



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.2 (2017)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

Variações sobre aprender com René Schérer

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti¹

UNICAMP

Agência financiadora: FAPESP

Resumo: o presente trabalho tem como foco apresentar o conceito de aprender desenvolvido pelo filósofo francês contemporâneo René Schérer e suas influências no campo que diz respeito ao tema da aprendizagem. O texto passa por um aspecto geral da organização do processo de pedagogização da infância e seus desmembramentos pelo campo social. Num segundo momento é dado destaque ao conceito de aprender problematizado pelo autor que é conectado a um conceito indispensável para pensar a aprendizagem, o conceito de devir-criança, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari. E para finalizar têm-se apontamentos de uma pesquisa de campo desenvolvida em Campinas/SP no ano de 2015 com um aluno de 5º ano do Ensino Fundamental, onde se emergem alguns processos de pedagogização com esse aluno e as variações do seu aprender, que circulam entre traços de singularidades e outras aberturas que podem surgir num processo de disciplinamento escolar.

Palavras-chave: aprender, René Schérer, variações, escola, criança.

¹ Doutoranda em Educação pela Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). batupre@gmail.com

Processo de pedagogização

O cenário pedagógico que se apresentará para a problematização deste escrito gira em torno do campo escolar. É nele que temos conhecimento de que grande parte do processo é minimamente controlado e cercado por legislações, regramentos, condutas de vigilância e punição, estas que são instauradas constantemente nos corpos de cada indivíduo. O campo é cercado por esses regramentos, e é nele mesmo que podemos perceber uma educação que prima às normas e ordenamentos. Pouco se percebe a importância dada a uma categoria do saber que é a aprendizagem. Esta é quase sempre percebida como marginal e subversiva, pois o foco no campo escolar é dado ao ensino, e quando se fala em aprendizagem é sempre uma aprendizagem focada na representação, submissão e repetição das regras e ordens estabelecidas. Não vemos de fato uma aprendizagem direcionada a exploração da inventividade, ou mesmo a uma aprendizagem que retome às paixões, ou que seja rica em mecanismos de afirmação das resistências.

Para que o campo da educação se estabeleça como essa fortaleza, envolta com seus fortes cercos de regras, normas, controle e hierarquias, existe um complexo maior que está conjuntamente configurada com as demandas de uma sociedade, esta que está sempre vinculada ao controle e a formação de uma subjetividade ensinada a obedecer. Assim, temos uma sociedade que é formada, por essa mesma pedagogia do controle, e que assume e reforça os discursos de condução, pois sabemos que a educação sempre teve como função reger modos de conduta e produzir indivíduos adeptos ao sistema vigente. Ontem e hoje se formam indivíduos do mesmo modo, crianças e jovens no ambiente escolar passam por esse mesmo processamento de massificação educativo/pedagógico.

Desse modo, temos uma sociedade pedagogizada e configurada ao controle e a submissão. É nesse sentido, que se faz necessário reagirmos aos modelos de educação impostos, e pensar em outras estratégias de aprendizagens. Não um fim daquilo que já existe, pois sabemos que contrapor uma tendência à outra não resulta em excluir o mau funcionamento de sistema engendrado por séculos. A questão é atuar no campo pedagógico existente, seja ele controlado com suas técnicas já existentes, e fazer surgir, aí mesmo, forças para uma *re-existência*², ou seja, a existência de outra tecnologia

² Pensamos resistência, no sentido de “re-existir, insistir em existir, (...) tornar o pensamento uma máquina de guerra. (...) Resistência como constante movimento de afirmar a vida que nos está sendo constantemente

juntamente com aquilo que já existe. Lidamos sempre no campo das sobreposições, não com exclusões. Aderimos às multiplicidades de potências em agir no terreno educacional.

Com essa configuração que se apresenta no presente curso da nossa sociedade, bem como, nos cenários escolares, vemos uma massificação de subjetividades, de processos criativos e inventivos sendo comprimidos por blocos de saberes modulatórios, ou seja, por estratégias de ensino em massa, ignorando quase que toda potencialidade das intensidades individuais dos estudantes. Também percebemos que as possibilidades de se pensar em outras entradas para problematizar os modos de ensinar, são também comprimidas por um controle de tempo, de espaço, dos modos de agir e sentir uma outra forma de poder se expressar dentro deste contexto que se apresenta.

Assim, o que nos propõe o filósofo francês contemporâneo René Schérer (nascido em 1922 na cidade de Tulle), é que uma antipedagogia se faça necessária para que então, traços de singularidades emergam novamente nas crianças e jovens. É um embate constante entre a *Aufklärung* e a potencialidade de expressar a subjetividade individual. Se por um lado enfrentamos esse cenário que vigora pelo esclarecimento, que prima por seu potencial concentrado no pensamento racional das ideias, numa educação pela representação, pela certeza e clarificação das significâncias, por outro, podemos experimentar as singularidades, essa potencialidade de abrir espaços para o que de fato somos e se abrir para uma educação das expressões dos diferentes modos de vida.

Por seu intermédio e em sua intenção, a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente – pois o sistema da infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções -, ela torna-se instruída e é empregada pelo espírito da *Aufklärung*. (SCHÉRER, 2009, p.18).

Porém por trás do que se apresenta por um discurso de controle, a pedagogia, bem como os processos educativos implicados nela, não são ingênuos, existe todo um

subtraída.” Invenção de uma outra nova existência. Criar outras possibilidades de vida ainda não inventadas, nos tornar aquilo que nunca tínhamos sido antes. “Resistência é devir, é criação do novo, promoção da vida, na vida ela mesma, aqui e agora. Revolução como plano de imanência, como movimento infinito de lançar e relançar lutas para conjurar a vergonha e responder ao intolerável, a cada vez que a precedente tenha sido capturada. O que nos cabe é criar modos de liberar a vida da captura, denunciar o indigno, criar linhas de fuga para escapar à participação na produção de miséria humana operada pelo capitalismo. Nós, o povo, o artista, o filósofo. (...) Criar novos modos de existir, insistir em existir, re-existir.”. Trechos extraídos de RENATA ASPIS. *Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões*. In: *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamentos e...* (2010, p.11) e *Resistência e confabulações*. In: *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...* (2011, p.68 e 72-73).

refinamento de condução dos corpos, a final, ele está perpetuada há anos em nossa sociedade. E possui uma habilidade precisa e necessária para cativar a todos: o envolvimento com o bem, com a felicidade e a promessa de um futuro melhor. Essas características sempre andaram ao lado dos discursos educativos. Somos seduzidos por esses discursos, por essas promessas de um falso sorriso.

Aos poucos, os efeitos da pedagogização vêm mostrando que para ser educado basta ser compensado, excluindo parcialmente um caráter tão necessário, o de contestador. Nesse sentido podemos perceber que a pedagogia e seus processos de ensino se apresentam como vilãs da formação dos indivíduos críticos. Aos poucos, ela vai cercando a criança, envolvendo, seduzindo até que então, esta esteja completamente envolvida e pronta para ter seu fim estabelecido: um percurso educativo completamente conduzido e condicionado às ações que o disciplinamento invoca. Está-se realizado o processo de pedagogização da infância rumo ao futuro cidadão comportado e de bem.

Com essas engrenagens sempre girando, percebe-se um envolvimento cultural, social, histórico, político que faz com que toda essa direção do sujeito pedagogizado, seja voltada a uma única perspectiva. Modulação de corpos a determinadas condutas culturais ditadas, condicionadas e determinadas pelo local em que se vive. Temos então um processo educativo que organiza a ordem social, numa visão e tendência à sociedade perfeita, um direcionamento a um ideal de sociedade.

São inúmeras forças que traçam a subjetividade de um indivíduo, um emaranhado de dispositivos atravessam os corpos, aos termos de Gilles Deleuze. Já Michel Foucault fala em dispositivos disciplinares, com uma combinação de três instâncias, a de saber, a de poder e a de subjetividade. São essas forças que atuam e produzem o sujeito moderno, através de um mecanismo de disciplina, muito bem estruturado pela pedagogia e a arquitetura que a ronda. Um *panóptico* escolar para modelar corpos e mentes ao futuro cidadão dócil para o bem estar do Estado. “O dispositivo obriga e o dispositivo forma. ‘Produz’, escreveu Foucault e Deleuze³” (SCHÉRER, 2013, p.18).

A força da pedagogia foi sempre fazer esse cidadão ser adaptado ao meio em que vive e a todo potencial forçado por um Estado. Por isso toda a força da pedagogia ao lado do Estado, para formar esse futuro cidadão modulado afim de atuar e agir conforme um

³ Nossa tradução.

ditame de regramentos sociocultural. Um projeto de cidadão é fabricado através de um forte investimento educacional. Uma política envolvida para a construção do cidadão agir no mundo, uma adaptação do cidadão ao Estado é realizada através dessa política de normalização.

Desdenhada pelo despotismo puro, a pedagogia tornou-se indispensável para um modelo de poder que só consegue perdurar ao imiscuir-se na vida de cada indivíduo, pois necessita de sua convivência. Nesse aspecto, a educação das crianças desempenha um papel-chave: atualmente, da publicidade à política, tudo se ‘pedagogiza’. (SCHÉRER, 2009, p.27).

Uma sociedade bem constituída através da boa educação do homem, essa é a velha equação para a constituição de uma “utopia pedagógica” citada por Schérer. Tornar o processo educativo para melhorar os seres humanos, esses que melhorarão e reformarão o meio social. Essa velha utopia pedagógica é acoplada por mecanismos que incutem um moralismo nas crianças, valores e regras que aos poucos são introjetados nesse processo escolar, e esse modelo vem acompanhada de uma *psicologia utópica*, uma psicologia “dessexualizada e destituída de afetos” (ibidem, p.28) que apenas avalia as crianças pelas suas fases cognitivas de aquisição de conhecimentos.

Porém para ir num outro fluxo o autor aponta que a utopia pedagógica seria constituída então de uma “laicidade ou *neutralidade* em relação às opiniões religiosas ou políticas” (ibidem, p.28) e que na verdade a escola é sim uma “máquina de poder” que passa por um grande disciplinamento dos corpos, que desde sua origem (séc. XIX) a função é formar a criança pobre e vagabunda como seres mais dóceis e servis ao mercado de trabalho. “A criança só é o objeto predileto do pedagogo por ser o homem, finalmente, tornado visível. Mas essa compulsão a ver é também o que sustenta o projeto infinito de uma dominação estatal sobre toda a vida, inclusive, intelectual.” (ibidem, p.33).

Devir-criança da criança

Sabemos que para toda regra existem exceções, e que para o sistema de pedagogização da vida não é diferente. O estrangeiro, o estranho, o monstro, o outro deve incessantemente ser posto dentro dessa mesma normalidade. As crianças devem se modelar aos preceitos dos ditames impostos. Pois como é sabido, a infância é uma invenção dos adultos e são deles mesmos que as crianças devem formar bandos e inventar estratégias para escapar das estruturas enrijecidas instituídas por eles. São as crianças que

detém essa potência de invenção de outras estratégias pedagógicas que podem tornar o espaço educativo mais atrativo.

Se a fuga em extensão é impossível dentro de um sistema de coação, controle e disciplinamento, então as fugas intensivas devem existir para amenizar esses dias de confinamento obrigatório, sejam elas onde forem e no caso deste trabalho, a escola. A fuga intensiva é o ponto de desdobramento para que finalmente se possam escutar as crianças em período escolar. O que de fato elas desejam aprender, este é um ponto necessário para que novas formas de ensinar sejam apreendidas através de novas metodologias sugeridas por estas crianças. A escuta atenta e aberta aos novos pontos de vista.

É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhes são inculcados pela pedagogia. (ibidem, p.35)

Podemos até pensar junto com Schérer quando se realiza esses atos de fuga intensiva no conceito de devir-criança, um conceito deleuziano-guattariano, mas que é tão caro ao filósofo de Tulle. A criança é um ser *Aberto*⁴ que deambula por entre todas as conjunções possíveis. Castramos essas conexões ao querer enquadrá-las e educa-las. Com essa visão, voltada somente ao ensino, vemos uma inutilidade do aprender. Uma rica potencialidade infantil desprezada pelos pedagogos em prol da massificação dos conteúdos em massa.

Uma pedagogia pensada para uma “utopia errante” (ibidem, p.37) que escape da reprodução, que se faça em micro escalas, numa sensibilidade através do que se passa em seu entorno, no aqui e agora, só assim uma pedagogia poderá se unir às crianças e se munir de forças a produzir novos modos de invenção de um sistema escolar que tanto reforça a mesmice. Aos pedagogos um devir-crianças urgente.

Ao que tudo indica ao se pensar e exercer um devir-criança também não podemos deixar de pensar em uma potencialidade das transmutações dessa criança/jovem dentro

⁴ Ao falar de devir-criança também nos aproximamos da noção de Aberto descrita por Rilke. “O contorno completo de uma constelação que, também, poderia ser chamado, se nos remetermos a Rilke, a do Aberto. A criança, e não somente a ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de seu corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina em confina-la. Aberta, também, para suas potencialidades e incapacidades. Criança entregue ao Aberto, ‘ainda não invertida, obrigada a olhar para trás em direção ao mundo das formas’, mas entregue e exposta ao ‘puro espaço’, ao ‘não-vigiado’ [*insurveille*], de acordo com o termo estupendo da 8ª *Elegia* de Duíno.” (Schérer, 2009, p.162).

de um contexto escolar. Estar confinado numa sala de aula implica para a criança, obrigatoriamente por sua condição de criança, seu próprio devir-criança e suas transmutações constantes, isto é, suas variações cambiantes em gerar linhas de fuga, mesmo que em pensamento a fim de escapar daquela máquina opressora chamada escola.

As linhas de fuga, portanto, são aliadas nesse caso, para devir-criança próprio da criança, uma vez que não basta ser uma criança conformada com os regramentos escolares para devir-criança, precisamos fazer com que o processo de pedagogização não constitua a formação do indivíduo como um todo, mas sim que sejam abertas camadas para acolher cada estrato diferenciado, seja o escolar como o inventivo. O devir-criança da criança necessita dessa vibração bandida, guerrilheira, arteira, curiosa e destemida em querer sempre escapar daquilo que controla e conduz a regramentos comuns e ao mesmo tempo, nesse escape, fazer surgir novos apontamentos, novas rotas, a fim de encontrar percursos de lutas e de resistências.

São as duas forças atuando ao mesmo tempo no corpo infantil, a das potências e a das incapacidades, e essas são as suas duas formas de articulação para intervir no ambiente escolar. E é nesse meio, dessas duas formas atuantes que se devém-criança inventiva. “Sem dúvida, tal equilíbrio, tal harmonia e tal ginástica podem contribuir para a perfeição do corpo infantil no próprio âmago do inacabamento, como escrevia Thomas Mann, mas eles são insuficientes para impulsionar suas potencialidades ou para a manifestação de sua essência”. (ibidem, p.170). Uma mistura das duas forças é necessária para encontrar um equilíbrio no âmbito da escola. Atuar com forças ativas (do ponto de vista da inventividade de cada estudante) e reativas (do ponto de vista das leis e estruturas de poder) ao mesmo tempo, esse talvez possa ser um modo de fluir processos estanques e arcaicos engendrados há anos no sistema de ensino escolar.

Ao que podemos perceber, pequenos guerrilheiros esforçam-se para escapar dos dispositivos (familiares, escolares, religiosos, midiáticos, etc.), estes que tentam produzi-los em bloco a fim de adquirirem rótulos e assim serem mais facilmente identificados e reconhecidos como padrão de modismo e conformidade. Ao final deste processamento, teremos este futuro cidadão executando excelentemente seu papel social, o de formar e legitimar a boa sociedade em que vive. “O devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento.” (ibidem, p.205).

Ao contrário desse futuro já previsto pelas grandes maquinarias de poder, o devir-criança quer se desfazer desse peso que o futuro compromete, para então, assumir uma filosofia ética de vida de pura imanência. Quer viver no presente como pura abertura para os acontecimentos que atravessam. Um devir-criança não se permite pedagogizar pelas ações de ordem, não se permite psicologizar, não quer ser castrado, não se deixa conduzir, não quer se identificar com modelos, não quer ser subordinado, ao contrário, quer ser aberto às multiplicidades que as subjetividades podem.

É com essas forças ativas e desviantes que se criam percursos para se distanciar daquilo que Deleuze e Guattari (2002a) chamaram de ideal de homem, esse homem que contempla todos os estereótipos molares de uma sociedade de controle. É nesse sentido, que dizemos que não se devém homem, ele por si só acopla todos os ideais de poder e repressão. Os autores fornecem pistas para realizar desvios desse ideal de homem, é por isso que os filósofos franceses apontam a criação de linhas de fuga e linhas moleculares que escapam ao estereótipo desse nível. A criança é uma força que deve ser especulada para se devir outra coisa, tanto a criança, como a mulher, o travesti, o negro, o gordo, o feiticeiro, são linhas de força que fazem escapar do ideal homem e nos fornecem pistas necessárias para a criação de um modo de subjetivação completamente diferente daquela investida à nós.

Por isso falamos em um devir-criança da criança, pois é de criança que se injetam essas forças a fim de formar um ideal de homem futuramente. É com o devir-criança da criança que aclamamos um escape às categorias que enquadram, como, por exemplo, a de gênero. A criança quer livre de nomeações substanciais em relação ao seu devir, este que é pura força intensiva em inventividades daquilo que ainda não se sabe o que será. É nesse sentido que lidamos com processos e fluxos de subjetividades, um devir-criança aclassificável, um ser cambiante, transmutável, capaz de atravessar as formas materiais que o corpo físico o aprisiona e desejar o corpo que lhe caiba pela sensação em devir-outro.

Escapar das formas de coerção da família, das castrações psicoanalíticas e moralizantes da sociedade. A regra, se é que existe uma regra nesse jogo, é encontrar nossas linhas variantes necessárias para desviar dos dispositivos de opressão. “A criança está em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto; ela elabora

uma estratégia da qual traça as linhas. A subjetividade em elaboração, a subjetivação da criança é indissociável do meio, da subjetivação de meio...” (SCHÉRER, 2009, p. 206).

Cabe lembrar que no conceito de devir-criança não temos um retorno à infância, nem a uma inocência infantil, aqui a presença de um conceito de criança é vinculada sempre a essa criança que quer escapar das maquinarias de castração de vida; assim como um adulto devem-criança, não no sentido de um retorno à infância, nem de suas memórias infantis, mas sim um devir-criança que se abra às potencialidades do sensível, da percepção do que se passa no aqui e agora. Um devir-criança que, nos traçados oscilatórios inventa ações para agir nesse território: numa vida que não se cansa de intensidade. Traçados livres de representações vinculadas a qualquer imagem do pensamento já constituída. Retirar camadas, grau zero, página em branco para quem sabe assim, conseguir dar alguma outra forma a novas expressões.

Aprenderes com

Traçar novas formas à expressão só é possível com uma educação que se abre às escutas, aos cheiros, aos gostos, às ações e movimentos de jovens e crianças. Uma aprendizagem se faz necessária mais do que um ensino. Ensinar o que para quem? Quem é esse que precisa ser ensinado? Que sistema de educação é esse que aplica conteúdos? Todos necessariamente passam por algum processo de ensinamento, estes que ao mesmo tempo são educados e castrados. A lei obriga a escolarização e é nesses moldes que se incutem regramentos e modos de ação.

Quem passa por todo processo de educação formal é forçado a criar meios de resistência e invenção para amenizar os dias letivos. Porém, este que escapa aos estereótipos padrões de estudante é visto como uma pessoa estranha. Os outros, as aberrações, os diagnosticados com problemas de aprendizagem e os múltiplos devires outros, estes que fazem constantes cortes no fluxo estável do processo de pedagogização. Porém, são justamente com eles que será possível acontecer alguma coisa de diferente no campo pedagógico. É necessário se abrir aos fluxos inventivos de outras expressões que deambulam por sutis passagens durante um contexto escolar. Onde predominam as leis do saber, tons macios de aprenderes infantis inventivos, pois é com aquele que varia sua atenção e multiplica os diversos pontos de vista inventivos que podemos talvez aprender outras potencialidades em educação.

Aprendizagem que nasce no instante em que se cria, a importância do nascimento de um processo inventivo, e que não “se encerrará na aquisição de um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 1184), isto é, os modos de aprendizagens quando apontados pelo desejo em querer saber algo, não se estancam e nem se satisfazem com um fim, o aprender com desejo abre portas para as mais variáveis aventuras em pensamento inventivo. A aprendizagem não hierarquiza saberes, todos são válidos para compor vontades latentes.

Desse modo, “aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber.” (idem, p. 1188). Por isso o início é tão precioso, o processo de dar os primeiros traços a algo. A massificação de conteúdos escolares, a repetição das mesmas fórmulas só tornam os anos escolares anos de tortura e castração inventiva. Fora o processo inicial de uma aprendizagem, o “resto é sobrecarga, queda, recaída na institucionalização”. (ibidem, p. 1185).

Schérer ao falar de aprendizagem está, mais uma vez amparado ao lado de Gilles Deleuze, e aponta que não há aprendizagem sem a abertura às imagens. São elas que possibilitam a aprendizagem variar sobre aquilo que parece sempre ser o mesmo. Deleuze nos fornece a pista de um pensar liberto, que não se deixa aprisionar às imagens que entram e deformam a potência de inventividade no pensamento. Por isso falar de imagem com Deleuze é sempre exercitar um pensamento sem imagens, a fim de que se possam criar novas imagens ao pensamento.

Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento. Desembaraçar-se de tudo o que imobiliza, que *sedentariza*: palavra-refrão. (SCHÉRER, 2005. 1185).

Aos ensinamentos de Deleuze, deixa como legado uma aprendizagem da dissolução do eu, desse humano demasiado humano, em prol das multiplicidades e das singularidades. São esses processos que valem à pena serem aprendidos no decorrer de uma vida. Um abandonar o ser em prol de uma vida aberta aos devires. Eis uma primeira tarefa que Deleuze como professor deixa aos seus leitores, e talvez essa a tarefa mais difícil de executar, pois dizem respeito ao abandonar-se de preconceitos, identidades, valores, regras, fascismos que existe no si. Um explodir o sujeito em prol de singularidades.

Então para que de fato se inicie um processo de aprendizagem em Deleuze, Schérer diz que é necessário aprender a *desprender*, um desprendimento das roupagens carregadas anteriormente, principalmente no que dizem respeito aos moralismos que carregamos. Um desprender-se de si se faz necessário para entrar em contato com a aprendizagem em Deleuze. Um voltar-se para fora de si, e não o contrário, uma vez que as “ideias não estão na cabeça, mas fora de nós.” (idem, 1186).

E prossegue com os ensinamentos numa direção que nos faz chegar ao cerco escolar.

Que a distinção entre o verdadeiro e o falso, tal como é concebida ordinariamente, tal como é aprendida nas escolas, deve ser radicalmente repensada. Pois ela só tem a ver com soluções já dadas ou com problemas parciais, com questões separadas e de pouca importância, cuja resposta exige simplesmente uma conformidade à questão. Pouco importa aprender ou não aprender essas “verdades”, adquirir ou não esses saberes. (idem, 1189).

Deleuze nos convoca na direção de um ensino que se abra às multiplicidades, e que escape ao bom senso, ao senso comum, ao verdadeiro, ao modelável, estas que são forças que operam e que reinam no ambiente pedagógico, são disso que um pensamento sem imagem escapa. O pensamento sem imagem é da ordem dos problemas mal postos, ele perturba e inquieta, é artista, bandido e caçador; “é o pesadelo dos pedagogos” (idem, 1189). E assim, a aprendizagem segue nessa via, ela é da ordem das paixões, dos amores, é aberta aos encontros fortuitos, e não se deixa aprisionar pelas modelagens de uma pedagogia que prima os métodos e regramentos.

O aprender para Schérer ao som de Deleuze, sempre é um aprender *com* alguém ou com algum objeto. Deleuze apresentou inúmeros desses *cons* e reinaugurou uma outra possibilidade de pensamento quando só existia a hegemonia em torno da fenomenologia e do marxismo, trazendo à tona autores desconhecidos e com um potencial incrível para revolucionar o pensamento (Tarde, Bergson, Butler, Hume, etc.). E foi assim que surgiu a filosofia dos devires, não num regresso ao ser, mas a fim de potencializar cada traço singular de menor das minorias (criança, mulher, negro, bicha, animal, etc.), minorias essas que escapam à figura maior de opressão (homem), e exalam sua vibração em tons de resistência aos traços molares.

Schérer encerra brilhantemente seu artigo sobre aprender em Deleuze, com a seguinte frase “[a]prender com Deleuze também é aprender Deleuze. O que não quer dizer sabe-lo.” (p.1193). Não se aprisiona os caminhos de uma aprendizagem num saber, este que sempre foi e é da ordem molar. Aprendizagens são moleculares, são potencialidades

sempre abertas aos encontros, e seu funcionamento é da ordem das passagens e fluídos, por isso quando uma aprendizagem se torna desgastante, repetitiva, repressora, há a necessidade de se descartar tal aprender para que então novas aberturas possam ser criadas como fluxos produtivos de desejo.

Num contexto escolar essa produção de desejos, mesmo que impedida, é contínua e inventiva nas linhas de fugas intensivas, seja em pensamento, seja em pequenos movimentos de resistência (dormir, conversar, levantar, jogar bolinhas de papel e etc.), estes traços de inventividade sempre aparecem. Porém percebemos que todo o tempo se castra essa potência em prol da organização dos modos de pensar e com a introdução dos grandes blocos de saberes.

As imagens desse processo de *re-existência* e daqueles que desejam inventar outros aprenderes em sala de aula, aos poucos se revela, pois, quando são postos a provar sua capacidade de aquisição de conteúdos, refletem um baixo rendimento escolar através das notas no boletim e ou mesmo em provas e testes realizados em sala de aula. Também podemos perceber estes reflexos nos comportamentos daqueles alunos que parecem ser desatentos dentro da sala de aula. Provando que suas habilidades cognitivas na verdade são testadas para gerar um número ao Estado. Nada mais serve para esta capacidade específica escolar em se tratando de aprendizagem. Suas potências inventivas são encerradas em um estímulo-resposta a gerar satisfação, ou insatisfação para os pais, professores e Estado, nunca para o aluno.

Vemos então uma grande incapacidade e uma falta de espaço para que esses outros modos de expressão possam entrar num ambiente escolar, pois sabemos que quando um aluno não presta atenção na aula de um professor seu pensamento está focado em outras criações. Com a falta de tempo e espaço para essas outras expressões, não sabemos o que de fato esse aluno cria, perdendo então, uma potência criativa incrível para quem sabe inaugurar uma nova cena pedagógica de fato.

Sabendo que todo estudante varia seu pensamento, uma das funções da escola deveria ser a de proporcionar espaços para que essa cena pedagógica pudesse ser montada, problematizada e atuada por corpos estudantis vivos e ativos em querer fazer daquele espaço um espaço de pertencimento. E é sobre essa questão do pertencimento que trazemos a seguir uma exemplificação em micro escala daquilo que foi apresentado até então.

Surge um personagem neste texto para afirmar às possíveis micros realizações e micro resistências dentro de uma instituição de ensino que prima pela ordem, bom

comportamento e excelência na sua comprovação de ensino. Este é um personagem que cria suas linhas de fuga e varia o pensamento em constantes momentos dentro da sala de aula, varia sua atenção para outras conexões daquilo que um pensamento pode. Ele literalmente viaja em pensamento para outros territórios possíveis. Cria conexões incríveis e inimagináveis em pensamento, pois há vivo nele um devir criativo da cognição, esta que é a força necessária da linha de fuga para escapar do pensamento molar escolar e assim, insistir em existir como um aprender inventivo.

Variações tortas

Observar uma sala de aula e mapear essas variações foi o trabalho realizado numa escola municipal em Campinas/SP por um ano (2015), o trabalho foi desenvolvido em específico com uma turma de 5º ano. Para compor o desenvolvimento do texto, apresento um personagem caro à pesquisa⁵ que realizo, F., ele que terá como papel materializar os modos de aprendizagens possíveis num momento de variação. Nosso encontro, na parte prática da pesquisa, foi surgindo aos poucos, começamos a trabalhar juntos depois de ao menos três meses de inserção na escola.

F. sempre foi um menino de presença viva e alegre. Era vaidoso e fazia o possível para chamar a atenção dos outros. Gostava de ser foco, o centro. Tudo nele era notável desde seu jeito de andar, falar e até mesmo de gesticular. Era um menino bastante articulado com tudo e todos, inclusive ganhava a atenção em vários momentos do professor, que seguidamente o pedia silêncio. As cadeiras da sala de aula não eram um móvel que sugeria um sentido racional a ele, sentar. Por vezes elas pareciam invisíveis, pois pouco utilizava aquele objeto para o sentido que normalmente damos a ela.

O caderno existia para fazer bolinha, desenhar, fazer aviões, barcos, chapéus, e montar jogos. O caderno de F. se abria então a muitas funções que apenas copiar as ordenações do quadro. Era uma tela em branco a gerar criações de inúmeras potencialidades. Percebi de imediato que F. expressava sua variação no pensamento através de pequenos gestos registrados no caderno. Em certo momento da pesquisa, me senti à vontade em abrir esse caderno e vasculhar pistas dessa variação. E notei que em

⁵ Tese de doutorado em fase de conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP. *Variações do pensamento escolar e multiplicidades no pensamento*, sob orientação do Prof. Dr. Silvio Gallo (UNICAMP). Neste trabalho faço um sobrevoo geral da turma e aos pouco afunilo minha intensidade para acompanhar três estudantes em especial. Para o artigo, trago recortes das cartografias variantes de um deles.

muitos dias de aula havia apenas o registro do cabeçalho escrito “Campinas, 13 de junho de 2015” e nada mais. Folhas e mais folhas em branca.

As folhas em brancas e as ocupadas com outras formas de expressão foram às pistas necessárias para iniciar um trabalho ativo com F. Realizamos um exercício de arqueologia nesse material, ou mesmo nessa ausência de conteúdo escolar copiado para dar início aquilo que acreditava ser uma prática pedagógica possível para se iniciar um trabalho cartográfico com F.

Nesses meses de pesquisa e em especial a pesquisa realizada com F. chegamos a uma conclusão comum, a de que a escola não bastava para ele. Ele pedia mais que isso, ele expressava continuamente seus desejos no caderno, estava ali, todo o tempo o desejo em não querer para si os aprendizados escolares. Começamos então a mapear os gostos de F. que se expandiam em tantos, e percebi que havia uma repetição em carros e pipas. Carros e pipas não são objetos do cotidiano escolar, nem mesmo de um conteúdo a ser especulado.

Quando o assunto se abria para carro e pipas era quase uma poesia saindo dos seus lábios. Conseguia expressar seu desejo como se fossem o vento que toca esses dois objetos. Mas sobre pipas, não só soltava, mas sabia fazê-las, fabricá-las. Ele tinha uma habilidade manual incrível que o contexto escolar não se disponibilizava em se abrir para aquele conhecimento. Foi então que criamos, como dispositivo para emergir a variação do pensamento, oficinas de desejo. O desejo em fabricar pipas foi realizado em uma dessas oficinas. No fundo da sala de aula, enquanto os demais alunos estavam focados na aula do professor, F. e eu focávamos na potencialidade de uma variação constante e possível de F., as pipas.

F. não sabia escrever seu nome. Mas em cinco minutos terminava de construir uma pipa. E foi então que nesse dia, pudemos pela primeira vez expressar essa outra aprendizagem, num gesto de resistência, entre ensinar e aprender, entre eu e F., um micro gesto de resistência às tendências de escolarização em massa. Realizamos nesse dia, dentro de uma sala de aula, dentro de um espaço escolar, dentro de um sistema de disciplinamento nosso pequeno universo de possível. Nossa *utopia pedagógica*, lembrando Schérer, pode ser expressa através desse gesto.

F. durante o curso escolar, quase sempre era impedido de expressar suas vontades, ou por medo, ou por coação. Mas nem por isso sua energia em querer encontrar outras formas de expressão morria. F. continuava a busca por seus desejos e prazeres infantis. Não paramos na construção das pipas. Fomos além, mas não mais com a pipa, isso já

tinha perdido o interesse de F., pois ele tinha tanta demanda a ser expressa, que a cada encontro realizávamos alguma coisa de diferente.

Esses estratos de micro resistências são camadas de aprendizagens que não se ensinam dentro de uma sala de aula, elas surgem através de um encontro, elas somente são vivas através da ativação de vontades. E F. tinha vontade, vontade de aprender outras coisas além do conteúdo escolar. F. sugeria inúmeras atividades e assuntos para desenvolver, todos eles muitos efêmeros quase nenhum sobreviva há dois ou três encontros. Mas existia um único desejo que persistia, o de jogar Uno.

Muitas vezes F. e eu fugíamos da sala de aula e nos refugiávamos no cantinho da biblioteca para jogar Uno. Era nosso esconderijo predileto. Passávamos mais de uma hora entre jogo e conversas, formando um par assignificante, entre pesquisador e pesquisado, que ao final de tudo se entrelaçou numa mesma coisa, experimentação de trocas e aprenderes entre sujeitos que não se sujeitam ao sistema imposto.

Eis que uma outra pista importante surgiu, a insistência em jogar Uno e querer sempre mais. Para além das análises e julgamentos, era F. que me ensinava e eu que escutava. Nesse processo de extração e cartografia dessas variações não há uma verticalização de conhecimentos, nem mesmo de hierarquias. Aquele que sabe de alguma coisa pode ser qualquer um, basta o desejo em querer expressar. E assim, nasceu mais um movimento de resistência ao sistema escolar: horas gastas jogando. Sem a pretensão de ensinar, sem a pretensão de aprender a contar, dividir, apenas realizando micro movimentos de resistências. E nesses micros movimentos encontrar modos de aprenderes outros.

Durante esse processamento, aprendi a jogar Uno, não aprendi a fazer pipa, F. não aprendeu a fazer contas, nem mesmo escrever seu nome. Não estávamos lá para reforçar o ensino. F. já era ensinado por um professor e uma orientadora pedagógica. Eu aprendi com ele conteúdos que não são ensinados na escola e ele aprendeu comigo que seus atos de variação escolar são talvez, atos de resistência a esse modo de ensinar. Aprendi que ele forneceu o tempo todo pistas para um trabalho sobre o que se pode com as variações de um pensamento.

Todo um repertório de vidas se cruzando durante as conversas, sorrisos, descontração e por vezes o simples ato de nada se fazer, ou simplesmente sair da sala e tomar sol no pátio foram percebidos como esses possíveis atos de inventividades para exercitar um pensar e aprender de outras formas.

Sem planejamento fixo estabelecido, tínhamos como ação o desejo diário de se deixar impulsionar pelo intempestivo. Então, foi que num dia qualquer, quando tomávamos um pouco de sol no pátio da escola, a fim de amenizar o frio do inverno, encontramos perdida, na quadra de futebol, uma bolinha de tênis. E tal objeto bastou para que se iniciasse uma nova abertura às variações. Nossos olhares se cruzaram ao avistar aquela bola perdida, corremos para alcançá-la antes de ser capturada por outros e nessa situação nos pomos a pensar em o que fazer com tal objeto.

Eu sabia fazer alguns movimentos de malabares com bolas, F. sabia jogar futebol. Jogamos futebol e depois iniciamos uma maratona um tanto quanto estranha de outras possibilidades com a bola. Não existia entre nós uma situação pedagogizante, não tinha instrução, nem coação, mas sim trocas, convites e possibilidades de outras entradas para a aprendizagem. Nesse mesmo dia, descobri que F. tinha asma. E foi assim que F. não aprendeu a fazer malabares, muito menos eu a jogar futebol. E então, demos continuidade à potência daquilo que ele queria, e daquilo que podíamos fazer jogar Uno.

As jogadas de Uno não eram isoladas. Muitas vezes passavam alguns alunos da escola pelo cantinho da biblioteca e ali permaneciam um quarto de hora. Talvez já houvessem descoberto nosso segredo, nossa toca inventiva e resistente. F. era uma figura muito popular na escola. Os trios e os quartetos que se formavam para jogar, não mais que isso, eram sempre passageiros e diferentes, obviamente, pois quem parava ali era alguém que havia ido à biblioteca para retirar ou devolver algum livro e não resistiam ao nosso pequeno mundo possível.

Além do nosso cantinho na biblioteca, do nosso ar, da nossa pausa, do universo paralelo, desenvolvíamos atividades dentro da sala de aula. Outras pistas eram lançadas quando F. se recusava a ir para o nosso cantinho e permanecer na sala. Pista de que somente a sala de aula era um lugar legítimo de saberes. Mas, por outro lado, F. era vaidoso, e gostava de dizer aos demais que tinha exclusividade sobre nossas ações. Ele tinha a necessidade de mostrar para os demais aquilo que fazíamos fora da sala de aula.

Foram em alguns desses dias que retomamos a imagens de caderno de F. aquele material desarticulado da sua função original, desorganizado perante a lógica escolar, porém rico em pistas para se desenvolver alguma coisa no campo dos aprenderes. Foi então que surgiu a proposta de realizar uma oficina sobre *fanzones*, que é um modo diferente e divertido de fazer jornal e poder, não só informar sobre assuntos atuais, como inventar histórias e colocar seus desejos expressos num papel. Então criamos três *fanzones* para ser específico.

Nenhum desses materiais teve uma conclusão, a emoção da execução do jornal existia apenas no seu nascimento, na sua vibração inicial em querer expressar algum desejo, e neste caso o de justamente como se procede a aprendizagem. O que de fato importa é o início, o vivo do querer saber algo. Tivemos como inspiração para a criação dos *fanzines* a imagem do caderno múltiplo de F., foi a partir dele que realizamos esse emaranhado de histórias sem fim. Foram então construídas três histórias durante as oficinas. Não eram histórias que narravam um acontecimento, ou uma situação em particular, nessas histórias pudemos ver expressos os desejos e sonhos de F.

Com algumas canetas hidro cores, lápis de cor, papel, revistas diversas, cola e tesoura, iniciamos a construção de “O lutador de boxe”, onde F. era o personagem principal e como adversário escolheu R. seu parceiro de turma. Ambos estavam marcados para uma luta de boxe, seria uma bela disputa. B. a garota que F. era apaixonada, também estava na plateia e certamente torcendo por F. Não sabemos quem ganhou a luta, a história parou na página três.

Já em “O campeão da torcida”, tivemos um enredo um pouco parecido, porém a luta acontecia na escola. Pela primeira vez trouxe a atmosfera escolar para suas expressões no papel. Nessa luta, que não aconteceu, F. se tornou o campeão da torcida, pois vencida a batalha ao conquistar B. sua amada. Mais uma vez a história não foi terminada, sempre deixada em aberta.

Em “O filho do foguete” percebemos uma história íntima, que lida no campo da sensibilidade e de outras intensidades ainda não mostradas por F. Nessa história ele expressa sua vontade de ser um homem casado, com B. e trás um filho, R. o seu amigo da classe. Constituiu uma família no seu *fanzine* muito próxima da sua realidade de escola, não criou personagens fictícios e sim personagens próximos de si. Queria levar toda família para lua, aí a construção do foguete.

Nesses três pequenos *fanzines*, todos sem fim, podemos perceber um desejo em expressar os mais diversos assuntos. F. pode apontar alguns elementos de sua vida num pequeno espaço de possibilidades. Trouxemos a experiência e vivências desse aluno para dentro da sala de aula num simples gesto, numa simples atividade pedagógica. Na variação do seu pensamento durante a criação dos *fanzines*, percebemos uma entrega ativa ao trabalho realizado. F. mais uma vez estava vivo dentro da escola.

Como dito anteriormente, nenhuma história teve fim. Todas elas foram pedaços cortados por intensidades dos momentos vividos e sentidos no calor daquele desejo que se passava. Tanto as histórias como sua vida ainda fluem num impulso às aberturas de

novas potencialidades, mesmo existindo muitas incapacidades no ambiente escolar. F. não aprendeu a ler, também não era nosso objetivo. F. pode talvez pela primeira vez expressar essas passagens sutis de intimidade e declaração de sua vida com um simples olhar atento e aberto para essa subjetividade que não se deixava apreender pelos mecanismos de controle. F. não queria estudar. Não queria a escola. Não queria sentar. Queria a rua, as pipas, os carros, a B. e o vento.

F. expressava um devir-criança todo o tempo, ao querer se ver livre das engenharias de poder e de todo cimento que pesa sobre os ombros da infância. E que a cada dia o brilho infantil, esse ser *Aberto*, vai se deformando para uma modelagem empenhada para a tecnologia num sentido de precisão e funcionamento de corpos para o meio social. Mas F. não, com ele aprendi também a expressar meu devir-criança atuando com *re-existência* a essas categorias que tentam encerrar vidas em apenas um molde. F. tinha vários moldes para viver, sabia articular o melhor deles para cada momento necessário.

Aprender a ouvir as crianças em seu potencial de devir-criança. Criança que quer escapar da família, da escola, afinal, quer o que? O que elas têm a nos dizer? Tentar parar um pouco com uma massificação de conteúdos e ouvir as crianças talvez seja uma tarefa necessária para os dias atuais, pois o que os pedagogos menos fazem é escutar o que as crianças têm a dizer. Traçar aprenderes inventivos através desses dizeres que percorrem os desejos de criança e de jovem. Talvez aí um aprender *com* as crianças e o que não quer dizer sabê-las.

Considerações finais

Após um ano e meio de atividades realizada na escola, focada no trabalho que desenvolvi com F., percebi que é possível encontrar nas buscas da variação do pensamento pequenos espaços de resistência, e que talvez aí esteja o segredo para uma aprendizagem. Que estes micros movimentos de resistência sejam vistos como gestos de aprendizagem. Que os escapes, as fugas, as variações não necessariamente são da ordem da distração e falta de atenção, mas sim a criação de um modo de resistir ao espaço escolar.

Resistem por que os anos escolares não permite uma abertura à outra parcela do campo do conhecimento, o conhecimento da sensibilidade, das intensidades, das afecções, do amor, das paixões, dos desejos, dos impulsos, dos instintos. Todo esse nosso conhecimento é devidamente adaptado e aos poucos excluído para que apenas o

conhecimento racional e representativo seja o conhecimento válido. O campo do saber fica concentrado em torno de apenas uma única verdade, um único modo de conhecer, um único modo de aprender.

Ao contrário, sabemos que o pensamento é caótico e que são inúmeras as formas de se aprender. Temos como força para um pensamento resistente as artes, a ciência e a filosofia. Ao se entregar ao caos do pensamento estamos livres de se apoiar num pensamento representativo e de senso comum. A variação que o pensamento executa é da ordem caótica, eis aí a nossa linha de fuga do pensamento molar. Só assim conseguimos criar outras formas de pensamento e resistir.

É nesse sentido que uma utopia pedagógica é sempre necessária, não por que em algum momento de um futuro distante conseguiremos atingir um ideal de sociedade e de escola, mas pelo contrário, uma utopia que se faz no presente, no aqui e agora, nos micros espaços de resistências, escapando de qualquer tipo de coerção. Nos pequenos experimentos escolares, nas tentativas de realização de outras formas de aprender.

Aprender é criar um pensamento sem imagem preexistente, é um deixar-se tomar pelas sensibilidades que nos afetam, é um resgate aos nossos instintos que foram tolhidos. É um abrir-se ao novo que transita por entre nós. Abrir-se ao desconhecido e acolhe-lo. Acolher. Afetar-se. Sentir. Movimentar pulsões abafadas pelos mecanismos de disciplinamento. Eis aí quem sabe uma nova tarefa para nos abirmos às aprendizagens e suas múltiplas variações, num simples resgate de si mesmo quando ainda éramos crianças.

Referências

ASPIS, Renata Lima. **Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões.** In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Sílvio e OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado (orgs). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e ...* Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011.

_____. **Resistência e confabulações.** In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina e DIAS, Susana Oliveira (orgs). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e ...* Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. - São Paulo: Ed. 34, 2002a.

RILKE, Rainer Maria. **Sonetos de Orfeu e Elegias de Duino.** Tradução Emmanuel Carneiro Leão. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

SCHERÉR, René. **Aprender com Deleuze.** In: *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

_____. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **La violenza e i dispositivi educativi.** In: MOTTANA, Paolo (org.). *Spacco tutto! Violenza e educazione.* Milano: Mimesis Edizioni, 2013.