



[Cierre de edición el 23 de febrero, 2018]

Sección: Artículos de reflexión. Reflexividades Polyfónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

Vol. 2, (1), Enero-Julio 2018, págs. 119-129

ISSN: 0719-7438

*Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva de Chile*

Fecha de envío: 29 de noviembre, 2017

Fecha primera revisión: 12 de diciembre, 2017

Fecha segunda revisión: 20 de diciembre, 2017

Fecha de aceptación: 14 de enero, 2018

Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pesquisador do
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED)

E-mail: dulanuti@gmail.com

 [Orcid.org/0000-0001-6055-1494](https://orcid.org/0000-0001-6055-1494)

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenadora do Laboratório de
Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED)

E-mail: tmantoan@gmail.com

 [Orcid.org/0000-0002-4607-9880](https://orcid.org/0000-0002-4607-9880)

Resumo

Apresentar possíveis aproximações entre a Filosofia da Diferença e a educação é o nosso objetivo com este texto. Ao pensarmos na necessidade da superação de práticas educacionais alicerçadas em bases que não condizem com as demandas da escola atual - inclusiva - apresentamos um possível olhar para os processos de ensino (ainda concebido como a transmissão de conteúdos) e de aprendizagem (ainda considerada como a capacidade de reprodução do que foi ensinado). Esta visão, própria da racionalidade filosófica e científica, prejudica aqueles que não têm o perfil desejado pela escola e que, por este motivo, são excluídos, impedidos de se desenvolverem segundo os seus interesses e capacidades. A ciência educacional moderna, sustentada em um pragmatismo que busca verificar a eficiência da ação pedagógica visando alcançar metas instituídas tendo como base um modelo idealizado de aluno, deve ser superada por um modo de planejar e

desenvolver o ensino a partir de um novo entendimento do que é ensinar e aprender. Um pensamento que concebe o ensino como a emissão de signos e a aprendizagem como uma criação – subjetiva - favorece a construção colaborativa de uma escola coerente com as atuais demandas educacionais, advindas da necessidade de incluir todos os alunos, sem distinções.

Palavras-chave: *ensino, aprendizagem, filosofia da diferença, inclusão escolar, signo*

Re significar la Enseñanza y el Aprendizaje a partir de la Filosofía de la Diferencia

Resumen

Presentar posibles aproximaciones entre la Filosofía de la Diferencia y la Educación es nuestro objetivo con en este texto. Al pensar en la necesidad de la superación de las prácticas educacionales envasadas en lo que no condicen con las demandas de la escuela actual –inclusiva– presentamos un posible perspectiva para los procesos de enseñanza (aunque concebido como la transmisión de contenidos) y de aprendizaje (aunque considerada como la capacidad de reproducción de lo que fuera enseñado). Esta visión, propia de la racionalidad filosófica y científica perjudica aquellos que no tienen el perfil deseado por la escuela y que, por este motivo, son excluidos, impedidos de desarrollar a partir de sus intereses e capacidades. La ciencia educacional moderna, sostenida en un pragmatismo que busca verificar la eficiencia de la enseñanza a partir de metas instituidas teniendo como base un modelo idealizado del alumno, debe ser superada por un modo de planear y desarrollar la enseñanza a partir de un nuevo entendimiento sobre lo que es enseñar y aprender. Un pensamiento que concibe la enseñanza como la emisión de signos y que entiende el aprendizaje como una creación –subjetiva- puede ofrecer la construcción colaborativa de una escuela coherente con las actuales demandas educacionales, advenidas de la necesidad de incluir todos los alumnos, sin distinciones.

Palabras clave: *enseñanza, aprendizaje, filosofía de la diferencia, inclusión escolar, signo.*

1.-Introdução

Ao tratarmos da necessidade de ressignificar o ato educativo para que todos os alunos, indistintamente, aprendam e se desenvolvam a partir de suas possibilidades, desejos e interesses, referimo-nos à indispensabilidade da inclusão escolar. Para incluir não basta a garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns; esta é uma visão restrita que carrega uma série de questões que, urgentemente, precisam ser problematizadas para que não seja perpetuada a exclusão de alguns sujeitos que não têm o perfil de aluno desejado pela escola.

A Filosofia da Diferença, apresentada por Gilles Deleuze, nos permite contestar preceitos pedagógicos que negam o direito à diferença, dentre eles: a verificação do que os estudantes aprenderam como indicador da eficiência do trabalho docente, o desenvolvimento de avaliações que comparam o rendimento dos alunos a partir dos seus resultados e a concepção de aprendizagem como o alcance de metas pré-determinadas - realizado em um processo previsível que pode ser medido, quantificado e comparado.

Organizamos este texto em três tópicos nos quais apresentaremos como algumas questões educacionais ainda são concebidas e como elas poderiam ser ressignificadas à luz da Filosofia da Diferença - possibilidade fecunda para a construção de novos modos de entender e fazer a educação escolar para a inclusão de todos os estudantes.

Primeiramente, apresentaremos os efeitos da tentativa de homogeneização das pessoas e da subversão da diferença à diversidade no campo educacional, sobretudo no que tange à educação para todos. Em seguida, discutiremos as implicações dessa busca pela semelhança nas práticas pedagógicas. Esperamos que todos pensem a respeito do que está implícito nas justificativas utilizadas para se ensinar à parte alguns estudantes e como esse tipo de diferenciação exclui aqueles que não estão no padrão de normalidade instituído pela escola. Apresentaremos o que entendemos por ensino e por aprendizagem e como esse entendimento se distancia do que o pensamento educacional moderno concebe como tal. Para finalizar, discutiremos como esse modo de entender o ato educativo, a nosso ver, favorece a inclusão de todos os alunos no processo educacional formal e regular.

2.-Do modelo ao simulacro, da diversidade à diferença

Ao perceber que a diferença de cada pessoa seria o elemento central de um mundo caótico, livre de toda e qualquer transcendência e, portanto, incontrolável, Platão dedicou a sua filosofia a instituir modelos a serem seguidos. Sua obra esteve voltada à seleção de linhagens para que fosse possível distinguir o puro e o impuro, a cópia bem feita e mal feita e, assim, reconhecer os bons pretendentes ao ícone criado, ao modelo idealizado que representasse a verdade já posta, transcendentalmente - a perfeição. A primeira determinação do motivo platônico foi

[...] distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. Mas já vemos que estas expressões não são equivalentes. A distinção se descola entre duas espécies de imagens. As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais. É neste sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolos: de um lado, as cópias-ícones, de outro os simulacros-fantasmas. Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se "insinuar" por toda parte. (Deleuze, 2000, p. 262)

Ao pensar que os sujeitos deveriam ser semelhantes a um perfil tido como ideal, Platão considerou uma possível organização do mundo a partir da homogeneização dos seres. Para Schöpke (2012), ao contrário de Platão, que negou a diferença ao perceber a sua problemática, Aristóteles a subverteu a um atributo fixo e externo ao ser. A *diferença específica*, apreendida pelo pensamento aristotélico, refere-se à diferença entre as coisas, a uma diferença empírica, à diversidade. Considerar a diversidade favorece as comparações, as distinções, a criação de categorizações que, supostamente, representam os seres. A negação

da diferença e a sua subversão à diversidade, desenvolvidas por Platão e Aristóteles, respectivamente, vêm sendo superadas por estudos que têm como base a diferença em si.

A Filosofia da Diferença, pertencente ao pós-estruturalismo, permite-nos entender os efeitos do pensamento platônico e aristotélico na sociedade ao longo dos tempos, dentre eles a exclusão daqueles considerados diferentes. Compreender as formas pelas quais a sociedade exclui algumas pessoas abre possibilidades para um novo modo de pensar a educação que não concebe os seres como um fragmento de uma categoria qualquer e que, portanto, está relacionado à diferença de todos e não de um grupo à parte.

O pós-estruturalismo não é um método, mas um movimento de pensamento que busca superar a ideia do estruturalismo - tendência filosófica baseada em métodos de análise que consistem na construção de modelos estruturais e explicativos da realidade e da cultura humana. No pós-estruturalismo, há uma desconstrução dessa análise estrutural e puramente racional para explicar a realidade, liberando-a para uma pluralidade de sentidos, conforme aponta Peters (2000), que advém da concepção de realidade como uma construção subjetiva.

Deleuze, um dos representantes da Filosofia da Diferença, construiu um pensamento nômade, livre de estruturas fixadas em transcendências que, supostamente, portam a verdade absoluta, indicando como os seres devem ser. O modo deleuzeano de entender a realidade fez com que o filósofo não apenas combatesse a primazia platônica e aristotélica, mas, inspirado pelas obras de Bergson, afirmasse a “diferença de natureza” (Deleuze, 1999), interna aos seres, mutante, que se difere a todo o momento.

Ao afirmar que todos se fazem em um processo de diferenciação de si mesmo, Deleuze (2000) defende a ideia de que não há seres estáticos, essencializados - a menos que se entenda a essência como um acontecimento sempre renovado e inédito, conforme afirmou De Abreu Filho (2007). A ideia de que o seres são únicos e em constante transformação põe em dúvida as bases em que o sistema educacional se apoia: a diversidade, as categorias fundadas em características estáticas e a possível verificação da aprendizagem.

Ainda que a Filosofia da Diferença não tenha sido desenvolvida a partir de contextos educacionais, conforme afirmou Gallo (2016), seus conceitos têm muito a ver com a escola, sobretudo com a inclusão de todos os alunos, isto é, com a garantia do direito à diferença. O exercício que temos feito é o de criar possíveis tangenciamentos entre a filosofia deleuzeana e a educação para compreendermos as questões de fundo que envolvem a categorização das pessoas com base em critérios de normalidade (criados convencionalmente) que precisam ser combatidos.

Como Deleuze (2000), entendemos que não há modelos a serem seguidos e, portanto, somos todos simulacros. Não pensamos que “o outro” seja o diferente, pois não consideramos o idêntico: somos todos diferentes e é impossível identificar aqueles que devem ser incluídos em um grupo. Nesse sentido, a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns.

3.-Da adaptação à recriação do ensino

A escola se constituiu, historicamente, como uma instituição selecionadora dos bons modelos, dos perfis adequados e dos sujeitos aptos a viverem em sociedade e, até hoje, infelizmente essa é a sua principal tarefa. Buscou e ainda busca (pretensiosamente) verificar se o conhecimento construído pelos alunos tem a ver com o que ela impôs a partir do que se acredita ser essencial para que todos sejam capazes de conhecer o mundo em que vivem. Para isso, prescreve o que deve ser ensinado e, por consequência aprendido; estabelece habilidades e competências que devem ser atingidas em determinados prazos e busca, de todas as formas, instrumentalizar o professor para verificar como esse processo de ensino e de aprendizagem ocorre.

As comparações e categorizações dos estudantes, feitas com bases nos resultados dos instrumentos de avaliação - pré-organizados e uniformizadores - são realizadas para a identificação daqueles que não atendem às expectativas da escola. Alguns alunos são, injustamente, selecionados e classificados como diferentes, privados de desenvolverem livremente as suas capacidades e, ainda que inseridos em escolas comuns, não são realmente incluídos. A questão é ainda mais grave em relação aos estudantes em condição de deficiência, que são ensinados à parte, em salas especiais, com um ensino perverso, diferenciado, posposto perante o meritocrático sistema educacional. Essas são questões relacionadas à ideia do ícone (como o modelo a ser seguido) e do simulacro (a cópia mal feita, o desvio da norma, o dessemelhante).

A resistência nas diversas esferas sociais para admitirem que as bases que sustentam o pensamento educacional moderno estão arruinadas – as comparações, a distinção dos seres, a eficiência das ações pedagógicas entendida como a descoberta do verdadeiro conhecimento, já produzido - faz com que a escola não mude a ponto de se tornar um espaço de todos.

Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características “não convencionais”, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano.

Pesquisas recentes no Brasil e em outros países, no campo da educação inclusiva, têm se voltado à especialização do ensino a partir de cada deficiência, como se estudante se definisse por um único atributo. Ao tentarem definir, por exemplo, como um grupo aprende (e não uma pessoa), esses estudos apresentam uma preocupação equivocada com a generalização daquilo que não pode ser universalizado: a diferença de cada um. Ainda é

defendida a ideia de que o melhor a ser feito é enquadrar, para sempre, cada pessoa na categoria que melhor lhe retrata, como se todos fossem seres estáticos, que não se modificam a cada situação, numa tentativa incessante de “normalizar a diferença” a partir da produção de identidades imóveis, como se isso fosse possível. Esses estudos propõem que o ensino seja diferenciado para aqueles estudantes que não acompanham os demais, como garantia para o seu pleno desenvolvimento.

Parece-nos óbvio que algo que deve ser adaptado a alguns não fora feito a partir da necessidade de todos. Adaptar é justapor, arranjar de forma improvisada, apropriar-se do que não é seu. Recriar tem a ver com desconstruir, romper, ressurgir. Nesse sentido, o ato de ensinar não deve ser adaptado, mas transformado profundamente, reconstruído considerando a diferença de todos, para viabilizar a participação total dos alunos. Ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo, não se reconhece que todos os sujeitos possuem necessidades específicas, desejos singulares, capacidades mutantes e contingentes e que, portanto, não cabem em categorias representativas. Desconsideram – se as possibilidades e o direito que todos os alunos têm de aprender conforme os seus desejos, a partir do que lhes afeta e não do que está prescrito.

Individualizar é necessário quando pensamos em serviços, recursos e materiais que podem auxiliar o estudante que está em uma condição de deficiência a se locomover, a ler adequadamente e a se comunicar com seus pares, por exemplo, mas isso tem a ver com uma diferenciação que parte de uma solicitação do próprio sujeito, como é usual na Tecnologia Assistiva (TA), não é uma adaptação do ensino. Conforme Brasil (2007, p.3) TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.”

Quem realmente está preocupado com uma educação de qualidade para todos e, portanto, com as capacidades de cada pessoa, entende a reviravolta que a inclusão exige e não tenta propor ações pedagógicas superficiais, paliativas e equivocadas em relação ao que é incluir. Considerar a diferença não tem a ver com um ensino adaptado, especializado a partir da deficiência, mas com um planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem. Para tal, são necessárias profundas transformações, que vão desde as intenções da escola às estratégias de ensino nela desenvolvidas.

Quando ensinamos em uma escola para todos, não transmitimos, verticalmente, informações desconectadas com o que é, de fato, interessante para toda a turma. Pesquisamos junto com os alunos, permitimos espaços para a problematização das questões que interessam a todos, construímos juntos os materiais a serem utilizados, planejamos as aulas com os estudantes, organizamos momentos de debate etc. Não impomos um conteúdo já determinado, mas desenvolvemos um trabalho colaborativo entre professor e alunos.

Creemos que não há uma definição precisa do que é ensinar, mas sabemos o que não tem a ver com um ensino que viabiliza a construção de uma escola que considera a necessidade de todos os seus partícipes para planejar e desenvolver as suas ações. Ensinar não tem a ver, por exemplo, apenas com a lógica da explicação, pois explicar algo pode

reduzir todas as possibilidades de construção criativa do outro, a partir daquilo que o “sujeito explicador” considera importante.

Concordamos com Kohan (2011) que ensinar está relacionado à emissão de signos - os verdadeiros motivadores do pensamento. Como Deleuze (2003), entendemos o signo como o objeto de um encontro que nos força a pensar, ou seja, são corpos com sentidos, que nos provocam e nos levam a criar modos de existência para lidar com os problemas que eles trazem. O que representa um signo para um sujeito pode não representar para outro, já que é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. Pensar, nesse sentido, é criar um modo particular de lidar com aquilo que nos afeta, buscando saídas que nos permitam resolver determinados problemas. É nesse processo que ocorre a aprendizagem!

Se não temos o controle dos signos que emitimos e nem dos signos que nos afetam, o processo de ensino não pode estar relacionado à verificação do que fora aprendido, à prescrição de metas que o outro deve alcançar ou à espera imediata de um retorno “satisfatório” daquilo que oferecemos quando ensinamos. Rancière (2002) destaca como o professor Jacotot ensinou os seus alunos sem se basear na explicação e na “dominação” de um dado conhecimento. Nunca teremos total consciência do que ensinamos e nem do que aprendemos, pois até mesmo aquilo que ignoramos pode afetar o outro com quem nos relacionamos de modo que o faça pensar, articular, conectar os signos e, por um caminho rizomático e imprevisível, aprender. Nessa ótica, não há razões para hierarquizar as inteligências, como se o ensinante tivesse um conhecimento mais apurado e verdadeiro do que o conhecimento do aprendente.

Ensinar é se relacionar com o outro e, por meio dessa relação, compartilhar ideias, problematizar fatos e acontecimentos para que cada um possa resignificar as suas experiências, transformando-as em novas experiências e, por consequência, transformar-se, refazer-se a todo o momento. O refazer-se a todo o tempo tem a ver com o surgimento de algo sempre inédito que não está relacionado a uma repetição do mesmo, a uma modificação externa e aparente de uma essência fixada, como afirmou Deleuze (2006).

O ensino pode ser entendido com um encontro em que alguém disponibiliza algo ao outro que, por sua vez, decide como vai lidar com essa disponibilização, com o que lhe afetar do que fora emanado do encontro. Isso pode estar além do que foi dito, explicado. Difundir o que sabemos não é uma simples questão de comunicação. Ensinar não constitui uma narrativa objetiva, neutra, capaz de, racionalmente, dar conta de nossa percepção de mundo, de instituir o pensamento. A palavra coisifica a realidade, expressa o significado e define o conceito. Este, por sua vez, chega preso às palavras utilizadas para defini-lo, expressando significados. Resta-nos, então, saber se o que aprendemos por transmissão traz a realidade como ela é ou apenas uma manifestação aparente e reduzida dela. Nesse modo de conceber o ensino não há uma norma estipulada para que o processo de aprendizagem ocorra. Mais que isso, ensinar está relacionado a disponibilizar ao outro possibilidades para que ele crie e não apenas encontre o que já existe. O professor deve estar bem preparado para oferecer o máximo à sua turma e isso não tem a ver com fazer os seus alunos aprenderem um determinado conteúdo, por exemplo.

Nessa direção as avaliações perdem o seu sentido, pois se o próprio sujeito não se dá conta do que aprendeu, como ele pode ser avaliado a partir de um instrumento que nada revela sobre o seu processo de criação – totalmente subjetivo, incontrollável e

irrepresentável? Essa é a ruptura promovida pela Filosofia da Diferença com aquilo que a ciência educacional moderna se estruturou: a determinação do que deve ser aprendido e a seleção daqueles supostamente capazes de aprender o que está determinado.

4.-Da recongição (saber) à criação (aprender)

Na tão utilizada expressão “ensino-aprendizagem”, o hífen que une os termos carrega, implicitamente, a ideia do condicionamento de um processo ao outro. Ao concebermos o ensino como a emissão de signos, desvinculamos dele a aprendizagem. Para Deleuze (2006) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em algo, por meio de que encontros pensamos, em que dicionários e livros se aprende a pensar, não há método para controlar esse processo. A aprendizagem, nesse sentido, é concebida como um processo absolutamente livre, imprevisível, realizada por *perceptos* e *afectos* e não pela assimilação do que fora explicado.

Deleuze (1992) define *perceptos* como sendo conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam - não são, portanto, percepções. *Afectos* seriam forças e fluxos internos que mobilizam cada pessoa a tomar determinada posição, a pensar e fazer de determinados modos em um dado momento. São mais que sentimentos, pois não são sensações simbolizadas, nomeadas por códigos, generalizadas. Aprender é um processo totalmente pessoal, subjetivo, que não obedece à regras e, portanto, não é o mesmo que saber.

O saber tem a ver com a recongição, isto é, a apropriação daquilo que já está posto transcendentalmente. O “sujeito que sabe” é aquele que desenvolveu a habilidade de assimilar e reproduzir corretamente o que lhe foi transmitido, que buscou e busca descobrir aquilo que já existe - o hipotético verdadeiro conhecimento. A Filosofia da Diferença é dedicada justamente à reversão desse pensamento e, portanto, não está relacionada a algum tipo de analítica da verdade - tendências filosóficas que se dedicaram ao alcance do entendimento generalizante, global.

O sujeito que aprende, diferente daquele que sabe, não busca encontrar algo, mas criar; não almeja dominar um entendimento absoluto, mas estudar a experiência de modo relativo; abandona o pressuposto e cria uma compreensão provisória para o que lhe afeta em um dado momento. Não tem a pretensão de ser como o ícone: se reconhece como um simulacro e entende que todos os diversos conhecimentos não podem ser hierarquizados porque são igualmente importantes. Aquele que aprende quer avançar e entende que avançar não é sinônimo ascender, de buscar um “nível intelectual mais elevado”, mas modificar-se frente às contingências de dada experiência local, às circunstâncias atuais, face às novas exigências apresentadas pelos signos que o afetam agora. Aprender, portanto, tem a ver com uma efetuação, que modifica o ser, que desequilibra-o e exige uma criação específica para aquele caso.

A aprendizagem está relacionada a uma experiência de encontros com signos e com o modo de lidarmos com o(s) problema(s) que eles trazem; diz respeito à capacidade que temos de nos transformarmos a partir do que vivemos, de nos reinventarmos a partir das conexões que fazemos com os outros (pessoas, animais, objetos, textos) que conosco estão, ou, em termos deleuzeanos, de nos modificarmos a partir dos agenciamentos que

realizamos com os nossos intercessores - aqueles com quem criamos, que nos possibilitam tirar o nosso pensamento da sua natural imobilidade.

Aprender, então, nunca é um ato solitário, pois “sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê”, afirmou Deleuze (1992, p. 156). Isso não quer dizer que a aprendizagem depende da explicação do outro, mas que é por meio das relações que estabelecemos com aquilo que nos faz sentido que podemos construir novos conhecimentos, novas interpretações, novas criações a partir de um contato intuitivo - direto - com um objeto, sem mediações. Aprender implica lidar com problemas práticos, especulativos, com questões relevantes para o aprendente. Trata-se de como ele reage quando se sente provocado, mobilizado a ir além do que já conhece, de como ele faz para penetrar em novos sentidos, reconhecê-los, refazê-los, ampliá-los.

5.-Uma escola possível

Ao analisarmos as intenções da escola ao planejar e desenvolver as suas atividades e o seu entendimento sobre o que é ensinar e aprender, verificamos que ela pouco mudou ao longo dos tempos. O par teoria/prática, tão discutido no meio educacional como uma das possibilidades de transformar a escola a partir da criticidade sobre o trabalho docente, esconde em seus fundamentos uma busca pela verdade, pelo o que é melhor a ser feito a partir do que dizem as normas, as convenções. Devemos problematizar esse par, próprio da Ciência Moderna, para que não tentemos refletir e avaliar as ações o ensino a partir de prescrições que em nada contribuem para a construção de uma escola realmente de todos. Ao buscar a eficiência pedagógica, subvertemos a experiência educacional a um experimento, repleto de formalismo, de regras, de hipóteses que precisam ser negadas ou confirmadas. Nessa perspectiva, qual o valor dado à criação, à invenção do aluno?

A modernidade, por meio da racionalidade científica e filosófica trouxe o formalismo à escola, fez com que um único tipo de saber fosse reconhecido, em um projeto educativo monocultural. Um pensamento educacional pós-moderno, ou seja, pós-crítico, não busca uma irracionalidade, mas também vai ao encontro de outros modos de construção de conhecimento, sobretudo daqueles advindos da subjetividade. Assim, podem ser elaborados currículos mais penetráveis, abertos, feito por todos; políticas educacionais que consideram contextos específicos; atividades que não se baseiam exclusivamente em conteúdos, mas que os utilizam como um dos meios para se conhecer melhor a realidade e transformá-la. A escola atual não pode se resumir ao que está sistematizado, prescrito, mas atentar-se ao que se passa entre as pessoas para redefinir constantemente os seus objetivos.

Tendo em vista o entendimento que temos em relação à capacidade de diferenciação ilimitada da diferença como a questão de fundo de uma escola para todos, essa é uma das propostas, dentre as muitas que podem ser criadas. Acreditamos que uma escola possível, que se baseia na diferença, está relacionada à impossibilidade de definir quem o outro é; à lógica rizomática, isto é, imprevisível, dissonante, assimétrica, em que o sujeito se faz; à aventureira experiência que é ensinar e aprender.

6.-Bibliografia

- Brasil. (2007). Ata VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf> Acesso em 04 dez. 2017
- De Abreu Filho, O. (2007). O fora e o signo. *O Que Nos Faz Pensar*, 16(22), pp. 89-112. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfpa/article/view/236>>. Acesso em 09 nov. 2017
- Deleuze, G. *Bergsonismo*. (1999). (trad. L. Orlandi). São Paulo: Ed. 34.
- _____. *Conversações*. (1992). (Trad. P. P. Pelbart.). Rio de Janeiro: Ed. 34.
- _____. (2006) *Diferença e repetição*. (2ª ed.). (trad. L. Orlandi e R. Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (2000). *Lógica do Sentido*. (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Gallo, S. (2016). *Deleuze e a Educação*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica
- Kohan, W. O. (2011). *Infância. Entre educação e filosofia*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ranciére, J. (2002). *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. (trad. L. do Valle). Belo Horizonte: Autêntica
- Schöpke, R. (2012). *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Cómo citar este trabajo:

de Oliveira Evangelista Lanuti, E., Eglér Mantoan, M.T. (2018):
Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença,
Polyphônia. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 119-129.

Sobre los autores:

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Licenciado em Matemática e em Pedagogia, Mestre em Educação, atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED). Atua principalmente nos

seguintes temas: Estratégias de Ensino, Educação Inclusiva, Educação Matemática e Filosofia da Diferença. Dedicar-se ao desenvolvimento de estudos e práticas em ambientes escolares que favoreçam a inclusão de todos os alunos, indistintamente.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED). Dedicar-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. É Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional - reconhecimento de sua contribuição à Educação Brasileira pela República Federativa do Brasil.