Imagens da Educação

ANOTAÇÕES SOBRE A VERDADE: INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.27163

Fabiane Olegário *
Ana Paula Crizel **

* Centro Universitário UNIVATES. fabiole@univates.br
** Centro Universitário UNIVATES. ana.crizel@gmail.com

Resumo
Este artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica a partir de problemas que são tensionados pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq). Traz, inicialmente, algumas proposições para pensar a instituição escolar como uma maquinaria que faz circular um conjunto de forças engendradas a fim de constituírem saberes e práticas escolarizadas, por sua vez, colocando em funcionamento uma determinada forma de vida marcada pela razão. Para muito além de apenas repassar conteúdos previamente determinados, a escola é entendida como um espaço de aprendizagens obrigatória, pública e gratuita. Sobretudo, é legitimada a dizer a verdade sobre os sujeitos, idealizando a pedagogia e a didática. Algumas questões parecem-nos relevantes, tais como: como conduzir a conduta do outro? Como governá-lo na sala de aula, no pátio, no corredor, em todos os espaços disponíveis? Quais os possíveis efeitos das práticas de condução na constituição da subjetividade do outro? Interessa-nos suspender as verdades sobre os processos de governamento presentes na escola, provocando pequenas fissuras no modo de olhar. Além disso, parece-nos pertinente pensar no espaço que a escola ocupa, visto que, por mais que se anuncie a sua crise, está encaixada no discurso capitalista neoliberal, reforçando a ideia de flexibilidade. Mais ainda, não abre mão dos processos de docilidade e investe na lógica competitiva.
Palavras-chave: escola, governamento, verdade.

Abstract. Notes on the truth: interlocutions with school education. This paper Abstract. Notes on the truth: interlocutions with school education. This paper is based on a literature review considering issues that have been problematized by the Research Group called Curriculum, Space, Movement (CEM/Univates/CNPq). It initially addresses some propositions in order to think about the school institution as a machine that triggers a set of forces engendered to constitute school knowledges and practices which, in turn, put into operation a certain way of life that is marked with reason. Far beyond conveying previously determined contents, the school is understood as a place of free, public, mandatory learning. Above all, it is entitled to say the truth about the subjects, thus idealizing both pedagogy and didactics. Some questions seem to be relevant, such as: How can one conduct the other's conduct? How can one rule the other in the classroom, in the schoolyard, in the aisles, in all available places? Which are the possible effects of conduction practices on the constitution of subjectivity? We are interested in suspending the truths about the ruling processes in the school, to cause some fissures in the way of looking at them. Besides that, it seems relevant to think about the place occupied by school, considering that, despite its crisis, it fits the neoliberal capitalist discourse, thus reinforcing the idea of flexibility. Furthermore, it does not renounce the processes of docility and invests in the competitive logic.
Keywords: school, government, truth.

Introdução

"Aparentemente, esse lugar é simples"
(FOUCAULT, 2007, p. 5).



Figura 1: Retratos de salas de aula[1]

Eis uma imagem. O que se pode ver é um espaço comum e aparentemente simples. Conduzindo a cena e as vidas que ocupam esse espaço, encontra-se um relógio, o mais alto que pode estar no centro da parede branca ao fundo, que também marca os limites desse espaço. Os ponteiros pretos, em contraste com o branco da parede, marcam onze horas e cinquenta minutos. A claridade que adentra o espaço pela janela lateral de vidro quadriculada indica-nos que é final da manhã, e o tamanho dos ocupantes do espaço também denuncia isso. No teto, duas lâmpadas fluorescentes iluminam os dois cantos do ambiente, luz branca que, em composição com o branco das paredes, torna esse cubo branco mais asséptico. Um espaço aparentemente grande, mas que aglomera fileiras de classes e cadeiras iguais para corpos desiguais que ali são obrigados a estar, no mínimo, quatro horas por dia, cinco dias por semana, quatro semanas por mês e pelo menos 10 meses em um ano. Corpos que nesse espaço escutam a promessa de um futuro melhor, que ali são disciplinados e formatados; corpos infantis que carregam o peso de ser o futuro de uma nação. O que pensam ali, paralisados? A menina da primeira classe, o que pensa apoiando a mão no rosto enquanto os olhos tentam desviar? E o menino que está quase fora do foco da câmera, sentado no parapeito da janela? O que suas pernas buscam, quase saindo da sala enquanto o rosto olha firme para frente? E os olhos do menino de touca, o que dizem enquanto ele se segura para não fugir? E aquele menino de camiseta cinza, calça bege e braços bem cruzados, à direita, o que o deixa atônito e sem expressão? Que lugar é esse? O que quer? O que produz?

A imagem de Julian Germain é o mote para as reflexões que seguem; ela traduz, de certo modo, algumas aproximações da prática de governamento que atravessa as práticas disciplinares e de controle. Problemáticas que percorrem as discussões do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço Movimento (CEM/Univates/CNPq) vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. Procuramos, nas teorizações de Michel Foucault, as ferramentas que possibilitam compreender a condução das condutas dos sujeitos no contexto da Instituição Escolar, a fim de entender quais os efeitos na constituição da subjetividade. Tais problematizações têm a intenção de, muito mais, tensionar este espaço e as relações que acontecem e se produzem do que buscar possíveis soluções. Esse artigo cola-se como provocador a fim de desnaturalizar algumas verdades em torno da educação escolarizada.

Articulações

O texto articula-se com as teorizações foucaultianas, portanto ao problematizarmos a produção de subjetividade em meio às práticas de governamento, nos parece importante marcar o modo como Foucault compreende o processo de subjetivação. Nesse sentido, Castro (2009) auxilia-nos a elucidar os usos foucaultianos.

> Os modos de subjetivação são precisamente, as práticas de constituição do sujeito. Pode-se distinguir dois sentidos da expressão 'modos de subjetivação' na obra de Foucault. Um sentido amplo, e um sentido mais restrito, em relação ao conceito foucaultiano de ética. No primeiro sentido, Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de

[1] Fotografia de Julian Germain em seu trabalho artístico denominado *Retratos de salas de aula* (tradução livre). O fotógrafo percorreu 19 países ao longo de oito anos, fotografado o cotidiano das salas de aula. Fotografia disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms15.php>. Acesso em: 16 out. 2015.

> objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação e conhecimento e de poder (CASTRO, 2009, p. 408).

Interessa-nos usar o conceito de subjetivação no primeiro sentido dado por Foucault, visto que a intenção é aproximá-lo da ideia de governamento para pensar nos efeitos de verdade construídos pelas práticas que direcionam a conduta do outro e de si no espaço escolar. Governamento pode ser entendido como uma maneira de dirigir a conduta do outro e a de si próprio.

> A 'conduta' é, ao mesmo tempo, o ato de 'conduzir' os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em 'conduzir condutas' e em ordenar as probabilidades (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Com Foucault, passamos a entender a escola como criação da Modernidade, assim como o presídio, a fábrica e o quartel, que desempenham a importante e fundamental função centrada na construção de um mundo melhor para todos. Todas as instituições disciplinares objetivam formar cidadãos por meio de técnicas de governamento do outro e de si, a fim de garantir boas condutas. Mediante mecanismos disciplinares e de controle, a escola funciona como paralisante do pensamento, fixando lugares determinados de acordo com a função de cada sujeito. Indissociáveis, a escola e a modernidade constituem-se historicamente e produzem uma nova maneira de compreender os processos escolares, provocando profundas rupturas no modo de significar os processos de aprendizagem e o sujeito que aprende.

> Se chamarmos de Modernidade ao período histórico que sucede a Idade Média, podemos dizer que a Pedagogia Moderna representou uma ruptura profunda em relação aos saberes que, naquilo que se refere às questões educacionais, tinham se acumulado no pensamento europeu desde as fases finais da Antiguidade greco-romana. Em outras palavras, aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, não é um aperfeiçoamento nem dos saberes nem das práticas educacionais que tinham sido comuns até então. Ao invés de um aperfeiçoamento, de uma evolução, é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira revolução nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja (VEIGA-NETO, 2004, p. 65).

O processo de escolarização disposto na Modernidade tem sido amplamente discutido, no sentido de aperfeiçoar as técnicas de condução do outro e de si mesmo. As inúmeras teorias apontam formas de 'melhorar' os processos de ensino e aprendizagem. Nesses processos, estão a docência, o ensino formal, os métodos e as práticas pedagógicas, avaliação, reprovação, aprovação, série, currículo, regimento escolar, proposta político-pedagógica, sala de aula, silêncio, conteúdos a trabalhar, provas para aplicar e alunos a ensinar. Conforme Corrêa e Preve (2011, p. 187), a escola coloca-se como um dos principais espaços de produção de subjetividades na contemporaneidade, "[...] na medida em que é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais reforçada e acentuada, da *participação de todas* as crianças e jovens" (grifos dos autores).

Todas essas atividades, alinhadas com a sua obrigatoriedade, ratificam a importância da educação escolarizada para o progresso da nação, visto que essa é uma temática defendida de forma unânime, não importa a posição que se ocupe. A educação escolarizada torna-se responsável por desenvolver de forma integral o sujeito, abrangendo as dimensões cognitivas, afetivas e motoras. É interessante notar que a escola carrega fortemente o discurso da promessa de um futuro melhor, sustentado pela lógica do salvacionismo imbricado pelo discurso catastrófico, que persiste na ideia de que o sujeito que não for à escola terá consequências negativas refletidas em todos os aspectos da sua vida.

É importante destacar que educação e escolarização são comumente usadas como sinônimos, mas, conforme Corrêa e Preve (2011), cabe uma distinção. 'Educação' é um termo amplo, complexo, e não pode ser reduzido somente às práticas escolares. Para os autores,

> Educação é qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou

> ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação. A escolarização, por sua vez, é, também, educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187).

A educação escolarizada, portanto, atua como uma máquina na produção de sujeitos ideais para uma sociedade também idealizada. Tem a escola, "[...] como ação fundamental, a uniformização das mais diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-los com o véu da cidadania: condição essencial para a ação do Estado" (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 188).

Recorrentemente, a escola é entendida como um espaço que urge melhorar, pois a educação é fundamental para a formação da cidadania e do progresso da nação. Criada inicialmente para determinada classe social, apenas mais tarde torna-se pública e gratuita, até porque é na sala de aula que devem estar todos os jovens e crianças deste país. Educação de qualidade para todos. Universal, obrigatória e pública. Um direito a ser cumprido que requer "[...] ensinar aos alunos. Disciplinar os alunos. Avaliar os alunos. Formar homens. Conhecer a alma dos futuros homens" (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 65).

> A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, da emancipação e de libertação política e social, de autonomia e de liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados (SILVA, 2000, p. 214).

A representação e o sentido de escola provêm das práticas discursivas que se espraiam pelo campo social, cultural, político e econômico, as quais demarcam um conjunto de saberes alavancado pelo poder que circula nas práticas sociais. Há evidências de que o entendimento acerca da escola está centrado na ideia de um espaço de formação de sujeitos críticos e livres, onde vigoram e prevalecem valores de solidariedade ao próximo. Interessante notar que, cada vez mais, a instituição escolar vai assumindo outras tarefas e, consequentemente, provocando o alargamento de suas funções quando, por exemplo, se articula com projetos de cunho social "[...] sob pena de perder o seu compromisso formativo" (RÜDIGER, 2009, p. 170). Pelo que parece, a escola está sendo convocada a solucionar as mazelas sociais.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) afirmam que,

> Apesar das intensas transformações atuais, que acabam por envolver a escola, promovendo uma sensação de desencaixe entre essa instituição e a sociedade, não devemos subestimar a importância da educação escolar hoje. A nossa época, mais do que em qualquer momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a 'espetacularização', o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o lócus em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

A escola deixa, então, de ser um lugar de ordem epistemológica, visto que o conhecimento apenas não apresenta efeitos eficazes para a mudança de conduta desejável, o que faz necessários outras estratégias e mecanismos, que vão além do conhecimento cognitivo. Uma sensação de desencaixe entre escola e contemporaneidade parece imperar nos discursos educacionais, exigindo e impondo outras configurações, mas, conforme Traversini (2011, p. 2), "essa forma desencaixada é o próprio encaixe!". Esse conflito entre disciplina e flexibilidade provoca tensionamentos, aumentando a sensação de desencaixe. Porém, a flexibilidade não substitui a disciplina; para a autora, existe apenas uma mudança de ênfase, "enquanto a disciplina parte e reparte, ao controle interessa abarcar o máximo possível, não mais a fronteira é sua vertigem, mas seu alargamento" (TRAVERSINI, 2011, p. 4). A ênfase passa a ser no controle sutil do corpo, não só na sua relação com a escola, mas com um

universo de funções que esta passa a abarcar na contemporaneidade, alargando seu poder de controle. O governamento das condutas é baseado na lógica do convencimento, para além das práticas de disciplinamento. Entretanto, importa regular a conduta, a fim de se investir cada vez mais nas tecnologias de si[2].

Esse controle da conduta remete à necessidade de um investimento constante em si mesmo, que, por sua vez, é de responsabilidade de cada um, produzindo um permanente movimento em uma lógica indelével, que pode ser traduzida como a busca incessante da 'melhor versão de si mesmo'. As práticas de governamento, no entanto, precisam ser revisadas constantemente, o que implica a remodelagem contínua das formas de condução do sujeito. Como nos indicam Dussel e Caruso (2003, p. 44), "*o governo deve ser produzido e, mais do que isso, deve ser produzido de maneira constante*" (grifos dos autores).

Não se trata de qualquer prática, visto que o controle constitui um determinado sujeito com características definidas pela lógica de mercado, na qual podemos destacar a flexibilidade como alavanca na constituição de um sujeito passível de ser modelado, resultando em condutas úteis e, principalmente, moldáveis, as quais passam a substituir o binômio 'utilidade e docilidade', que tão veementemente constituiu as sociedades disciplinares. Entre a rigidez e a flexibilidade, a escola utiliza-se das técnicas de controle, sem abrir mão das velhas estratégias disciplinares.

> 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. Assim, um sujeito dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e 'automatizou' certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças (VEIGA-NETO, 2008, p. 55-56).

Trata-se da escola como engrenagem, pois, ao mesmo tempo em que se utiliza das técnicas disciplinares e de controle, objetiva governar as condutas alheias. Importa ressalvar que o governamento pressupõe o autogovernamento. A sociedade de controle investe cada vez mais no discurso da falta, o que gera uma sensação de necessidade. O sujeito, no entanto, está finalmente convencido da importância de atender de imediato ao desejo, pois há "[...] investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem e fazem que o poder exista" (FOUCAULT, 2012, p. 140).

E como se governa a conduta do outro e de si mesmo? Conduzir é guiar, é mostrar o caminho e, sobretudo, criar condições para que essa ação possa ocorrer. Para governar, é necessário que funcionem inúmeras estratégias, cujas características são da ordem da sutileza, no sentido de tornar-se um elemento fundamental à vida; entre elas, destacamos: a ação de convencer alinhada com a crença na verdade, visto que "a questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade" (MACHADO, 2002, p. 75). Por verdade, Foucault (2000, p. 232) entende um "[...] conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros". Tomado pelo pensamento de Nietzsche (1844-1900), Foucault mostra que as verdades são inventadas, contingentes da história, e que elas se dispersam por meio de arbitrariedades. Segundo ele, "[...] a verdade é deste mundo" (FOUCAULT, 2012, p. 14).

> Temos que produzir a verdade como temos que produzir as riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite

[2] Para Foucault (1994), as técnicas de si são aquelas que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; transformarem-se a fim de atender a certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

> e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder (FOUCAULT, 2012, p. 279).

Assim, a verdade é uma invenção da linguagem e tem necessidade de identidade entre as palavras e as coisas, pois se refere aos "[...] conceitos, assim como as palavras são resíduos de metáforas mortas, fixadas pela necessidade de identidade. O processo de produção da palavra é um processo de afastamento e negação da vida" (MOSÉ, 2005, p. 76). Pensar que as verdades são produzidas neste mundo, que não há origem da verdadeira palavra, pode, de certo modo, inverter a maneira de olhar, pois passa a instaurar a dúvida, trazendo a suspeita daquilo que se pensa. Trata-se, entretanto, de "[...] reinterrogar os sistemas de pensamento, em seus efeitos de verdade, desconstruindo os sentidos, os referentes" (CORAZZA, 2008, p. 59).

Desmontagens

> Diego não conhecia o mar. O pai Santiago Kovaldloff levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar estava do outro lado das dunas altas esperando. Quando o menino e o pai alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar (GALEANO, 1991, p.15).

Na aproximação do pensamento de Foucault, passamos a compreender a necessidade de criar pistas pertinentes para suspender as verdades que circulam no território escolar. Nesse sentido, "é preciso também nos inquietarmos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares" (FOUCAULT, 2002, p. 24). Dito de outro modo, é preciso exercitar a lógica da dúvida, provocando outros modos de olhar para os objetos. É necessário o esforço diário de provocar fissuras no discurso educacional cristalizado e dominante; destramar e tramar outras possibilidades; fazer vazar o sistema a fim de miná-lo para que outras formas de existência possam ser fabricadas. Cavar outros caminhos é guardar distância da "naturalidade não-histórica" (CORAZZA, 2008, p. 59). Não há, aqui, nenhuma pretensão de apontar o caminho, mas talvez possamos compreender esta escrita como necessidade de "[...] desfazer permanentemente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais" (CORAZZA, 2008, p. 65).

Na direção de Foucault (2004), a atitude de problematizar o que está constituído "[...] não quer dizer representação de um objeto, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe", mas o que "[...] constitui um objeto para o pensamento" (FOUCAULT, 2004, p. 242). Além disso, se o trabalho do intelectual é uma constante problematização das verdades, como pensar a escola para além dos ditos que a forjam como território de desenvolvimento de competências e habilidades, formação para a cidadania (mercado de trabalho) por meio de metodologias que sustentam a repetição do já dado, do já visto, do já sabido e, sobretudo, de caráter prescritivo e messiânico?

A propósito: como subvertermos a verdade em relação à atividade docente colada ao que Costa (2005) denominou de carregamento de fardos, na medida em que o projeto educativo é cercado de valores superiores, os quais se transformam, explorando a figura do camelo[3], discutida por Nietzsche, em uma enorme responsabilidade moral, impregnada de voluntarismo, abnegação, renúncia e culpa?

Exercício incessante da dúvida é viver na corda bamba, tramar e destramar outras possibilidades de sentir[4] a educação. Estar atento ao que se passa é também perceber que o cenário contemporâneo passa a exigir outras maneiras de controle, estrategicamente sedutoras, sendo que a todo o momento convoca os sujeitos a administrarem e a preservarem a vida. Evidências deste tempo também estão relacionadas à docência e à profissionalização dos professores, "[...] tais como a substituição da educação básica pela ideia de formação permanente ou formação continuada" (DUARTE; CÉSAR, 2009, p. 127).

Interessa-nos pensar às avessas de uma única direção e exercitar constantemente a atividade da suspeita. Ao fazermos referência à

[3] A figura do camelo remete à passagem na obra de Nietzsche *Assim Falou Zaratustra*: "Nomeei-vos três metamorfoses do espírito: como o espírito tornou-se camelo e o camelo, leão e o leão, por fim, criança" (NIETZSCHE, 2003, p. 53). O camelo é o animal dócil, domesticado, servil, obediente.

[4] Na contramão da ideia platônica que traz como primado a racionalidade e é difundida na célebre frase proferida por Descartes, "penso, logo existo", inspiramo-nos na frase de Serres (SERRES, 2004, p.13): "quanto mais penso, menos sou, quanto mais eu sou, menos penso".

atitude de questionar as verdades, já que estas são inventadas, isso não significa afirmar que elas não existem, mas torná-las visíveis, despindo-as, ou então olhar cada vez mais embaixo para compreender como as peças se articulam e funcionam.

Se as verdades são "[...] ilusões que esquecemos que são" (NIETZSCHE, s/d, p. 84), não retomaríamos a possibilidade de reinvenção de nós mesmos como educadores comprometidos com a mobilidade da palavra e com os movimentos de experimentação, celebrando o acontecimento que instaura a beleza e o intempestivo do acaso?

Da imagem inicial, um lugar aparentemente simples, uma sala de aula. Espaço que é palco onde os processos de escolarização, subjetivação e governamento se dão. Espaço que, se naturalizado, faz com que simplesmente o ocupemos, como nos sugere Dussel e Caruso (2003). Ocupar um espaço é, de certa forma, estar de passagem. Tudo que está lá, na sala de aula, nos espera: as classes, o quadro, o giz, o relógio; mas também as rotinas, horários, tarefas, controles. Ocupar é usar o espaço de forma passiva, sem questionar o que ali se impõe, se apresenta, nos governa. Mas esse espaço, assim como a escola, pode tornar-se zonas de experimentação e movimentos intensivos. Espaços que, ao serem habitados, e não só ocupados (DUSSEL; CARUSO, 2003), imprimem outras possibilidades de constituição de si e dos outros de forma ética. Atitudes que consistem no divórcio entre as palavras e as coisas, o borramento dos ditos e dos escritos acerca da escola, são potentes para criar linhas de fuga, o que não significa fugir de algo, visto que "o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para arte. Fugir, ao contrário, é produzir algo real, criar uma vida, encontrar uma arma" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62). Isso implica um movimento ético e político de estar no mundo e olhá-lo como se fosse pela primeira vez, assim como o encontro de Diego com o mar.

Referências

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 57-72, 2009.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault.** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade***,* v. 26, n. 93, p. 1257-1272, 2005.

CORAZZA, S. Pesquisa-ensino: o 'hífen' da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E.; ZEICHNER, K. M.; ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.) **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 53-66.

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DUARTE, A.; CÉSAR, M. R. A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Revista Educação e Realidade.** v. 34, n. 2, p. 119-134, 2009.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala e aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. As técnicas de si. **Dits etc Écrits**, Paris: Gallimard. v. IV, 1994.

_____. Nietzsche, Freud e Marx. In:_____. **Ditos e escritos I.** Arqueologia das ciências e história do sistema do pensamento**.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. O cuidado com a verdade, In:_____. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Rio de Janeiro: Forense

Universitária. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e a hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1991.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Graal, 2002.

MOSÉ, V. **A grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____ . **O livro do filósofo.** São Paulo: Escala, s/d.

RÜDIGER, F. O êxtase da escola. In: SCUCK, R. **Diálogos na Contemporaneidade**: Vertigens do Tempo. Lajeado: Univates, 2009. p. 133-180.

SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 245-260.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. 1., 2011, Canoas. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2011, p. 12.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Org.) **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN,I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e culturas: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

_____.; SARAIVA, K. Educar como a arte de governar. **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011.

Recebido em: 30/03/2015
Aceito em: 06/07/2015