

DEVIR CRIANÇA, O QUE PODE UM EDUCADOR? UMA VIDA, UMA AVENTURA, UMA PAIXÃO, UM GRITO, UMA ESCUTA...

Maria da Glória Munhoz Roos¹

Resumo: Este ensaio propõe desnaturalizar, **olhar bem** para aquilo que foi **apenas olhado**: refletir sobre uma escola que considera a criança como sujeito cognitivo e como uma etapa biológica da evolução. Nessa escola, o desafio é de arriscar-se na tentativa de pensar a aprendizagem como acontecimento para além da pedagogia. Rouba-se o conceito de devir criança de G. Deleuze e F. Guattari para repensar o plano de cognição em devir, com relações de movimentos e repouso, por meio do grito da criança e da possibilidade de criação na escola. A escolha da relação da escola com a criança aconteceu por acreditar que ela possa sempre ressurgir entre nós. As construções são feitas a partir de uma escola que toma a cognição em desenvolvimento, na qual a infância é entendida pelas suas formas ou estruturas específicas de conhecer, que destaca o conceito de tempo cronológico, o regime de filiação das estruturas e a ideia de ultrapassamento da forma do conhecimento da criança pelo adulto.

Palavras-chave: Escola. Infância. Sujeito cognitivo. Devir criança.

Abstract: This paper proposes to denaturalize, look really to that which was just looked at: reflecting about a school that considers the child a cognitive subject and a biological stage of evolution. In this school, the challenge is to risk oneself in the attempt to think about the learning process as a happening beyond pedagogy. The concept of child-becoming is stolen from G. Deleuze and F. Guattari to re-think the plan of cognition in becoming, with relations of movements and pause, through the child's scream and the possibility of creation in school. The choice of the relation of the school with the child happened for believing that it can always come up again among us. The constructions are made from a school that takes cognition in development, in which childhood is understood from its specific forms or structures of knowing, that emphasizes the concept of chronological time, the regime of affiliation of the structures and the the idea of overcoming of the child's way of knowledge by that of the adult.

Keywords: School. Childhood. Cognitive subject. Child-becoming.

1 INTRODUÇÃO

Numa escola em que a infância é entendida por meio de suas formas ou estruturas específicas de conhecer, que destaca o conceito de tempo cronológico, o regime de filiação das estruturas e a ideia de superação da forma do conhecimento da criança pela forma de conhecimento do adulto, surge a proposta de arriscar-se na tentativa de pensar a aprendizagem como acontecimento além da pedagogia. Sem querer derrotar a escola e nem pensar contra, mas pensar com. Desconfiar da escola! Desconfiar da educação! Desconfiar da pedagogia!

¹ Formada em Pedagogia pela UNIVATES e Pós-Graduada em Educação e Psicopedagogia: Poder, Diferenças e Rupturas (Univates), atua como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela relação da escola com a criança se dá por participar do mundo da infância e por acreditar que ela possa sempre ressurgir; por perceber a sala de aula como um lugar de novas possibilidades para afirmar uma tendência inventiva e pensar na educação também como acontecimento, acaso, como emergência de uma singularidade. Além da pedagogia, afirmar a vida na escola!

O que pode um educador?

Sentir-se apaixonado, afetado, potencializado e sensível à escola, poder arriscar-se numa experiência de pensar e escutar a criança na escola, para caminhar com intimidade ao seu lado, numa atitude de afirmação à escola, numa atitude de afirmação à vida!

Afinal, o que é escola? As crianças dizem:

“Um lugar grande, com horário para fazer as coisas.” “É pura alegria”.

“Um parque de diversões cheio de dinossauros”.

“Um monstro amigo que quer o melhor para a gente”. “Um pássaro com asas lindas”.

“Um lugar em que se aprende, brinca, se diverte e inventa”. “Um lugar que tem uma guilhotina”.

“Um monstro carnívoro”.

“Um castelo de cristal muito frágil, que as crianças tocam e ele pode rachar”. “Um lugar em que se aprende com o cérebro e com o coração”.²

O que pode um educador?

Escutar...

Arriscar, experimentar, mapear a escola, colocar-se na estrada. Criar novas possibilidades de liberar vida na escola... Caminho?

Não tenho caminho e talvez nunca se torne possível antecipar o que pode uma criança, mas sei que esta pretensão de apontar caminhos contribui, sim, infelizmente, para obstruir parte dessa potência. A escola vive em crise e é a partir dessa crise, desse caos, que acredito na possibilidade criativa. Se a escola aprisiona, ela também produz afetos; se ela apreende, nela também existe a possibilidade de aprender, provocar bons encontros, aumentando a potência de agir e pensar em experimentar, romper com a pista de corrida do currículo e movimentá-lo, desviar dos modelos, construir linhas de fuga, afirmar a escola.

² Falas das crianças de um determinado contexto escolar.

Nessa perspectiva, tentarei mapear o território da escola, pensando com Pedro (personagem inspirado na fábula “A Roupas do Imperador”)³, com a escola e alguns autores, traçando um plano diferente dos planos das teorias da evolução e do desenvolvimento. Um plano que não nos dará o ponto de saída nem de chegada, mas a possibilidade de pararmos e nos deixarmos ao acaso do encontro, das afecções. Viajar sem bagagens para cenários desconhecidos, esquecer os métodos de aprendizagem e pensar nas misturas e no grito de Pedro! Escutar o menino...

Na fábula citada, um imperador muito preocupado com a moda recebeu dois grandes “artistas” da alta-costura que aterrissaram no seu palácio com cartas de recomendação dos governantes mais bem-vestidos do mundo. Por isso, ele decidiu despedir o seu velho alfaiate de confiança. Pagou aos dois tecelões uma grande quantia, adiantadamente, para que logo começassem a trabalhar. O rei ordenou ao seu súdito que acompanhasse o andamento dos trabalhos. Contudo, segundo os tecelões, apenas aqueles considerados mais inteligentes, competentes e capazes de exercer o seu cargo é que conseguiram ver a roupa. Como ninguém queria ser considerado indigno para o cargo que ocupava, todos fingiam ver e admiravam-se com o que não existia. O imperador organizou um grande desfile pra mostrar a sua “roupa nova”. Porém, uma criança que estava entre a multidão gritou:

- Coitado!!! Ele está completamente nu!! O rei está nu!! ...

Fazer como o Pedro, as Marias, as Anas, os Antônio, as Vitória, ... Por um instante, sopros de desconfiança...

Como Pedro...

Fazer um determinado caminho e depois deixar experimentar-se...

Pedro desformou todo o roteiro do imperador e de seus súditos... Enxergou além das roupas e das palavras: a nudez.

Quem sabe, Pedro também desformará a escola???

Quem sabe, Pedro instaure um espaço de encontro entre uma criança e uma professora, entre uma criança e outra criança, entre uma professora e outra professora.

Quem sabe Pedro enxergará a nudez da escola? Criará possibilidades de novos roteiros, novos movimentos com o mundo do devir e não apenas da história, tempo *aión* e não somente tempo cronos. Quem sabe, terminará com o monstro carnívoro, com a guilhotina, com o castelo de cristal que a qualquer momento pode quebrar... Quem sabe, Pedro criará mais pássaros com asas, mais alegrias, encantamentos e corações. Pedro sabe que a aprendizagem vai além do cérebro e passa também pelos sentidos.

³ A Roupas do Imperador é uma fábula de Hans Christian Andersen.

O que pode um educador?

Quem sabe, pode-se afirmar a escola produzindo o estranhamento dos discursos e das teorias existentes?

Mas, enquanto isso, a escola caminha com seu traje e seu discurso de imperador, muitas vezes entrando num processo de estratificação. E os Pedros, por sua vez, continuam gritando e escapando...

“Não quero só pensar no futuro!”.

“Aprender não é só escrever e fazer contas!”.

“Precisamos vir para a escola também com o coração e não só com o cérebro!”.

Esses Pedros falam de um plano de transcendência, plano a que se está acostumado, que explica a existência. Para poder buscar linhas de fuga, fazer fugir o que não convém, esburacar as verdades, quem sabe criar outro plano? Um plano de imanência, instalar outra moral, buscar o que faz sentido. Mas, o que me coloca para dançar? O que aumenta minha potência? Que afetos produzo em meus alunos?

Pensar e caminhar com Pedro para que ele se torne... Viver educação!

Construir agenciamentos para que Pedro busque as próprias matilhas, ensaie viver e pensar.

2 DEVIR, DEVIR-CRIANÇA

Roubo o conceito devir-criança, de Deleuze e Guattari (1997), para pensar um plano de cognição em devir, no qual não haverá mais formas e desenvolvimento de formas, mas uma involução das mesmas. Nem sujeitos, nem objetos, nem estruturas, apenas relações de movimentos e repousos, possibilidades de liberar vidas na escola.

A palavra conceito, segundo o dicionário Aurélio, significa formulação de uma ideia por palavras, definição. Guattari e Deleuze (1992), entretanto, ampliam essa noção para multiplicidade, corte, articulação de pedaços vindos de outros conceitos. Sugerem que os conceitos vão para o infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada, são, portanto, acontecimento puro.

No conceito devir-criança de Deleuze e Guattari, “uma” criança persiste no adulto enquanto virtualidade e enquanto condição de divergência e diferenciação da cognição. Em vez de sustentarem a ideia de formas e estruturas da cognição que obedecem a uma sucessão, Deleuze & Guattari,(1997).

Deleuze e Guattari cuidam também em distinguir o devir de outras noções com as quais ele poderia ser confundido: identificação, imitação, metamorfose, desenvolvimento ou produção. Esclarecem: “Devir não é certamente imitar, nem identificar-se, nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. (...) ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 19).

Devir-criança não é manter com a criança qualquer relação de semelhança, não é imitar a criança, não é regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, pois o devir não corresponde a uma ordem classificatória nem genealógica. “Devir-criança é um encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

O estudo que toma a cognição em desenvolvimento se empenha em descrever as estruturas que são construídas num fechamento progressivo, nessa perspectiva, a cognição revela-se bifurcante e inventiva. O devir não se faz por subidas verticais, mas por alianças, por desterritorialização e fuga das formas, fazendo com que outros regimes e outros territórios possam vir a ser constituídos. Devir instaura outra temporalidade que não a da história.

Mas é preciso ter cuidado em não definir o devir por aquilo que ele pode vir a criar. Devir não pode ser confundido com metamorfose. Não é passagem de uma forma a outra, pois o que o caracteriza não são pontos de parada ou de desaceleração, nem um termo final qualquer. O conceito de devir não visa a explicar as formas.

Pensar a transformação temporal perspectivada pelo problema da criação de formas é um ponto comum entre a teoria da evolução e a teoria do desenvolvimento. Para Deleuze e Guattari (1997), o devir surge, diferentemente, como uma espécie de involução; é justamente um movimento de dissolução das formas criadas. O devir é involutivo, a involução é criadora.

3 DEVIR-CRIANÇA, ESCOLA E TEMPO

Eu quase de nada sei, mas desconfo de muitas coisas.
Guimarães Rosa

Ariés (1981) propõe uma perspectiva histórica que vem revelar o modo como a forma infantil foi criada desde a Idade Média até século XVIII, no qual a criança foi entendida como um ser diferente apenas quantitativamente em relação ao adulto. Contudo, as comparações entre a criança e o adulto, baseadas no modelo genético-estrutural, nos deixam de mãos vazias para o entendimento da cognição contemporânea.

A atualidade nos lança frente a tantos fatos novos e exigentes de sentido envolvendo a invenção da cognição que as ideias de gênese, filiação e ultrapassamento parecem não dar conta desses sentidos, já que tanto a teoria da evolução quanto a teoria do desenvolvimento dependem do engendramento de umas pelas outras, numa ordem sucessiva e sequencial.

Poder abrir novos espaços de liberdade é uma possibilidade de escapar da dupla coerção política que a modernidade inventou e que aprisiona; de um lado, a individualização crescente; de outro e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder. Pensar sobre o que fizeram com nossos corpos e o que se pode fazer com outros corpos, com um olhar desconfiado sobre o que parece natural e entender que somos afetados por discurso de verdades já é uma grande possibilidade.

O mundo moderno deixa-se guiar pela liberdade e pela ação do governo que tende a moldar o indivíduo segundo os modelos sociais. Nasce, então, a história da Pedagogia como história ideológica: a Pedagogia surge como ciência. Mudam-se os fins da educação e os meios educativos passam a agir em função do controle e da conformação social, sob os efeitos da forma homem, nos ideais unificantes do bom pastor pedagógico, operando toda uma mutilação que poderia estar a serviço da criação de outros mundos.

Tempo *aión*, tempo do Pedro, tempo do infantil, dividindo-se entre passado e futuro, sempre se esquivando do presente, eternamente o que acaba de passar e o que quase vai passar, está por vir que remete ao passado e ao futuro simultaneamente e que se contrapõe ao *cronos*, que representa o tempo em relação ao presente.

Assim, pode-se pensar que existem duas infâncias, uma da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento, a infância que desde Platão se educa como o modelo e que segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. E a infância que habita outra temporalidade, a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como resistência e como criação. Pensar o que pode ser a infância como potência e possibilidade real.

4 DEVIR-CRIANÇA, ESCOLA E SUBJETIVIDADE

Seguindo as pistas de Deleuze, que separa os atos de ensino dos atos de aprendizagem, afirmando ser possível controlar os primeiros, mas jamais os últimos, arrisco-me a pensar no pacto de silêncio do imperador, tomando-o como o ato de ensino, e o grito de Pedro, como o ato que escapa, da mesma forma como a aprendizagem... Pensar nos gritos de Pedro como estado de experimentação da vida na escola. Vejo o que as próprias crianças dizem da atitude de Pedro:

“As crianças sabem umas coisas e os adultos outras.” “Pedro foi justo e os outros não.”

“As crianças não se preocupam com o futuro.”

“Os adultos pensam muito por isso pensam coisas ruins.” “Todos caíram na armadilha.”

”As crianças falam e os adultos deixam na cabeça.”

“As crianças não aprenderam todas as coisas por isso elas ainda não têm pensamentos ruins.” “O menino foi o único que notou.”

“Adultos nem sempre ensinam coisas certas.”

“Os adultos esquecem das coisas que aprenderam quando crianças.” “Os adultos têm vaidade, se acham melhores.”

“Vaidade só piora as coisas.”

“Na verdade a criança é que ajudou o rei.”⁴

Grita Pedro!

Pedro, tanta inquietação, mal-estar, desassossego...

Procura o teu caminho, já viu que não suporta caminhar guiado pelos outros.
Pedro se arrisca.

Dança, dança, dança...

Deixa vazar as paixões que o aprisionam. Pedro... Esqueça ...

As tristezas, acolhe-as, brinque com elas... Oh, Pedro! Nasça de uma vez...

A escola é uma linha molar, uma linha disciplinar que tenta produzir identidades fixas, captura subjetividades para homogeneizá-las, legitima o poder, o saber verdadeiro, científico e inquestionável, impedindo o processo de criação. A subjetividade se situa no campo de todos os processos de produção social e material e não no campo individual e é aí que se encontra o lucro capitalista, na produção de poder subjetivo.

Sabe-se que Deleuze não se preocupou com o sistema educacional, mas com a imanência da vida, com o que nos possibilita muitos movimentos com algumas linhas mais maleáveis, gerando microrrevoluções, possibilitando pequenas fissuras por meio de linhas que se cruzam e marcam a diferença, criando novas formas de estar no mundo. Uma dispersão que chamou de molecular, assumindo sua minoridade, como uma literatura e política menor, pensar naquilo que não ousávamos pensar.

⁴ Falas das crianças de um determinado contexto escolar.

É necessário perceber que não somos “árvore”, somos “rizoma”, ou seja, nosso conhecimento não tem limite, não tem fim, percorre vários caminhos, busca outras verdades, produz novas formas de ser, novos modos de ver o outro, de habitar a contemporaneidade.

Ao referirem-se ao rizoma, [Deleuze e Guattari \(1995, p. 37\)](#) comentam:

Um rizoma não começa nem conclui ele se encontra, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança, a árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (...) é que o meio não é uma média; ao contrário é o lugar onde as coisas adquirem velocidade.

Pensar a subjetividade de forma rizomática é compreender que não existe a possibilidade de projetar modos de vida como se fossem ideais: jeitos de ser, de viver, padrões de normalidade, não há uma forma definitiva. O que há são múltiplas formas de estar no mundo. O rizoma é composto de linhas que se conectam ou podem conectar-se sem obedecer às relações de subordinação.

Somos feitos de linhas, vai afirmar [Deleuze \(1996\)](#). Linhas de vida, linhas de sorte e linhas que estão entre linhas. Essas linhas não param de se misturar em nossas vidas, com três formas de viver: uma linha sedentária, uma linha migrante e uma linha nômade.

Eis o que me potencializa... A CRIANÇA.

5 DEVIR-CRIANÇA, ESCOLA E COGNIÇÃO

Pensar que o conhecimento não se movimenta em disciplinas fechadas, mas em conexões; que a aprendizagem não evolui por etapas, mas involui em devires, tal como a vida; que a escola não está no tempo da vida, mas no tempo organizado e fixo, com poucas possibilidades de movimento.

A escola não está no tempo da vida? A infância está no tempo da vida?

E a vida, está em que tempo?

E a criança, em que tempo está?

A escola precisa de vida! Uma vida não deve ser apreendida por um dispositivo, uma vida pode muito mais. Precisa-se passar para outro domínio, o da própria vida, e não mais o do laboratório, do observatório pedagógico escolar.

Como?

Com a paciência animal do carrapato.

Acreditar na possibilidade de uma micro política que fará um processo de singularização diante das cabeças pensantes a serviço do poder. Vazar de uma literatura maior, macropolítica: direito à educação escolar, universalização do Ensino Fundamental adequado, formação do exército docente pela manutenção do ensino.

Virgínia Kastrup (2007) afirma que as teorias cognitivas são pautadas na noção de desenvolvimento, assumindo características próximas e derivadas da noção biológica de evolução.

Na modificação, evolução diz respeito às transformações das formas ao longo do tempo. Enquanto genealogia, a evolução organiza tais formas em linhagens por elos de filiação e descendência. As estruturas cognitivas da criança são comparadas com as do adulto, na projeção da ideia de progresso.

Nessa perspectiva, a criança é vista por meio de suas formas ou estruturas específicas de conhecer. Tais teorias têm como característica tomar o homem adulto como ponto de chegada e termo eminente da série de transformações que têm lugar na cognição da criança. Pergunta-se, então, o que falta à cognição da criança para chegar à cognição do adulto?

Temos o exemplo do construtivismo de Piaget que observa as transformações como genealógicas, exigindo à psicologia explicar a gênese das estruturas cognitivas, sua derivação uma das outras por filiação progressiva diante do processo de construção, representadas por estruturas lógico-matemáticas. A questão maior é que, ao explicar a construção das estruturas que são condição de possibilidade do conhecimento científico, a subjetividade deslocada para o sujeito epistêmico não é pensada enquanto singularidade. Desse modo, a infância transforma-se num longo período de preparação para o modo adulto de conhecer e pensar, caracterizada pelo estágio das operações lógico-formais.

O conceito devir-criança de Deleuze e Guattari para conceber o tempo aparece como uma referência que abre caminho para a exploração da dimensão inventiva da cognição. Não se trata de regressão a antigas formas. O que define o devir é uma atividade no meio molecular, denso e invisível, que subsiste entre as formas visíveis. A cognição em devir acessa esse meio. Ela não coloca em relação sujeitos e objetos, formas cognitivas e objetos conhecidos, trata-se da cognição operando fora das regras, fora das formas. O devir cognitivo não se define por um regime específico, não é apenas outro regime, mas outra dimensão, outro plano de funcionamento, em que as categorias da representação - sujeito, objeto, leis, formas, estruturas - revelam-se inoperantes.

Deleuze e Guattari (1997) distinguem dois planos: o *plano de organização e de desenvolvimento* e o *plano de consistência ou composição*. O plano de organização e de desenvolvimento corresponde às condições de possibilidade das formas visíveis. É um plano “estrutural ou genético e os dois ao mesmo tempo, plano das organizações formadas em seus desenvolvimentos, plano genético dos desenvolvimentos evolutivos em suas organizações” (p. 54). Ele é condição de desenvolvimento, gênese das formas e também de formação dos sujeitos, mas é um plano transcendente, pois ele próprio não se encontra sujeito à criação.

Pode-se concluir que esse plano é aquele que tem sido habitualmente concebido e explorado pelas teorias do desenvolvimento cognitivo. A abordagem estrutural, associada ao caráter teleonômico do desenvolvimento e aos princípios invariantes que fundamentam a transformação temporal das estruturas, dão testemunho dessa conclusão.

Por outro lado, Deleuze e Guattari (1997) explicitam que há um plano diferente, denominado plano de consistência ou de composição. Ele não é habitado por formas, mas por forças, linhas e partículas em movimento que estão aquém das formas existentes e visíveis e, ao mesmo tempo, constituem as condições de criação dessas formas, sejam elas sujeitos ou objetos. Trata-se de uma concepção movente caracterizada por uma ontologia criacionista. As formas emergem deste plano, distinguindo-se e individuando-se pela composição e agenciamento entre as linhas, movimentos e forças que aí circulam. As formas se distinguem, mas não se separam do plano de composição, sendo relançadas e restando sempre imersas no plano de onde emergiram. Isso significa que as formas não possuem limites fechados, mas continuam envolvidas num movimento de criação. Deleuze e Guattari (1997, p. 55) descrevem-no como um plano em que

não há mais absolutamente formas e desenvolvimento de formas; nem sujeitos nem formações de sujeitos. Não há estruturas nem gêneses. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, moléculas e partículas de toda espécie.

No plano de consistência não há desenvolvimentos, mas agenciamentos e ligações entre partículas que dão consistência às formas. Não se trata de um plano de transcendência, mas de imanência, que não para de se transformar com aquilo que ocorre nele e com o que se dá a partir dele, já que, como dissemos, as formas emergentes são relançadas nele, participando da auto criação permanente do plano de composição. Pode-se dizer ainda, que ele indica um funcionamento no sentido contrário ao da estrutura ou da gênese pois, “a forma não para de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.56), ou seja, a forma não cessa de involuir.

A forma-criança, assim como a forma-adulto, serão apenas estados de coisas, pontos de parada, imagens sucessivas, formas dispostas ao longo do regime temporal da gênese e da descendência. Por essa razão, o conceito devir-criança aparece como uma referência importante para um redimensionamento do problema da cognição da criança e, conforme veremos, da cognição contemporânea. Ele indica uma direção para o entendimento das transformações temporais da cognição e, também, para o que seja a criança, fornecendo uma alternativa concreta para os limites da investigação sobre a invenção pela psicologia (KASTRUP, 2007).

Deleuze e Guattari (1997, p.18) remetem à “coexistência de ‘durações’ muito diferentes, superiores e inferiores a ‘nossa’ e todas comunicantes”. A referência a uma espessura temporal onde coexistem durações diversas é bastante diferente do tempo cronológico que constitui a referência das psicologias do desenvolvimento. Em vez de sustentarem a ideia de formas e estruturas da cognição que obedecem a uma sucessão em que as da criança são subsumidas pelo adulto, Deleuze e Guattari (1997, p. 92) afirmam:

‘uma’ criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos - contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, à criança molar da qual o adulto é o futuro.

Falar em devir-criança da cognição é conceber sua operação politemporal, seu movimento entre diversos platôs ou camadas de tempo. Afirmar uma cognição em devir não é o mesmo que reconhecer sua natureza histórica, pois o tempo que marca a história é ainda o tempo cronológico dos acontecimentos sucessivos - caracterizando-se, inclusive, por operar uma bifurcação em relação às formações históricas e aos regimes de funcionamento que caracterizam os estratos.

6 DEVIR-CRIANÇA, ESCOLA E VIDA

A escola precisa de vida! Uma vida não pode ser apreendida por um dispositivo, uma vida pode muito mais. Precisa-se passar para outro domínio, o da própria vida e não mais o do laboratório, do observatório pedagógico escolar.

Acredito na possibilidade de pensar com os estudantes de quem são os valores da escola, para quem e para que servem. Na possibilidade de quebrar o tempo, improvisar, produzir novos agenciamentos, e também deixar por conta do acaso, deixar-se levar!

Uma vida pode muito mais!

Ninguém pode antecipar o que pode uma vida! Basta arriscar-se na aventura, na tentativa e no abandono...

Não são os métodos explicativos da Pedagogia, nem a intervenção política estatal, por meio do discurso de cidadania, nem a razão como objeto de conhecimento que irão nos colocar num processo de estratificação. Esse caminho será alcançado por meio dos microprocessos revolucionários, dos processos maquínicos, das linhas de potencialidades, assim produziremos agenciamentos na escola.

Como? O que pode um educador?

Talvez, escutar Pedro...

Romper com o desfile e com os grandes discursos do imperador.

Pedro, força extraída, sozinho entre os súditos, sem medo, quebra o silêncio e as palavras dos tecelões, possibilitando novas direções...

Pensar no micro, no simples, numa literatura menor, num discurso menor, na sala de aula, no improvisado, na arte, na música, na dança, no cotidiano, na desterritorialização, nos bons encontros...

Negar os modelos e as reproduções.

Pensar também numa educação sem finalidade, agir nos próprios dispositivos, esquecer o aluno (sem luz) e ter bons encontros com os estudantes, com as vidas que nos atravessam, provocar misturas, encontros, afecções...

Talvez, ir além dos livros pedagógicos, dos conteúdos, das metodologias, das informações, dos currículos em pacote cada vez mais numerosos e mais curtos, e possibilitar bons encontros com textos poéticos, perceber o mundo pelos sentidos, ir além da linguagem da escola, arriscar-se em sobrevoos numa aprendizagem poética!

A aprendizagem passa pelos encontros, paixões e amores, não simplesmente pelos métodos de uma pedagogia. Apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que carrega, como a paixão de um marceneiro pela madeira. Aprender não é reproduzir, mas inaugurar, penetrar num mundo de problemas até então desconhecido.

Aprender passa por uma cumplicidade profunda é fazer rizomas, criar espaços micro- políticos no âmbito da sala de aula. Aprender não vem a ser o intermediário entre o não saber e o saber: é da ordem do estranho, do inusitado, da experimentação. Aprender sem apreensão e condensação das singularidades.

Sinto-me num risco atraente e apaixonado, enquanto apostadora de vidas... Pensar a educação sempre como um estrangeiro... Talvez deixar de querer sempre mais e pensar no menos. Menos verdades, menos certezas, menos grandezas, menos discursos, menos, menos, menos... É na subtração que a vida se mostra mais!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFMG, v.18, n.1, p.11-28, jan./jun.2006.

ARIÉS, P. **História da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
①

BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O pensamento e o movente**: introdução. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CURY, Carlos. R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 204-206, jul. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002. 144 p.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34 v. 1, 1995. ①

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trd. Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.34, v. 3, 1997. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨

_____. **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.34, v. 4, 1997. ①

_____. **Bergsonismo**. Tradução de Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Ed 34, 1999.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart-Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. 232p.(Coleção TRANS)

_____. **1925-1995**. O que é filosofia. Tradução de Bento Prado Jr; Alberto Afonso Munõz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992. 288p.(Coleção TRANS).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, organização e tradução de Rober-

to Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, Félix. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: V, 2005.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. ① ②

KOAN, Walter O et. al. (Org.) **Lugares da infância na filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender?** (ENDIPE).2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.