disciplinamento e controle dos corpos infantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; disciplina; controle; devir; rizoma.

### **INTRODUÇÃO**

Retomando brevemente a questão da indisciplina nas práticas escolares, que tanto tem preocupado pais e professores, pretende-se, nesse artigo, pensar a criança a partir da indisciplina relacionada à instituição escolar e da noção de rizoma e de devir. A partir disso, busca-se refletir sobre a possibilidade de práticas escolares em que o corpo infantil não seja apenas o depósito (passivo) da mente, mas em consonância com os próprios fluxos da vida.

Para compreender o lugar do corpo da criança na escola não basta localizá-lo simplesmente “depositado” na escola, existe toda uma trama de relações sociais e culturais que determinam as formas de conceber, bem como de praticar a ação pedagógica sobre a criança e seu corpo.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci

Foi somente nos séculos XIX e XX que a escola assumiu, nomeadamente, as funções tal qual conhecemos hoje. Pode-se dizer que desde então a escola e as práticas pedagógicas vem se constituindo como elementos de modulação do corpo que se naturalizaram com o passar do tempo. Essas práticas estão presentes ainda hoje, fazendo com que tanto as instituições escolares e as crianças – sujeitos da aprendizagem – reproduzam a lógica do modelo disciplinar.

A exigência da disciplina do corpo é visível em qualquer sala de aula. É possível perceber os vários mecanismos de controle, descritos por Foucault (2007), desde a divisão detalhada do tempo, atividades rotineiras, ordens às quais se precisa responder prontamente, até o quadriculamento do espaço, a distribuição hierárquica dos corpos em filas, a vigilância constante, entre outros. A reflexão aqui proposta justifica-se na medida em que a noção de criança vigente na escola considera-a apenas como um decalque feito a partir de um modelo ideal: um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica, ou seja, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo.

Este trabalho caracteriza-se como bibliográfico sendo, inicialmente um recorte de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2010, bem como de posteriores leituras para aprofundamento teórico e discussões realizadas em grupo de pesquisa. O texto tem como referenciais teóricos os escritos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, mas conta também com a contribuição de diversos outros autores, das áreas da educação filosofia e afins, para as reflexões aqui propostas.

## **A CRIANÇA NO MUNDO DISCIPLINAR**

As instituições escolares e as relações que se estabelecem dentro dela são constituições históricas, criações humanas recentes e, por vezes, compreende-las como tal faz-se necessário para que possamos pensá-las e estudá-las de forma crítica. Isso nem sempre é tão fácil, uma vez que as instituições escolares naturalizaram-se no contexto social. Estamos de tal modo acostumados aos processos da educação escolarizada que dificilmente conseguimos estranhar seus condicionantes ou processos históricos e culturais de sua constituição.

A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. [...] As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. [...] (GONÇALVES, 2007, p. 32)

Da mesma forma que a instituição escolar naturalizou-se no contexto da sociedade, os processos de disciplinamento dos corpos naturalizaram-se conforme nos lembra Foucault (2007) no interior de diversas instituições, tais como organizações militares, espaços hospitalares, o manicômio, a fábrica e os ambientes escolares. A sofisticação das técnicas disciplinares, conforme Foucault (2007), que atuam sobre o corpo, indica os modos de controle que atuam sobre as pessoas.

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

Apesar dos diversos estudos sobre corpo e corporeidade, indicando a necessidade de superar o modelo disciplinar de corpo, este ainda permanece a referência vigente na maioria dos espaços escolares, sendo pouco questionado. Desse modo, podemos dizer que a escola, pautada no modelo disciplinar, se apresenta ainda atualmente como uma eficiente maquinaria de fabricar sujeitos dóceis:

A escola moderna constitui-se, ao longo da Modernidade, como o espaço privilegiado onde se deram [...] ações continuadas e minuciosas de dominação. [...] Ela logo se firmou como a grande instituição onde se concentram – e continuam se concentrando – intensas e múltiplas práticas [...] de poder disciplinar. (VEIGANETO, 2008, p. 30)

O discurso e as práticas escolares sobre o corpo da criança representam uma forma sutil de produzir modos enquadrados de ser na criança, com o objetivo de colocá-la em conformidade com os modelos de conduta vigente. O disciplinamento do corpo, sua compartimentalização e reorganização constituem-se em mecanismos ou aparelhos tecnológicos de poder fundamentais para se alcançar os objetivos pedagógicos.

O poder disciplinar consegue ser implementado nas escolas até mesmo sem ser percebido; a produção de prazeres gerados por um sistema de troca e de recompensa por certos comportamentos, a valorização dos saberes da escola em detrimento dos saberes das crianças e a promoção de discursos que recrutam essas crianças a serem

outras pessoas, muitas vezes, criam indivíduos modelizados, dóceis e úteis. (MACHADO; PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 39)

Esse complexo ritual de controle e disciplinamento do corpo que se efetiva no cotidiano da instituição escolar é descrito por Foucault (2007) como um conjunto de técnicas, estratégias e dispositivos que permitem, em seu conjunto, o controle minucioso das operações do corpo. No seu todo, perpassando os corpos individuais e a organização das instituições, essas técnicas, estratégias e dispositivos constituem o regime disciplinar de poder. Desse modo, podemos dizer que os corpos das crianças na escola são:

[...] silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas, impedidos de se movimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade [...]; corpos que se insurgem contra as normas [...], corpos impedidos de se tocar [...]; corpos tornados invisíveis [...]; corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído [...]. (GARCIA, 2002, p. 15)

Strazzacappa (2001) lembra que a representação de “bom aluno” que a escola tem como ideal, ainda hoje, é uma “criança comportada”, ou seja, crianças produtivas, quietas em suas carteiras e devidamente enfileiradas.

O poder disciplinar, disseminado no tecido social, tem encontrado bases de propagação nas escolas, nas práticas curriculares dos docentes, sendo uma lógica que tem acompanhado a formação de muitos professores. Cria métodos e motivos para vigiar e restringir os movimentos, as falas, os saberes, a cultura e até os pensamentos das crianças, estabelece sistemas de recompensas para os que se deixam enquadrar e pune os que rejeitam, burlam e resistem aos ideais disciplinares. (MACHADO; PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 39)

No atual contexto é frequente ouvir professores queixando-se da indisciplina de seus alunos. Parece que esse aluno “comportado” idealizado pela escola deixou repentinamente de existir, e os professores tem muita dificuldade em lidar com os alunos / crianças reais que encontram diariamente nas escolas.

Se existe uma questão candente em todas as escolas, esta é a questão da disciplina, que traz à tona debates intensos e inquietações de todos os lados. Dos pais, em sua maioria ausentes e, portanto, sem controle sobre os filhos e incapazes de lhes impor limites; dos educadores, que vivem a angústia da contradição de estar entre o autoritarismo puro e simples e a convivência aberta e dialógica com os jovens. E, por fim, dos próprios alunos, que parecem viver em uma roda viva entre (des)obedecer e transgredir. (DONATELLI, 2004, p. 13)

Strazzacappa (2001) lembra que é esse movimento do corpo que torna possível às pessoas sentirem o mundo, e nele então, estabelecer as suas relações de comunicação, de

amizade, de aprendizado, de trabalho. E, embora exista a consciência de que o corpo é mais que instrumento, ele é aquilo pelo qual a vida se expressa, na escola a importância do corpo parece restringir-se “a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Pode-se dizer que, longe do idealizado, os estudantes reais são aqueles que conversam em aula (geralmente em paralelo à fala do professor), que apresentam dificuldades em seguir atentamente a explicação do conteúdo, de copiar em silêncio “a matéria” passada no quadro. Esses estudantes também esquecem em casa alguns dos materiais que deveriam obrigatoriamente trazer para a escola, apresentam resistência em permanecer horas a fio sentados em suas mesas (carteiras). Além disso acabam por desafiar os professores em seus saberes (a internet os faz cheios de informações, atuais e significativas, em detrimento dos conteúdos dos livros didáticos), e burlam assim, consciente ou inconscientemente, as regras impostas pela instituição escolar.

No interior da perspectiva disciplinar, a transgressão é o motivo do recrudescimento dos exercícios disciplinares, além de ser a expressão exata da resistência ao poder. Na modernidade institucional, abordar a transgressão é também descrever formas de resistência ao poder, pois, para Foucault, o corpo capturado e produzido nas redes de poder da sociedade disciplinar e biopolítica é também o corpo que resiste às manifestações do poder, já que “onde há poder há resistência”. (CÉSAR, 2007, p. 3)

Não são poucas as vezes em que o discurso que circula nas instituições escolares prega que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral dos seus alunos, visando engajá-los no contexto em que está inserido, sendo ativo, consciente, crítico e capaz de interagir com o mundo que o cerca, exercendo ativamente a sua cidadania. Essa é também a proposta da legislação educacional vigente, porém, como lembra Garcia (1999, p. 103) “[...] o exercício do pensamento crítico [...] dentro da escola, resulta em situações de conflito quando os professores não gostam ou não estão preparados para lidar com alunos que recorrem a esta forma de expressão. [...]”.

Na ânsia de resolver o problema da indisciplina escolar, muitas vezes os profissionais da instituição escolar, ao invés de buscar compreender as causas que levam os alunos à essa indisciplina, culpam as crianças e adolescentes pela sua transgressão à norma. Quase sempre de forma autoritária e tradicional busca-se combater a indisciplina, acreditando ser a

“disciplina” a única forma pela qual o trabalho escolar pode desenvolver-se na sua plenitude. Os comportamentos indisciplinados são vistos como essencialmente negativos à aprendizagem e ao bom andamento das ações pedagógicas, e devem portanto, “[...] ser enfrentados por medidas moralizadoras, punitivas, ou médico-psicológicas” (FRELLER, 2001, p. 17). Aquino (1998, *site.*), a respeito da indisciplina escolar diz ainda que:

Uma primeira hipótese de explicação da indisciplina seria a de que ‘o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente’.

Aquino (1998, *site*) Afirma também que “esse primeiro entendimento, mais de cunho histórico, da questão disciplinar precisa ser repensado urgentemente”, já que, como diz Garcia (1999) a indisciplina escolar não é fenômeno estático, que mantém as mesmas características em todas as instituições ao longo do tempo, e, se expressa atualmente de forma diferente, cada vez mais complexa e até criativa. Aos professores, cada vez mais, a questão da indisciplina parece ser muito difícil de ser combatida.

O fato é que este aluno contestador, membro de uma sociedade que está em processo de superação de uma cultura de repressão, não se conforma a aulas que considera “enfadonhas”, ‘desatualizadas’, ‘teóricas’, ou a relações ‘autoritárias’, ‘desumanas’ ou ‘frias’, e manifesta seu descontentamento, o qual precisa ser analisado para além do rótulo de indisciplina [...]. (GARCIA, 1999, p. 103)

Acreditamos que a instituição escolar baseada na lógica disciplinar, exemplificada no currículo fragmentado e hierarquizado, esquadramento dos espaços, enclausramento e enfileiramento dos corpos e dispositivos de vigilância, depaupera as potencialidades da criança. Essa lógica arrasta a criança para um mundo idealizado, cheio de cobranças, normas, padrões de condutas e punições que aprisionam o ser-criança, restringindo as manifestações de seu corpo, sentimento, desejos e necessidades em detrimento do estabelecimento da ordem.

Concordando com a posição de Aquino (1998), e pensando no que diz Garcia (1999), ousamos dizer que entendimento da disciplina e da indisciplina deveria ser repensado para além da analogia à “escola de antigamente”. Nesse sentido, propõe-se a reflexão sobre o assunto a partir da perspectiva do rizoma e do devir, conforme anunciado anteriormente.

## **A CRIANÇA NO MUNDO RIZOMÁTICO**

O objetivo desta seção, muito antes de buscar um aprofundamento teórico ou filosófico, busca apenas apresentar os conceitos de rizoma e devir enquanto estes possam ser pensados em relação à própria educação escolar, à criança e as manifestações de seu corpo nesse espaço.

Há uma forte tendência do mundo contemporâneo em igualar, ou seja, estabelecer homogeneidades padronizadas, enquanto efeito de uma política de produção em série, em larga escala. Deve-se levar em consideração que muitas vezes o efeito que essa padronização tem é o esvaziamento das singularidades infantis. Na escola, depois de matricular-se, a criança deixa de ser considerada ente singular e torna-se “aluno”, uma cópia de um mesmo modelo idealizado.

O rizoma, nesse sentido, constitui-se em uma linha de fuga desse possível achatamento e esvaziamento das singularidades. O conceito de rizoma remete à multiplicidade, nega os processos de hierarquização dos acontecimentos e dos saberes, possibilita a desterritorialização (ou seja, a abertura, a descoberta de novos territórios), é transversalidade.

A noção de rizoma sugere um manifesto contra a linearidade do pensamento, contra a lógica mecânica do universo. Deleuze; Guattari (2002) comparam esse pensamento linear e mecânico à árvore, ou arborescente, que se conduz do geral ao particular, buscando fundamentos, ancoragens duradouras em solos de verdades incontestáveis. Se a reprodução de modelos igualitários usa a analogia da árvore, o pensamento do movimento, da mobilidade, da diferença, usa como analogia o rizoma, que representa a possibilidade de crescer sem seguir uma moldagem única, padronizada.

Para que se pense a criança e seu corpo a partir do conceito de rizoma é necessário que se pense o corpo para além da simples justaposição de órgãos e suas funções isoláveis. Então, o corpo não é simples matéria, não é passividade diante do mundo: o corpo é condição humana, condição para a vida enquanto existencialidade, é sensibilidade e fluidez, é existência ao mesmo tempo singular e múltipla. Conforme Deleuze; Guattari (2000, p. 32):

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes muito diferentes de signos, inclusive estados de não-signos.

Também Gallo (2008) aborda o rizoma como uma possibilidade de abertura para a multiplicidade, para uma realidade que se mostra multifacetada, sem a necessidade de recuperar seus modelos referenciais como se a realidade se constituísse a partir de uma unidade perdida. Assim, os campos dos saberes são tomados como campos abertos, como horizontes sem fronteiras pré-definidas, sendo permitido o trânsito pelo inusitado, pelo insuspeito. É o lançar nas certezas uma dose de incerteza, ultrapassar as fronteiras do já conhecido e explorado.

Já o devir não se fixa a categorias pré-definidas como corretas ou incorretas, porque é desafiador no sentido de propor novos caminhos, sem impor soluções, nem se fixar às falsas pretensões de totalidade. Conforme anunciam Deleuze; Parnet (1998, p. 10):

[...] jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. [...] Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela [...].

Nesse sentido, o corpo de uma criança, mesmo considerando-se sua estrutura biológica, é capaz de surpreender sempre, pois é formado nas interações com o mundo, ávido por informações, dotado de imaginação criadora. Seu corpo não é cadáver, máquina ou objeto, mas espetáculo da vida, possibilidade de subjetividades, fluidez de movimentos, edifício das pulsões, desejos e afetos, é potencialidade criadora do mundo. “[...] A criança não tem interior separado do exterior, os seus devires passam-se imediatamente no plano que o seu corpo compõe com o exterior perfazendo a textura do mundo. [...]” (GIL, 2009, p. 23)

Assim, acreditamos que os conceitos de rizoma e devir possam indicar novos caminhos, sinalizar novas ideias para pensar o problema da disciplina e da indisciplina escolar. Tem-se a clara percepção de que nem sempre é fácil pensar no rizoma e no devir enquanto aquilo que move a prática pedagógica. Romper com a lógica do modelo disciplinar já naturalizada no contexto escolar significa romper, de certa forma, com aquilo que somos, com tudo aquilo que nos constitui.

Desde o século XVII, com a institucionalização da educação de massas, a Pedagogia e o Currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo. Em função disso, somos herdeiros de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver. (CORAZZA, 2009, p. 12)

Conforme Lins (2009), a “criatividade” é a palavra de ordem de nosso tempo (a escola parece estar bastante atualizada em relação a isso) porém, o devir não se restringe à criatividade por ser “invenção”. Muitas pessoas denominam a si mesmas de artistas, filósofos ou professores criativos, mas, no cotidiano formam uma quantidade homogênea de pessoas “cuja característica maior é a experiência em detrimento do experimento, a massificação em detrimento da singularidade” (LINS, 2009, p. 13).

Pensando nas noções de rizoma e devir, arriscamo-nos a dizer que as crianças, antes de sua matrícula na instituição escolar, vivem de forma plena o devir corporal. Para a criança, o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras, é lugar de expressão dos sentimentos através do lúdico, de mãos dadas com a vida. Crianças estabelecem amizades com diversas pessoas sem fazer questão de saber os seus nomes; elas conhecem personagens imaginários e com eles estabelecem relações divertidíssimas, acredita que no mundo tudo é possível.

[...] a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo *aiônico*. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. (KOHAN, *site*)

A noção de devir põe em questão o modelo de organização do espaço escolar. É de suma importância pesquisar e discutir o modo como se produzem, ainda hoje, esse espaço, sua lógica, suas convicções nem sempre confessas, seus efeitos de poder sobre as pessoas. Os conceitos de rizoma e de devir mostram que a escola poderia ser um espaço que possibilitasse uma maior mobilidade das crianças, sem que isso trouxesse qualquer prejuízo à sua aprendizagem; ao contrário, o movimento e os desafios são aliados da aprendizagem, eles constroem outras formas de aprender, auxiliam a criança na construção da autonomia, da inteligência e da criatividade.

Lins (2005) diz que o modelo educacional disciplinar pode ser comparado a uma “pedagogia do desastre”. Nessa lógica a criança é “fabricada” segundo as leis do mercado, e assim perde a sua transversalidade, suas potencialidades criadoras de si e do mundo.

Nesse processo educacional do “falar *pelo* outro, pensar *para* o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia” (LINS, 2005, p. 1236.) Lins (2005) contribui para o entendimento da concepção de criança num mundo rizomático, a partir da noção de devir, pois, no seu entender, crianças são “acontecimentos, são ‘dissidentes’ de um decalque traçado para elas, muitas vezes exterior aos seus desejos, o que as motiva a resistir a modelos pedagógicos, embora ‘legítimos’, ancorados” (LINS, 2005, p. 1230). A criança hoje vive o mundo da diferença, das virtualidades, dos contatos múltiplos, da informação instantânea, dos relacionamentos em rede.

Por isto, nos dias que correm, os movimentos sociais e a teorização cultural e social não podem mais ser os mesmos; o Currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes; os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então. (CORAZZA, 2010, p. 14)

[...]

Desse modo, a Pedagogia e o Currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a Escola e a Educação são impelidas a tornarem-se em tudo mais culturais e menos escolares, porque este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos de diferentes, em que estamos tão desafiados, como educadores [...] (CORAZZA, 2010, p. 15)

Embora o foco de seus textos não seja a educação, Deleuze e Guattari (2000) contribuem para pensá-la na medida em que ajudam a perceber a criança para além do já instituído. A partir de seus conceitos de rizoma e devir é possível perceber toda a heterogeneidade e singularidade que constituem a criança, vendo-a como uma multiplicidade, fluidez de diversas linguagens, cruzamento de infinitas perspectivas e possibilidades.

Nesse sentido, Trigo (2003) defende que a educação institucionalizada pode ser mais flexível, que pode ser compreendida numa perspectiva de formação humana que não se limite a lidar apenas com os aspectos cognitivos. Ou seja, que a escola abarque outros processos de construção, não autoritários. Uma lógica rizomática, em que o dever-ser é substituído pelo devir-ser (ser em devir), o modelo autoritário do conhecimento pronto pode ser substituído nos velhos esquemas escolares, tornando-se, assim, um processo criativo e integral.

O devir e o rizoma contribuem significativamente nessa direção pela complexidade e abrangência de seus significados, pela força inspiradora que tem, pelas possibilidades que se abrem para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado:

[...] no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem as inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução. (LINS, 2005, p. 1230.)

Aprender é também aprender a escrever, e a escrita é uma carta de amor. Ora, o amor é da ordem do experimento e não do *programa*. Experimentar significa também participar ativamente, engajar-se no sentido em que o pensamento não é simplesmente espectador ou contemplador, mas participa de maneira ativa daquilo que tenta. Enfim, na experimentação, o pensamento engaja-se num processo do qual desconhece a saída e o resultado, e é nisso que ele está profundamente vinculado à experiência do novo. (LINS, 2005, p. 1253)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brevidade do tempo de que se dispõe para a conclusão da atividade de escrita desse texto faz com que muito do que ainda poderia ser dito permaneça nas entrelinhas. Lembrando: o que se finda é apenas o presente texto sem, no entanto, findar a pesquisa. No que diz respeito à Educação, sempre é possível olhar os fatos com estranhamento, questioná-los, desejando saber além do que se construiu, enquanto conhecimento, até o presente momento histórico.

Perceber, de forma crítica, os mecanismos de disciplinamento, vigilância e controle que a instituição escolar impõe sobre os corpos infantis que estão naturalizados na instituição escolar nos permite refletir sobre o problema da indisciplina que se manifesta, como forma de não submissão à obediência/comportamento dócil exigido dos estudantes. Permite-nos também pensar essa mesma dita “indisciplina” como formas de manifestação corporal em devir, de relações rizomáticas que se estabelecem e que rompem com padrões lineares de comportamentos, pré-estabelecidos como corretos.

Sem a pretensão de indicar uma fórmula salvacionista ou uma receita eficaz, a ideia de criança a partir dos conceitos de rizoma e devir talvez seja uma das possíveis alternativas para se repensar o regime disciplinar ainda em vigor na escola.

A transição dos espaços escolares para a criança, de um mundo disciplinar para um mundo rizomático requer, entretanto, alguns investimentos importantes, começando-se pela ordenação do espaço físico e a distribuição atualmente praticada dos corpos dos alunos. Poderiam ser também repensadas questões mais fundamentais, acerca da maneira de as atuais

práticas permitirem que os “alunos” também sejam “pessoas”, em totalidade, complexidade, com experimentações estéticas, lúdicas e autônomas?

A instituição escolar poderia ser mais flexível, de forma a considerar que seus alunos são mais do que decalques, são crianças. E a criança é, como lembra Gil (2009, p. 32), “[...] uma coisa do mundo, no mundo, com uma característica que a criança possui e desconhece: a de ser pura potência de vida que irradia as suas intensidades por todo o espaço. [...]”.

A proposta talvez seja um tanto ousada, comparado ao que se tem como compreensão de escola e de criança ao longo de séculos. Mas a vida, enquanto acontecimento vai muito além das regras que visam seu enquadramento e submissão através de um governo político do corpo e da alma do homem. A vida é mais do que aquilo que é possível prever nos esquadrinhamentos e proposições “científicas” atualmente em voga nas escolas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998, p. 181-204. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 fev. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A (des)educação do corpo. Corpos contemporâneos e lugares da transgressão. **Revista Vivência**. Natal, n. 35, 2010, p. 1 61-168. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET\\_35/13\\_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%3%A9sar.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET_35/13_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%3%A9sar.pdf)>. Acesso em 14 fev. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. A educação no Século XXI: desafio da diferença pura. **ARIÚS: revista de ciências humanas e artes**. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 15, n. 1 (jan./jun. 2009). – Campina Grande: EDUFCEG, 2009. p. 9-18.

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

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DONATELLI, Dante. **Quem me educa?:** a família e a escola diante da (in)disciplina. São Paulo, Arx, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 34 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar:** um trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, Jose. A reversão. In.: Daniel Lins (org.). **O dever criança do pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

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

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)>. Acesso em 19 fev. 2012.

LINS, Daniel. Manguês school ou por uma pedagogia rizomática. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set - dez 2005.

\_\_\_\_\_. Heráclito ou a intenção do devir. In.: Daniel Lins (org.). **O devir criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MACHADO, Sandra Maria; PEREIRA, Dulcimar; RODRIGUES, Larissa Ferreira. A potência do devir-criança na produção de afetos na educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Vitória, v. 16 n. 2 Jul./dez. 2010, p. 36 – 49.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Campinas: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abr 2001.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. Salas de Aula. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 17 ed. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.