



DIGRESSÕES SOBRE UM EXPERIENCIAR PEDAGÓGICO: APRENDIZAR FILOSOFIA A PARTIR DA IGNORÂNCIA

Gláucia Figueiredo
UNB (Brasil)
glaufig@gmail.com

Lucía Falero
UdelaR (Uruguai)
lucyluzf@gmail.com

Resumo: O artigo expressa provocações concernentes aos processos de formatação em educação (fluxos heteronômicos da Pedagogia), ou dito de outra forma, os *modismos pedagógicos*, movimento que se encontra diametralmente oposto ao exercício do *experienciar pedagógico*. Objetiva-se expressar a dinâmica do *aprender* no campo da filosofia como produto deste movimento pedagógico experiencial. As preocupações com o ensino de filosofia não partem mais das *problematizações filosófico-pedagógicas via ensino*, mas de propostas concretas expressas via dinâmica do *aprender filosofia* tomando a *ignorância* como impulso para/da experiência.

Palavras-Chave: Bergson; Deleuze, Stirner; experiência; Aprender, Ignorância.

Resumen: El artículo expresa provocaciones en relación a los procesos de formación en la educación (flujos heteronómicos de la Pedagogía), o dicho de otra manera, la moda pedagógica que está diametralmente opuesta al ejercicio del *experienciar pedagógico*. El objetivo es expresar la dinámica de aprender en el campo de la filosofía como un producto de este movimiento pedagógico experiencial. Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la filosofía no tiene su origen a partir de las problematizaciones filosófico-pedagógicas a través de la enseñanza, sino partiendo de las propuestas concretas expresadas a través de la dinámica del *aprender filosofía* tomando a ignorancia como impulso para/de la experiencia .

Palabras Clave: Bergson; Deleuze, Stirner; experiencia; Aprender filosofía.

Introdução

Este trabalho apresenta o funcionamento dos processos de formatação em educação (fluxos heteronômicos da Pedagogia), ou dito de outra forma, os *modismos pedagógicos*, movimento que se encontra diametralmente oposto ao exercício do *experienciar pedagógico*. Expressa-se a dinâmica do *aprender* no campo da filosofia como produto deste movimento pedagógico experiencial. As preocupações com o ensino de filosofia não partem mais das *problematizações filosófico-pedagógicas* via *ensino*, mas de propostas concretas expressas via dinâmica do *aprender filosofia*.

Com o intuito de demonstrar como ambos os movimentos se encontram contrários, mas em relação, ou seja, em coabitação, realiza-se uma confluência teórica entre a criticidade de Max Stirner com relação aos movimentos pedagógicos e educacionais que visavam a forma(ta)ção do homem e a força-potência propositiva de Gilles Deleuze sobre os movimentos de criação e de manifestação da vida em seu mais alto grau de intensidade experienciante. Surgem, então, duas problemáticas a serem desenvolvidas ao longo do texto - se a história da Educação apresenta as inúmeras manifestações das modalidades de submissão do homem a um determinado tipo de padrão, por que a necessidade latente de manter viva a vontade de identidade concretizada através dos fluxos heteronômicos da Pedagogia? A segunda inferência se pauta em afirmações de Deleuze sobre as distintas operações do pensamento, daí o problema: como se desenvolve um 'experienciar pedagógico' fora de uma pedagogia submetida ao modismo educacional que se desenrola a partir de um padrão representativo do pensamento?

Se por um lado, Stirner traz a força de uma liberdade reivindicada a partir da ideia de um individualismo libertário que resiste ao processo de educação-massificação em prol de uma autogestão pedagógica da própria vida, por outro, Deleuze demonstra que esta mesma vida é em si a política da autogestão, por vezes, fagocitada por forças heteronômicas das mais variadas naturezas. Um Deleuze apoiado nas ideias bergsonianas nos aponta uma vida que dura e é nesta dinâmica de *duração experienciante e diferencial* que a pedagogia resiste aos fluxos heteronômicos em ação se (auto) criando numa *(im)ex-posição singular* em relação à educação.

Da Prática: a liberdade vital como Vontade e o Saber que sabe morrer

Johann Kaspar Schimdt conhecido como Max Stirner nasce em Bayreuth, uma cidade do norte da Baviera, Alemanha, em 1806 e tem uma vida que pode ser resumida como bem aponta FERRER (2001) “em uma desordem, inconstância e má sorte”. O nome Stirner que significando ‘frontudo’ se supõe ter sido criado por Engels quando os mesmos faziam parte de um grupo de filósofos que se autodenominavam ‘Os Livres’. O texto *O Falso princípio de nossa educação* foi um ensaio escrito por ele no ano de 1842 a pedido de Karl Marx e publicado em *Rheinische Zeitung*, um jornal alemão editado no século XIX. Neste artigo, Stirner critica o que se costuma chamar de ‘tendências educativas’ da época, mas que neste breve artigo se chamará de ‘modismos pedagógicos’ de uma determinada época histórica. Neste ensaio Stirner critica tanto o modismo humanista quanto o modismo realista na vida educacional vigente.

É importante destacar que Stirner vive um momento caracterizado pelo fim do absolutismo e consolidação do liberalismo. Uma época marcada pelo impulso da segunda revolução industrial que trazia no seu bojo o conseqüente desenvolvimento da urbanização e a ruptura da aliança da burguesia com o proletariado ocasionando problemas sociais onde a prática política e a luta de classes se adiantava em relação às teorias. Ainda que o pensamento de Stirner tenha sido influenciado, inicialmente, pela doutrina da esquerda Hegeliana, com o tempo este mesmo pensamento se metamorfoseia e bate asas se afastando de uma lógica representacional e dogmática da esquerda em voga.

Nesse contexto, era possível observar que as inquietações de Stirner se baseavam na crítica de uma mesma lógica da falta e da identidade-representação que vivemos até hoje no campo da educação. Havia duas posições predominantes em educação – *o humanismo*, herdado do século anterior e que se apoiava nos clássicos da antiguidade, no estudo minucioso da Bíblia, considerando imprópria a educação popular e *o realismo* como uma nova tendência que se inclinava à formação universal, assim como, a promoção de um ensino que carregasse aspectos da vida prática e útil, defendendo, assim, uma educação para todos. Ainda que Stirner apresente uma maior inclinação na direção desta última, no final de seu ensaio conclui que ambas as correntes expressam o mesmo ponto em comum que mata as possibilidades de desenvolvimento da liberdade vital do humano – *o adestramento via identidades*

formativas. No caso do humanismo a identidade era a formação clássica e no realismo a identidade era a formação popular, a primeira voltada para a elite e manutenção do *status quo* e a segunda voltada para o trabalhador (povo massificado pela nova onda do capitalismo urbano-industrial). Assim sendo, Stirner questiona o *modus operandi* da educação de seu tempo colocando em cheque a questão da criatividade – seríamos seres criadores ou apenas criaturas domadas pelo ‘social’? E segue a sua afirmação – “*O que importa, portanto, de início é o que fizeram de nós na idade em que ainda somos maleáveis; o problema escolar é um problema vital.* (STIRNER, 2001, p.62).

Para Stirner a (auto)realização pessoal é o fim mais importante dos homens e para viver este processo há que fomentar o espírito criativo promovendo a liberdade de pensamento. O centro da educação é a próprio sujeito e a Verdade é a revelação de si mesmo, algo que só pode ser expresso independente de uma figura de ‘autoridade’. Portanto, a escola tal como se conhece não é o âmbito adequado para esta busca porque tal instituição tem como princípio primeiro educar e não ‘liberar’. Nessa direção, entende-se que conhecer não é algo transcendental, mas imanente e pautado na vontade de (se) buscar. Em outras palavras, a miséria da Educação reside no fato de que ela é responsável pelos processos de ‘adaptação’, ‘homogeneização’ e domesticação enquanto a Pedagogia guarda a potência de promoção da criatividade, da unicidade (univocidade) e do (auto) adestramento por interesse único e exclusivo do que o autor chama de ‘Vontade’. “*Sim, em verdade o Saber também deve morrer para, na morte, reflorescer em Vontade [...] Tudo o que é grande deve saber morrer e transcender na morte: só os miseráveis amontoam*”. (STIRNER, 2001, p.72-73).

A partir das ideias de Stirner pode-se afirmar que a Educação busca relacionar Saber e Conhecer numa dinâmica exterior àquele que os experiencia, ao contrário, a Pedagogia compreendida ela mesma como um saber autêntico, aquele que sabe morrer porque a própria educação a assassina constantemente, transforma a si mesma em sua expressão cotidiana num Saber-Vontade, ou seja, um saber que transcende em Vontade propiciando a criação de um espírito que vai se constituir como ‘corpo’. O que importa, então, não uma Vontade de Saber, mas bem, um Saber da Vontade – a vontade que se faz presente pela potência imanente de sua própria expressão sábia. Por isso, a *liberdade vital* é a abstração que faz com que o homem livre domine o Saber adquirido e reintegre o que dele extraiu por suas inquietações na unidade mesma do seu Eu. Ainda sobre este

tema, STIRNER (2001) completa: “[...] o objetivo final da educação não pode mais ser o Saber, mas o Querer nascido do Saber, para exprimir de modo impressionante o objetivo dos esforços da educação, diremos que ele é o homem pessoal ou livre”.

Fica claro que a severa crítica do autor à instituição ‘escola’, reside no fato de que esta funciona a partir da lógica do controle e não da livre expressão do espírito humano e que os interesses que são desenvolvidos ao longo da vida sempre se encontram diametralmente opostos aos que proporciona a escola como produto prévio de um resultado futuro pré-estabelecido e nunca alcançado. Definitivamente, estamos e somos tudo aquilo que escapa aos empreendimentos escolares. Isso porque o que importa é a *Vida prática*, dito de outra forma, é a Prática-vida.

A verdadeira prática não consiste a fazer seu caminho na vida, e o Saber vale mais do que dele se poderia fazer para alcançar objetivos práticos. A prática mais elevada é aquela que permite a um homem livre revelar-se a si mesmo e o Saber que sabe morrer é a liberdade que dá a vida. (STIRNER, 2001, p.79).

A grande contribuição deste autor para a compreensão dos fluxos heteronômicos da Pedagogia que dificultam e até mesmo impedem a expressão mais pura do que aqui intitula-se ‘*experenciar pedagógico*’ é que a Educação não permite uma sublimação do Saber para este tornar-se Vontade, *realização de si e prática pura*, ao contrário, o que faz da Educação uma ferramenta tão eficaz e poderosa no controle e forma(ta)ção do homem é que ela é inculcadora, civilizadora, e enfraquecedora da Vontade – a Educação de hoje e de sempre é a maior produtora do *Saber sem Vontade*.

Todavia, a educação prática permanece longe da educação livre e pessoal: aquela que ensina a arte de fazer brotar das profundezas do Eu, a fagulha de vida; aquela que prepara para estar consigo num dado mundo, esta a estar consigo em si mesmo. Não podemos exprimir toda a nossa personalidade quando nos comportamos como membros úteis da sociedade, mas podemos fazê-lo perfeitamente quando somos homens livres, autocriadores (que nós mesmos criamos). (STIRNER, 2001, p. 83).

Nesse contexto, Stirner exemplifica através do exemplo da teimosia e indisciplina da criança, estas vistas como a potência de oposição (força natural da Vontade), que tais características são assassinadas através do ‘poder da autoridade adulta’, tal expressão de

um homem incompleto que depende desta exterioridade autoritária para controlar o *experienciar infantil*. Esse processo do experienciar nada mais é que o mapa que a criança traça para tomar consciência de si através de *devires variados* que a permitem *aprender* outras modalidades de ‘caráter’ que forjam suas múltiplas ‘vidas’, mas não o que a escola pretende ensinar em prol do ‘social’ em voga.

Daquilo que dura: um ‘*experienciar pedagógico*’

A Pedagogia, nesta perspectiva, apresenta-se como um conjunto de saberes e práticas (discursivas ou não) que (se) manifestam e (se) constroem quando (se) realizam (em) um movimento *vibrante e agitante*, em que não são mais o ensino nem a aprendizagem os seus motes construtores, mas as dinâmicas das *ensinagens cotidianas*, que escapam aos ‘controles conteudísticos’, voltando todas as forças ao acontecimento *aprender*. Isso porque o ensinar já contém em si os moldes e modelos de seu ‘ser’ e porque, no mais das vezes, sabe-se o que ensinar e como ensinar, mas não se sabe, a forma, a saída ou a resposta de ‘como’ o outro aprende.

Há um texto de Deleuze intitulado “O que as crianças dizem” que clarifica este o movimento de escape ao controle e de expressão do *experienciar pedagógico*, diz ele: “A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essências a atividade psíquica” (DELEUZE, 2004, p. 73). Esta atividade psíquica pode se aproximar do que Stirner chama de *consciência de si*. Acontece frequentemente com as crianças, movimentos contínuos de transformar o *imóvel em meio*, mas o que a Escola-Educação faz é desmobilizar o meio e apontar lados, lugares, territórios. Enquanto a escola-educação maneja o que Deleuze chama de uma *arte-arqueologia* pautada no processo de pessoal memória, a máquina-pedagogia instaura uma arte cartográfica que se realiza através de esquecimentos necessários e se pauta na potência do passageiro. Isso porque se a criança diagonaliza traçando o mapa, a funcionalidade deste é exprimir *uma identidade entre o percurso e o percorrido*. O que as crianças e também os jovens fazem é resistir criativamente através de seus traçados cartográficos a todas modalidades interpretativas e representativas da vida, o que importa para uma criança é a multiplicidade de caminhos-vida que ela consegue trilhar numa *univocidade-vida cheia de deslocamentos intensivos*.

Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidades, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço ao que subentende o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afectiva [...]. O devir é o que subentende o trajeto, como as forças intensivas subentendem as forças motrizes. É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos remetem um ao outro. (DELEUZE, 2004, p. 76-77).

É nesse sentido que o Devir é aquilo que dura, portanto, o *experienciar pedagógico* é a expressão da duração em Pedagogia. Henri Bergson vai afirmar que a duração é ao mesmo tempo aquilo que *muda de natureza* (diferença pura), uma *multiplicidade qualitativa* (heterogeneidade pura), *o movimento, o indivisível e o substancial* (imobilidade pura) e *o absoluto* (totalidade pura). Pode-se dizer, então, que a natureza acontecimental deste experienciar em Pedagogia é a um só tempo baseado em quatro elementos conectivos entre si: *diferença, heterogeneidade, imobilidade e totalidade*. Dito de outra maneira, *o experienciar pedagógico é presenciar no ínfimo instante da duração que a transição é contínua* e que por esta razão é que um *Universo dura*.

A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança. Quer dizer que não há diferença essencial entre passar de um estado a outro e persistir no mesmo estado. Se por um lado, o estado que ‘continua o mesmo’ é mais variado do que achamos que seja, a passagem de um estado a outro, pelo contrário, parece-se mais do que imaginamos com um mesmo estado que se prolonga; a transição é contínua. (BERGSON, 2006, p. 3).

Ainda nesta direção, são identificados quatro grandes elementos deleuzeanos, utilizados para demonstrar algumas questões concernentes às manifestações da Pedagogia, a saber: *experiência, acontecimento, devir e problema*. Enquanto a experiência e o acontecimento fazem referência à potência dos encontros a se realizarem, o devir entra em cena para afirmar as expressões geográficas e nomádicas desta mesma Pedagogia e o problema vai se referir então às congruências intensivas de seus elementos variantes, de onde virão a se manifestar diferencialmente.

Se para Deleuze a aprendizagem tem direta relação com os Signos, é porque se dá via *afetamentos*, de onde se realizam pela heterogeneidade como relação; por outro lado, o maior mote da Pedagogia, em grande medida, são as relações que forjam a imitação. Uma criança pode até imitar, mas não é pela imitação que ela vai aprender, porque este movimento afirma a potência da homogeneidade. As pessoas aprendem por uma violência estrondosa. Os signos provocam sustos, espasmos; o signo é o dado que, através de um ‘não dado’, força o pensamento e daí o acontecimento – *Aprender*.

Se nos constituímos por *linhas*, como já dizia Deleuze, a relação entre *Signo* e *Problema* se efetua, então, pelas velocidades infinitas (variabilidades). O conceito de *variação contínua* é extremamente importante, pois perpassa toda a teoria deleuzeana. É justamente esta variabilidade que se manifesta como o ‘não dado’ das relações. Assim como a *Imagem* da boca-olho/olho-boca, uma ‘Imagem’ caótica das variações advém de acordos discordantes ou mesmo de discórdias acordantes. Isso é o que importa para a Pedagogia de que se trata – a força daquilo que difere em função de acoplamentos disjuntivos.

O que interessa a Deleuze é a idéia de que as contaminações mudam, e a necessidade de pensar os espaços dessas contaminações móveis, que é também o espaço no qual nossa experiência se estrutura e se transforma. [...] Deleuze quer dizer que, nos dois casos, não se trata da mesma *experiência*¹ do cérebro: nem da mesma concepção neurológica, nem da mesma relação vivida com o cérebro. (ZOURABICHVILI, 2005, p.1315)

A cena em questão é: a luta das variações caóticas típicas dos movimentos de *ensinagens cotidianas* versus a acomodação das práticas de ensino a partir de moldes e modelos. Por isso, em consequência, também já se configuram aí os limites entre as aprendizagens, que nesta direção seriam apenas compreensões realizadas a partir de ‘imitações’, e as expressões puras do acontecimento *Aprender*, realizadas a partir de situações pedagógicas problemáticas.

O caos continua trabalhando sem interrupção no nosso espírito: conceitos, imagens e percepções são colocados **ocasionalmente**

¹ O que faz Zourabichvili é mostrar a importância do conceito de *literalidade* em Deleuze e para isso apresenta o funcionamento da *experiência* a partir de três proposições. 1. Uma experiência somente se estabelece tendo como base uma *relação*; 2. Estas relações que organizam a *experiência* intitulam-se *crença*; 3. A *experiência* é cristalina, ou seja, tudo o que sai do clichê, “um reconhecimento orientado para ação, que faz com que saibamos, sempre, antecipadamente, com o que temos que nos enfrentar e como nos comportar a respeito”. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1316-1317).

lado a lado e lançados como dados. Deles resultam vizinhanças, perante as quais o espírito se *surpreende*: ele se lembra do semelhante, sente um gosto, mantém e trabalha ambos, conforme sua arte e seu saber. Aqui está o último fragmento do mundo, em que algo novo é combinado, pelo menos até onde a vista humana alcança. E, por fim, no fundo, também se dará uma nova combinação química, extremamente refinada, que na verdade ainda não terá seu igual no devir do mundo. (NIETZSCHE, 2005, p.109)

Os elementos experienciais produzidos através e pelas crianças passam por *zonas intensivas* quando (se) realizam-atualizam em um *acontecimento pedagógico*. Por isso, muito mais do que buscar uma origem para todas as lacunas pedagógicas, identidarizando a Pedagogia e representando-a a partir de um plano científico e/ou social, há que *Des-Pedagogizar* a 'Grande' Pedagogia e criar possibilidades de Re-Pedagogizá-la diferentemente, *minoritariamente* (o eterno-retorno da diferença pura em Pedagogia, onde reside a *Diferença*, onde explodem as categorias da representação). Nesse contexto, este jogo do eterno-retorno é extremamente potencializador *para e na* Pedagogia, pois a faz (se) produzir de maneira embaralhada, transversalizada, atravessada e metamorfoseada. Portanto, há que compreender que caminhos erráticos infantis possibilitam o surgimento, desde dentro de uma Educação- Mesmidade, quando menos se espera, *a Diferença pura em Pedagogia*, que se faz/defaz/refaz num movimento maquínico sem fronteiras.

Uma nova dimensão pedagógica: *aprender filosofia a partir da necessária ignorância*

Desvelar a lógica imperante na educação e promover uma aula "sem imagem" que é um primeiro passo. Mas opondo um pensamento sem imagem a um pensamento representacional contínuo, pensando dentro de uma estrutura que liga a ignorância com uma falta em um sentido negativo, ainda, neste caso, é a falta de acontecimentos *-Aprender* e não de saberes dogmáticos. É vital para dar um passo adiante, objetivando encontrar um processo educativo que está comprometido com o aprender e não com a compreensão, com o saber singular e não com o conhecimento "objetivo".

Este passo é, justamente, o salto filosófico que procuramos operar: efetuar questionamentos que, como um esboço, nos leve a reconceitualizar, o termo *ignorância*, de forma tal que “perverta” o instituído, dotar o conceito de uma natureza afirmativa e não passiva que auxilie a buscar “saídas francas” a partir da filosofia da educação, reposicioná-lo como *condição essencial* para os processos aludidos. Criar um conceito de ignorância que não legitime o sistema vigente, mas que o desmonte: “ignorar” como agenciamento.

Tomemos o estado de *não-saber* de que nos falava Deleuze como ponto de partida. O próprio filósofo, que o considera sinônimo de ignorância, o reivindica: *não-saber é necessário para saber*. Por outro lado, *algo sabemos*, se desprende, pois este não-saber é um *estado constante e variável em si*, uma constante que necessariamente se movimenta. Todavia, a ignorância como um não-saber não se apresenta como uma falta ou vazio que é preciso encher; é condição *sine qua non* para fazer nascer um saber singular e, portanto, para uma dinâmica de *Aprender*. A luz deste dado, conjectura-se que o não-saber – “ignorar” – é um componente fundamental, *um elemento constituidor de um signo*: para que um signo nos afete, estimulando-nos a uma busca necessária (sentido), é *preciso não possuir o que se busca*. **O não saber garante o eterno-retorno da diferença, o mesmo que se repete diferencialmente**. O não-saber é um indício de que o signo que nos afeta, de certa maneira, já nos “habitava”. Desde esta perspectiva, *aprender* se aproxima do que Henri Bergson denominou *devenir*²:

Aprender como *devenir*, um *Aprender* como ponto necessário que se funde no processo. Por esta razão que **aprender é uma fronteira, um horizonte móvel**. Ou melhor dito, uma ponte que nos conduz de um não-saber a um saber, sempre flutuantes, pelos incertos caminhos do *Aprender*; uma “passagem vivente”³. *Aprender*: não-saber advindo como saber; longe esta de ser um fato estático ou fragmentário: é um processo contínuo, sem paradas. Talvez possamos pensá-lo como um movimento que se desdobra em função das pequenas-grandes violências realizadas a partir/ com/no encontro com um signo –*Aprender*.

² Si bien está vinculado al devenir deleuziano, estos dos conceptos no coinciden enteramente. “Es una sucesión de estados de los cuales cada uno anuncia al que le sigue y contiene al que le precede. A decir verdad, no constituyen estados múltiples sino cuando los he ya pasado y retorno hacia atrás para observar la huella. [...] En realidad ninguno comienza ni termina, sino que todos se prolongan los unos en los otros (Bergson, 1960, p. 8)”.

³ Cf. Deleuze, 2009: 253.

Alimentar um “ignorar” é alimentar o aprender, pois para aprender é necessária a dinâmica experiencial do *Aprenderizar*. Esta ignorância é um estado *de fato*, quer dizer, não é uma ignorância consciente que nos move ou orienta em nossa busca (isto é incorrer no postulado da *cogitatio natural universalis*). Em outras palavras, não somos conscientes do que ignoramos. Portanto, ignorar, em seu novo sentido, é *abrir possibilidades para um pensamento sem imagem*, para *aprender*, para um saber singular como advertido por Montaigne; *é abrir-se a outros mundos possíveis*, não escolher o dado “pela simples autoridade e crédito” (MONTAIGNE, 2010, p.27). Decidir como estudante, mas *também decidir como docente* no labor do dia a dia: criar *Ensinos* que resultem num requerido *Aprenderizar*, tal dinâmica é co-habitável, mas diversa a eleger uma didática ou um método prescritivo funcional aos cometidos do sistema. Este conceito de ignorância se distancia do tradicional: **não somos ignorantes porque não saibamos; sabemos porque somos ignorantes, aprendemos porque somos ignorantes.**

Como diz Claire Parnet (*Diálogos*), não podemos escapar da linguagem, de seus dualismos, de seus marcadores de poder, etc. Mas como docentes, podemos escapar das lógicas imperantes na/da aula, fazê-la fluir por uma linha de fuga que desestabilize o que o sistema instituiu: um formato escolar que sustenta (ou é sustentado por...?) a imagem dogmática do pensamento. A possibilidade reside na necessidade de mantermos viva a *esperança*, um *desejo maquínico* que pode produzir outros espaços-tempos na e para aula, tornando-a acontecimento. Operar *filosoficamente* em aula, estando aberto aos plurais encontros “problemáticos” que podem passar e que perturbam toda certeza, diluindo a tradição; dar lugar, por meio de movimentos-attitudes de *Ensino*, aos acontecimentos – ao aparecimento de um *Aprenderizar*, uma das expressões de um *pensamento sem imagem* que transcende qualquer disciplina. Como docentes, temos a potencialidade de gerar, ou como diz Deleuze, “instaurar” as condições para que as vozes dos estudantes – sempre singulares – sejam ouvidas, romper com uma didática explicadora que redunde em uma homogeneidade que submete e dificulta/ impede a potência do *pensar* – atividade genuinamente filosófica.

O espaço para um pensamento sem imagem/acontecimento-*Aprenderizar* é mais delimitado do que pensamos, uma vez visto que a educação adotou a imagem dogmática do pensamento como modelo espiritual. Neste contexto, tiranizado por um pensamento representativo, o lugar para as vozes dos estudantes é quase nulo, por isso, se encontram *forçados* a se ajustar para aprovar. O docente, porta-voz do poder, se lança como figura

de autoridade. Numa aula escutam *conteúdos e informação* configurados por um sistema que se propaga nos fazendo falar e pensar segundo seus esquemas, nos transforma em seres funcionais a seus interesses. Os estudantes *somente fazem eco* quando pensam de acordo com a propagação dominante: «tenham ideias justas!». Mas a verdadeira justiça está além da Justiça, do Direito e das leis como instancias transcendentais; a justiça é um *movimento* imanente.

Um *Ensino* é isto: uma ação concreta que desestabiliza. Não são muitos aqueles que questionam o sistema, nem a desigualdade que gera. Mas são mais os militantes que operam, sem saber, *micropoliticamente*: “Não encontrará a justiça senão se movendo (...), seguindo seu desejo. Tomará em suas mãos a máquina de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 1990: 76-77). Desta maneira podemos *conectar desejo com pensamento: instaurar as condições para atos de pensar está em relação com um agenciamento-educação menor*.

Todos somos merecedores de uma educação de qualidade que nos ajude a nos superarmos tanto individual como coletivamente. Mas, isto implica *contemplar a diferença imanente à realidade social, a cada aula, a cada educando*. Segundo a lógica do sistema educativo, a heterogeneidade é uma ameaça para a igualdade, por isso é necessário anulá-la subjugando-nos a um molde homogêneo: aulas organizadas segundo idades, reproduzindo programas pensados *a priori*. Nestes espaços, a contingência é vista como uma inimiga e a contemplação de qualquer emergente é rapidamente neutralizada pelas “exigências”. Os conteúdos se repetem segundo um critério benevolmente homogeneizante. É hora de reconhecer, como docentes e investigadores, que a estratégia integradora da Escola acaba por gerar mais exclusão que saná-la, abrimo-nos à *diferença em aula como igualdade de fato, a aula como acontecimento*. Agitar as moléculas em aula envolve uma certa desordem e um desajuste. *Devir-vapor da aula*. As individualizações docente-aluno se desenhariam em virtude dos *processos de singularização da subjetividade* “que encontram via desejo os seus movimentos de produção e criação mais distintos” (FIGUEIREDO, 2013, p.103), rompendo com o modelo-estrutura cristalina.

Assim, *o que o conceito de ignorância tem a ver com tudo isso? Apresentar um novo conceito de ignorância não somente permite advertir o controle em educação, mas também abre a possibilidade de distinguir espaços-tempos menores e concretos que fogem do instituído, configurando outras formas de se aproximar do pensamento, ao aprender e saber. Espaços-tempos que, em sua singularidade, podem inspirar para pensar o panorama educativo de forma mais ampla.*

É certo que para a filosofia deleuzeana não há fórmulas nem métodos, mas criação, o que tem seus benefícios e desvantagens: por um lado, a mudança dependerá de acontecimentos espontâneos não programados e nem programáveis. Mas, por outro, é justamente esta perspectiva, a fragmentaridade destas iniciativas ou respostas, o que lhes permite escapar da totalização do poder ou de uma reforma. Ainda fica a esperança para a educação que deve ser pensada localmente como *educações menores* que habilitem possibilidades que escapem ao controle exercido sobre o pensamento.

A macropolítica é representativa, a micropolítica não, é livre fluxo do desejo. Atualmente comprovamos via fatos que todos os **dispositivos que sustentam o formato escolar imperante não garantem uma educação de qualidade**. Como ler este fato em educação? Figueiredo (2013) o expressa com uma imagem que faz referência à *teoria do caos*: a mais mínima variação em aula pode produzir as mudanças mais profundas – ou, *deleuzianamente*, mudanças de superfície - variar seu curso e ser incontrollável a causa de um processo de ampliação desta mesma variante:

[...]os dois processos coexistem, ou seja, a máquina de subjetivação identitária estará sempre em consonância diagonal com a máquina de subjetivação experimentativa, portanto, há que se atentar para o funcionamento coexistente de ambos com vistas a explorar mais engrenagens da segunda, ou seja, devemos deixar que mais borboletas passem por nossas salas de aulas e seja foco de nossa atenção, que esta mesma borboleta seja a mola propulsora de inúmeras experiências (FIGUEIREDO, 2013, p.114).

*O movimento das asas de uma borboleta pode mudar o mundo*⁴. Não somos nós mesmos (educadores), os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação?. Se isto é assim, também não temos a capacidade e a potência de (resistir) re-existir?

Referências

BERGSON, H. *Memória e vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, H. *Introducción a la metafísica*. Montevideo. La Casa del Estudiante. 1960.

⁴ Una de las variaciones de un célebre proverbio chino.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004.

_____. *Deleuze – Uma filosofia Del acontecimento*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

DELEUZE, G. (1962). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona. Anagrama. 1986.

DELEUZE, G. (1964). *Proust y los signos*. Barcelona. Anagrama. 1995.

DELEUZE, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires. Amorrortu. 2009.

DELEUZE, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona. Paidós. 1994.

DELEUZE, G. (1987). “¿Qué es el acto de creación?”. *En Fermentario*, núm. 6, Montevideo, 2012.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. México D.F. Ediciones Era. 1990.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos. 2004.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. Anagrama. 2009.

DELEUZE, G., PARNET, C. (1977). *Diálogos*. Valencia. Pre-textos. 1980.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1998.

FIGUEIREDO, G. (2013). “Por uma Pedagogia Menor –subjetividades experienciantes e experiências deslizantes”. En: GODOY, A.; FIGUEIREDO, G. AVELINO, N. (orgs.). *Pedagogia, sujeito e resistências: verdades do poder e poderes da verdade*. Curitiba. Prismas. 2013.

FIGUEIREDO, G. (2014). “das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de amélie poulain”. In: RIBETTO, A. políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro. Lamparina-FAPERJ. 2014.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1998.

FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid. Las Ediciones de La Piqueta. 1980.

MONTAIGNE, M. DE. *La educación de los hijos*. Madrid. Veintisiete Letras. 2010.

HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NIETZSCHE, F. *Sabedoria para depois de amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ORLANDI, L. B. L. *Apontamentos sobre pesquisa em educação*. MIMEO, 1978.

STIRNER, M. *O falso princípio de nossa educação*. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.