

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.001)

PARA UMA PEDAGOGIA DA IMPROVISAZÃO: TECNOLOGIAS, EXPERIMENTAZÕES E COMPOSIZÕES NA EDUCAÇÃO¹

Diego Winck Esteves

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; licenciado em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e licenciando em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel / Universidade Aberta do Brasil – UAB; professor da Escola Caminho do Meio, Viamão; artista de circo e dança; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4965-9677>; winckesteves@gmail.com; <https://diegoesteves.com/>

RESUMO

A proposta deste texto é a de pensar acerca de uma prática pedagógica que opere com a improvisação; isto é, de uma pedagogia compreensível da inevitabilidade dos imprevistos no fazer docente e, mais do que isso, produtora de condições ao inesperado e seu potencial de animar a docência. Para tanto, afirma-se o necessário deslocamento do Eu, desde um centro que opera pela reconhecimento, para um devir em jogo com o por vir. Postula-se que, sob incertezas e provisórias, na contingência dos estudos em aula, docente e discentes possam improvisar, jogar com o acaso, pois não mais imobilizados por modelos prévios, aos quais, por suposto, deveriam tributos. Com efeito, a experimentação é tomada como inerente à imprevisão dos movimentos da aula – bem como, da pesquisa –, necessários à constituição do aprendido que, por essa via, afirma-se como uma espécie de composição. Ao assumir tal perspectiva, especulando acerca desta Pedagogia da

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Improvisação, erigimos uma discussão sobre a tecnologia, no sentido de compreendê-la como aquilo que possibilita tal pedagogia: trata-se, na proposta aqui apresentada, de tecnologias não hegemônicas, engendradas por uma cosmologia e sua localidade, na qual se constituem. Por fim, conclui-se que a tecnologia é pedagógica no seu modo de ser, compreensão que convoca outros pensares sobre a docência, suas práticas e modos de existir, que dizem respeito a um deslocamento do ego para o eco, do indivíduo para casa, do individualismo para a comunidade (habitada por humanos e não humanos).

Palavras-chave: Pedagogia; Didática; Improvisação; Experimentação; Tecnologias.

UMA INTRODUÇÃO, SOBRE A IMPREVISIBILIDADE

Este texto se constitui num exercício de experimentação sobre a escrita. Como veremos no decorrer dele, para que tal efeito se produza – de uma experimentação de si e sobre si, numa espécie de autoexperimentação – coloca-se em curso uma estratégia que investe sobre o Eu, essa reserva de garantia do real, conforme a crítica de Bachelard (2010), e o centro da subjetividade que se constitui num pensamento da representação, via reconhecimento, de acordo com Deleuze (1988). O modo de produção e de expressão deste texto postula romper com certas expectativas recorrentes à ordem de uma ciência moderna, erigida sobre o postulado de um cogito², para que, desta maneira, possa-se encontrar outras vias de pensar a educação e projetar um fazer pedagógico que lide potencialmente com a imprevisibilidade existencial; imprevisibilidade esta que transborda qualquer limite da sala de aula, e do texto, sendo inerente à existência humana. Tal existência – a nossa, espécie humana –, urge ser revista frente à história e nosso momento atual, pandêmico, para incluir os imprevistos – eis a pedra de toque deste texto. Com efeito, ensaia-se acerca de uma pedagogia improvável, porém possível, e talvez necessária. O procedimento de escrita aqui adotado diz respeito a certos pressupostos que, como veremos, amparam a docência, mas também a pesquisa, que tenham em vista a improvisação.

É preciso ponderar, de início, que a humanidade, constituída desde um postulado humanista e moderno, recentemente curvou-se frente a pandemia da Covid-19, o que evidenciou nossa fragilidade. Transcorreram dois anos desde que o humano se confrontou com este ser invisível e devasso, que contagiou os corpos sem pudor – e com poder: e o humano, demasiado humano, que se creditava em constante progresso com seu mega aparato tecnológico, percebeu-se, não mais que de repente, deveras frágil. Neste contexto, até os indivíduos mais otimistas quanto ao nosso modo de viver na Terra (leia-se, os que se animam com o capitalismo e, mais

2 Sobre esta questão ver artigo *Escrita e poética na pesquisa em Educação: auto-ficção e performance*: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654564/22387>;

precisamente, o neoliberalismo), assumiram, meio sem jeito, que é preciso repensar nosso modo de ocupar o Planeta. Eis que a pauta do meio ambiente obteve novo protagonismo no cenário político internacional; mas não só ela, pois até uma renda básica universal passou a ser pautada com vigor nunca antes visto³, como um meio de capacitar os indivíduos para o inesperado dos dias vindouros. E o que a Educação tem a ver com isso?

É sobre este contexto que esta escrita se impulsiona. Entretanto, a estratégia aqui adotada se desvia, e por vezes pode até se contrapor, ao reforço que o medo da extinção humana confere ao discurso de salvação pela tecnologia, pela ciência, pelas invenções. Pois, trata-se de tomar a tecnologia e a ciência compreendidas no decurso dos cultivos práticos e simbólicos do animal humano, como uma produção cultural (LATOURET, 1994). A ciência e a tecnologia, não prostadas acima, substituindo deidades que pudessem nos salvar, mas, de modo paradoxal, heroínas e algozes desta história, destes eventos que culminaram na pandemia. Não se trata de afirmar ou negar a ciência e a tecnologia, mas de se repensar práticas – aqui, desde um ponto de vista da Educação – que são sustentadas por ordens de discurso em nada desinteressadas. Com efeito, será problematizado o fato de que a tecnologia é pedagógica no seu modo de ser, para, a partir desta compreensão, convocar outros pensares sobre a docência, suas práticas e modos de existir, que dizem respeito a um deslocamento do *ego* para o *eco*, do indivíduo para casa, do individualismo para a comunidade.

Logo, este pensamento é condicionado por uma demanda prática e, em certo sentido, pragmática, que é a de possibilitar uma pedagogia que tenha a improvisação como um balizador do seu fazer, para a qual as tecnologias e, por conseguinte, a ciência são, não as ferramentas, mas agentes destes procedimentos em jogo. Pedagogia que possibilite, na localidade de uma sala de aula, a constituição de outros mundos possíveis – e, quiçá, impossíveis, mas com os quais se possa sonhar. Por conseguinte, o território em que

3 “Coronavírus impulsiona propostas de renda básica, que deixa de ser utopia”: notícia de 06 de abril de 2020, no El País. Acessado em 04/11/2021: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-04-06/coronavirus-impulsiona-propostas-de-renda-basica-que-deixa-de-ser-utopia.html>

este ensaio se constitui emerge com um espaço interseccional entre educação, filosofia, arte, ciência e tecnologia, num exercício de perspectivar certa constituição dominante e hegemônica da realidade, esforçando-se para encontrar lugares de emergência de novidades, aqui projetadas como acontecimentos imprevistos, inesperados e, por vezes, imponderáveis.

DE QUAL IMPROVISAÇÃO SE TRATA?

Sob esta introdução, que demarca um posicionamento, importa-nos definir que por improvisação entendemos uma agência do humano engendrada numa interdependência correlativa com outros corpos: logo, desde as presenças destes, sob sensações e percepções, desdobrando-se para imaginações, memórias e pensamentos. Vislumbramos um complexo de forças no ambiente de convívio da docência – e da pesquisa –, na produção da sala de aula, dos textos e de outros modos de expressão. Trata-se de que a/o docente seja capaz de assumir um estado de jogo, confiando nos espaços do fazer da docência e da pesquisa, então engendradas como docência-pesquisa (CORAZZA, 2017); espaços estes compreendidos como composições potenciais a serem individualizadas numa prática pedagógica não regida por ordens e formas prévias – ainda que estas detenham uma importância de modo algum relevadas na perspectiva aqui adotada. Portanto, se projetamos uma pedagogia da improvisação – e se esta projeção se dá através de experimentações via a incerta relação entre pensamento e escrita –, é justamente porque existe um entrave, uma espécie de nó nevrálgico ao qual se projeta este texto: a preponderância de certa realidade desde uma apreensão do real operada por humanos demasiado humanos, com suas ciência e tecnologia antropocentradas, eurocentradas, logocentradas, falocentradas. Eis aí nosso campo de combate.

Tal análise, que é do âmbito, por assim dizer, de uma crítica social, afirma que uma amálgama antropocentrismo-linguagem-ciência-tecnologia sustenta historicamente a Educação, cujo nó é, como enunciado no início deste texto, uma certa efetivação do Eu que precisa ser colocada em xeque. Em contrapartida, propõe-se um deslocamento do ego para o eco, ou seja, do sujeito que faz para

o espaço que engendra seu fazer. Por esta via, postula-se práticas pedagógicas nas quais os imprevistos sejam sintomas de acertos e forças, e não de erros e fraquezas; e que possamos, deste modo, projetar outros mundos possíveis, já que o mundo como temos vivido parece que não aguenta mais assim seguir vivendo. Este processo passa por uma revisão do Eu e das tecnologias.

O EU: MEMÓRIA, FUTURO E PRESENTES IMPREVISTOS

Entrevemos questões de ordem filosófica que, quiçá, a arte tenha melhores condições de tratar. Entrementes, projetamos a arte como um modo de projetar a educação, ou seja, de uma pedagogia da improvisação onde docentes possam criar sem a neurose de antever precisamente o resultado do que concebem⁴. Perfar-se-á nosso itinerário algumas conjecturas sobre o Eu. Primeiro, quanto a continuidade. Pois, se digo, com relação ao próprio texto – um escrito sempre passado no presente da leitura – que não fui eu quem o escreveu, estou a afirmar, desde uma compreensão filosófica (num percurso que remonta a Heráclito) que, de fato, não fui Eu quem escreveu, mas, no máximo, um outro eu que converge com o eu atual em traços da forma, mas não, necessariamente, na forma de conteúdo e no modo de existência. Vejamos esta questão com Deleuze (1988, p.195), que expõe certa constituição filosófica sobre o pressuposto de um Eu: “em Kant, assim como em Descartes, é a identidade do Eu no *Eu* penso que funda a concordância de todas as faculdades e seu acordo na forma de um objeto suposto como sendo o Mesmo”. Em contraponto, objetar-se-á que as faculdades atuam em discordância, eventualmente convergindo num acordo discordante:

Em vez de todas as faculdades convergirem e contribuir para o esforço comum de reconhecer um objeto, assiste-se a um esforço divergente, sendo cada uma colocada em presença do seu “próprio”,

4 É o caso de pensar uma educação em jogo, conforme abordamos no artigo *Jogo e improvisação na pesquisa-docência: sobre estudos em exercícios*: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/6753/pdf>

daquilo que a concerne essencialmente. Discórdia das faculdades, cadeia de força e pavier de pólvora, em que cada uma enfrenta seu limite e só recebe da outra (ou só comunica à outra) uma violência que a coloca em face de seu elemento próprio, como de seu disparate ou de seu incomparável. (DELEUZE, 1988, p.205).

Ora, há uma demanda do pensamento ocidental, racionalista, pela centralidade deste Eu: é este centro topológico, imagético, subjetivo, moral e institucional que garante a noção de verdade e que, por sua vez, é interdependente da memória, que se correlaciona ao passado projetando-se ao futuro⁵. Pois que, no entorno deste Eu por demais centrado, o presente é subjugado pelo passado, e sobre ele a existência imanente – leia-se, o presente – subsiste como uma zona quase imperceptível de transição ao futuro; zona esta que, caso obtenha êxito em existir de fato, está fadada a virar, sob o controle do Eu moderador, mais uma representação na memória – ou incorporada nas imagens já existentes no pensamento. Em contraponto, sem um Eu que ocupe a centralidade da experiência, a memória carecerá de peso, passando a efetuar-se numa zona de indiscernibilidade com a imaginação: tal acordo entre as faculdades permitirá compreensões imprevistas da existência; todavia, sem que com isso a efetuação da experiência recaia, sob o veredito firmado por um positivismo já caduco, num lugar de erro ou de falsidade.

Efetivamente, o futuro ganhará espaço para ser ocupado pela multiplicidade de um por vir, podendo ser imaginado, inventado, improvisado, sem as amarras da moral, sem pagar tributo à tradição, tampouco ao conhecimento, mas agenciando-se com eles em processos de invenção, da tradição para a transcrição (CAMPOS, 2011); isto significa, no âmbito da educação, que opera sobre o legado cultural, “extrair acontecimentos inteligíveis e sensíveis desses elementos, que persistem em seus corpos, estados de coisas e seres, executa traduções das línguas originais de partida

5 Esta necessária ruptura com um Eu centrado foi discutida no texto Poética da Notação Esquizográfica: corpos, pensamento e linguagem em jogo: <https://diegoesteves.in/wp-content/uploads/2020/12/Poetica-da-Notacao-Esquizografica.pdf>.

para a língua de chegada (língua-meta, língua-alvo), que é didática” (CORAZZA, 2017, p.206).

Nota-se assim que *a posteriori* todo fato vira ato revisto, interpretado, transposto ao futuro por uma agência humana – em nada neutra. E, enquanto o Eu for a garantia da nossa existência, a memória ocupará um lugar de representante da verdade, e a história seguirá narrada como expressão de indivíduos como poder para tal – não se trata, claro, de qualquer Eu, são majoritariamente homens brancos e afinados com a burocracia estatal e/ou dos ritos e mitos da intelectualidade. Importa notar e anotar que o Eu, como centro topológico do pensamento e das ações, é uma espécie de mito redentor de certo modo hegemônico de ser e estar no mundo, modo este constituído via um pensamento da representação que se reproduz a partir de modelos de identificação, semelhança e reprodução.

Nietzsche (2005) foi perspicaz ao afirmar que com a morte de Deus o humano ocupou seu lugar, numa existência na qual, para confrontar a ausência de sentidos subtraídos por uma deidade já não presente, erigiu outros centros de poder e saber; isto é, a interpretação do mundo pela racionalidade via a aplicação de um método cujo a orientação e os sentidos consolidam verdades num espaço deixado por aquele que foi velado por nós. E é neste contexto que se destacam a ciência e a tecnologia.

Portanto, urge destituir a centralidade do Eu como estratégia para deslocar verdades postas *a priori* – verdades previstas – por meio de um campo de batalha que é a Educação: nas aulas e suas matérias de expressão, com suas armas e armadilhas. Significa constituir condições de possibilidade para que hordas de eus apareçam e se expressem, em insurgências da diferença (numa acepção deleuziana, como diferença intensiva) na multiplicidade que constitui a existência; ou seja, é preciso possibilitar a emergência das singularidades que habitam a Terra. Acontece que ela, a Terra, é gerida hegemonicamente por uma realidade dominante, onde as diferenças são cotidianamente tolhidas de seu direito de existir com dignidade – isto é, com visibilidade e autonomia. Uma educação efetivada por tal pedagogia da improvisação faz deste campo de batalha um espaço dinâmico atrator do que é periférico: produz entrâncias para que o exterior habite o dentro de uma aula, para

que aquilo que nem sempre cabe numa docência regida por ideais de socialização, de formação humana, de atualização técnica e profissional, encontre lugar. É uma educação sem destino previsto, com horizonte amplo e uma caminhada incerta, cujo mapa resulta da exploração frente às imprevisibilidades, onde a formação toma o sentido de devir formativo (e, eventualmente, deformativo), por isso é uma educação em estrita relação com a arte.

Uma pedagogia da improvisação é aquela onde a professora ou professor despe-se de um ideal de escola, de aula, do conhecimento: seu contrato não é com um conhecimento dado *a priori* por um currículo estatal – ainda que este, obviamente, não seja abandonado –, mas com o saber que emerge nos acontecimentos da sala de aula. Não se perde de vista o currículo, muito pelo contrário, mas o contrato que se assume é um contrato de tradução, como propõe Corazza (2015): é preciso transportar a matéria para o lugar em devir da docência, de uma aula em seus acontecimentos. Repetimos: não se perde de vista o currículo, mas a visão precisa ceder espaço para os imprevistos. Quando se afirma, portanto, uma docência improvisadora, não se está por destacar o gesto de quem improvisa com seu repertório intelectual – ainda que sem repertório pouco se possa fazer –, mas de quem possibilita que a imprevisão “do fora” ocupe seu lugar na sala de aula: trata-se mais de uma espera⁶, de uma reverência ao silêncio para que, de pouco em pouco, os diferentes que habitam a sala (ou seja, discentes, mas também corpos não humanos) possam se manifestar. É aí, neste entrelugar, espaço dinâmico, hodológico, que a improvisação acontece.

DA METODOLOGIA: O PENSAR SOBRE UMA ESCOLA E UMA SALA DE AULA IMPREVISTAS

A postura aqui assumida é, em síntese, uma questão de metodologia: método no sentido de caminho e exploração, uma vez que, sob a incerteza dos efeitos da improvisação postulada, não se pode

6 Conforme discutimos no artigo Laborar a docência entre espera e presença: um estudo da educação como performance: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/818/pdf_191

antever uma meta. Entretanto, o caminho aqui traçado, que afirma nosso método no exercício de pensar acerca de uma pedagogia da improvisação, nos leva ao confronto com o pressuposto, ainda que implícito, de uma escola ideal. Por este caminho, passaremos a tratar das práticas cotidianas do/da professor/professora, como do âmbito da didática, do currículo e da aprendizagem – está última, sobretudo, engendrada por um fazer pedagógico que se constitui, historicamente, sobre uma cultura tecnológica. Assumimos, com efeito, uma postura ética, que é a de resistir às ordens de discursos dominantes que se projetam desde um centro de domínio colonizador: o ocidente, o hemisfério norte, e nisso um antropocentrismo, um logocentrismo e um falocentrismo. Por consequência, é um posicionamento político, de combater a linguagem que insinua, aqui e ali, que precisamos nos adequar a determinados modos de ser e existir. Isto significa pôr em xeque e resistir a noções idealizadas e, por vezes, totalitárias de sociedade, escola, mercado de trabalho e, não menos, de professor. Sabemos que a escola é um lugar de disputa, pois lugar de produção de subjetividades. Questão esta que aparece na ácida crítica de Russel (2000, p.73), para quem, muitas vezes, “o professor transforma-se num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não tem os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência de relação com a juventude e cuja única atitude face à educação é a de propagandista”.

Ora, assim colado em perspectiva as armadilhas que, como aqui compreendido, são entraves para uma educação que contemple as diferenças desde suas singularidades – sob a proposta de uma pedagogia da improvisação que as possibilitem existir –, o que importa registrar é que precisamos deixar de projetar uma escola ideal, para aceitar e potencializar uma escola local. É deste pressuposto que passaremos a projetar uma espécie de ecologia da educação: ecologia que estuda o entorno da docência, da aprendizagem, numa postura contemplativa do que, muitas vezes, fica fora do quadro da educação. Pois, então, trata-se de substituir o índice transcendente, do ideal, pelo imanente, da localidade, de suas condições e questões singulares. Uma escola em maior ou menor grau imprevistas, e não um modelo prévio sob o qual se precise adequar: uma escola e uma docência engendradas nas demandas de ordem

social, coletiva, relacional, interpessoal, psicológica e corporal de cada tempo-espço escolar e suas individualidades.

Por conseguinte, a função da professora ou professor, nesta linha de pensamento é, sobretudo, territorial, no sentido de que é necessário se alocar no ambiente, sentir o clima, as tensões presentes e esforçar-se por compreender os sinais, desde os mais imperceptíveis; é preciso, portanto, compreender a realidade local, seja ela do âmbito social ou individual. Neste sentido, consideramos que a função do professor tem a ver com empatia e amorosidade, qualidades que não podem existir sem um certo desapego de suas concepções prévias – ou, noutros termos, de seus ideais. Uma pedagogia da improvisação também demanda uma certa humildade, numa postura de ignorância ativa – daquele que sabe que algo sempre ignora, pois sua percepção é limitada – com relação ao contexto da docência sempre singular: tanto da instituição escolar quanto de cada estudante, que o docente está e estará sempre a aprender. A docência assim assume um estado de jogo para com as imprevisões cotidianas, contemplando-as naquilo que se desconhece de sua localidade, mas se colocando em disposição para apreender.

Deste modo, a docência engendra o desconhecido com aquilo que é da ordem do conhecido, dos saberes humanos em relação aos quais ela é responsável por ensinar: legado social, de seu compromisso com a comunidade, com a cultura, com o conhecimento e com o futuro de novas gerações. Não há um modelo a ser seguida, mas a pressuposição de criar condições de vitalidades a serem produzidas em sala de aula, desde seu espaço-tempo singular, como uma ambiência favorável as relações, aos diferentes, ao poder de afetar e ser afetado. Com efeito, nem a escola, nem a docência são um ponto final: não são formas a serem encontradas, utópicas, mas espaços contextuais onde nos tecemos, de um jeito ou de outro. Assim exposto, docência e escola são devires. O espaço da sala de aula tem mais a ver com uma heterotopia, conforme nos propõe Foucault (2013, p.24): “em geral, a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seria ou deveriam ser incompatíveis. O teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos”.

Projetamos, portanto, a sala de aula tal como uma sala de ensaio, ou um ateliê, como espaços de criação tendo em vista o imprevisto, como uma heterotopia. São espaços para experimentações e composições, onde nós colocamos em atenção para com os signos, sem, contudo, perder de vista o caos como fundamento do pensar, um sem-fundo que confrontamos no exercício do pensamento, em acordo discordante com faculdades da sensação, imaginação e memória (DELEUZE, 1988). Este confronto, em última instância, com o caos, é o que podemos definir como pressuposto de uma pedagogia da improvisação, como um exercício de apreender – que grafamos com um sobressalente “e”, fazendo do aprendizado não uma incorporação do dado, mas uma inclusão do fora, de um mundo problemático sobre o qual sempre temos o que apreender.

Portanto, para avançarmos neste projeto de uma pedagogia da improvisação, precisamos lançar mão de um plano de coordenadas: sistematizar certas noções e procedimentos que nos possibilitem esboçar uma pedagogia em termos de práticas que possam incluir e laborar com a imprevisibilidade, sob um fazer pedagógico tomado como improvisação. Aqui, reforça-se, improvisação significa a ação imediata sobre acontecimentos inesperados, ainda que expectados em certo sentido: improvisar significa tomar os acontecimentos da docência como diferença, resistindo à tendência de tomarmos a novidade do fato inédito pela via da representação, identificando-o com um ato passado. Improvisar não significa tanto a ação inesperada quanto a apreensão de novidade, de acolher algo que é “não-ante-visto”, ainda que os modos de lidar com o novo possam se resolver em estratégias delineadas previamente. Não é o Eu que improvisa, por assim dizer, mas o espaço, o tempo, o devir. Uma pedagogia da improvisação produz condições para lidar com essas diferenças, que são inerentes ao espaço-tempo singular de cada sala de aula, em cada dia de aula de um tempo que não passará mais – ainda que retorne como diferença; isto é, a aula como eterno retorno da docência, de algo distinto que sempre está por vir, como veremos com Deleuze (1988), na conclusão desta proposta em improvisação.

ECOLOGIA E TECNOLOGIA: RECURSOS PARA COMPREENDER PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Passamos a discutir a noção de tecnologia a partir do texto *Máquina e Ecologia*, de Yuk Hui (2020), onde este é taxativo ao definir o que se propõe, numa defesa compartilhada por este texto em curso:

Defendo uma postura contrária ao modo como certas tradições filosóficas, antropológicas e históricas lidam com a tecnologia e sugiro que, em vez de aceitarmos o conceito antropológico universalizante de técnica como inquestionável, deveríamos conceber uma multiplicidade de técnicas caracterizada por diferentes dinâmicas entre o cósmico, o moral e o técnico (p.64).

Nesta linha de pensamento importa notar, seguindo o raciocínio do autor, que “a intervenção dos seres humanos no ambiente define o processo de hominização, o tornar-se humano evolutivo e histórico e as políticas daí decorrentes”, e que “seres e ambiente não apenas trocam informações, energia e matéria, mas também constituem uma *comunidade*”; além disso, tal comunidade “é muito mais do que a soma dos agentes humanos que a constituem; ela também inclui o ambiente e outros seres não humanos” (HUI, 2020, p.69). É neste contexto que emerge a Ecologia, para além de um dualismo, onde a noção de Natureza contraposta a de Cultura já não dá conta das perspectivas de mundo contemporâneas – ao menos daquelas que buscam se afastar de dualismos. Seguimos com o autor:

Para entendermos este processo, teremos de repensar a relação entre tecnologia e ambiente. Em vez de vermos a tecnologia como um dos resultados da determinação causada pelo ambiente geográfico ou de pensarmos que a tecnologia destrói o meio ambiente, devemos considerar como o complexo tecnologia-ambiente constitui a sua gênese e autonomia, e como a gênese pode ser repensada ou reposicionada em uma realidade cósmica (HUI, 2020, p.73).

Assim retornamos à sala de aula, projetada como um ambiente, e à pedagogia, associada às tecnologias que possibilitam

suas práticas; significa dizer que o que é do âmbito da didática é da ordem de uma tecnologia da educação, tal como o currículo é associado às matérias com a qual esta tecnologia labora – isto é, materiais elaborados pelas técnicas educacionais. Com efeito, o ambiente da sala de aula é constituído por toda uma tecnologia humana, e passa a funcionar, numa maquinação operada pela pedagogia, num complexo tecnologia-ambiente agenciado por indivíduos humanos e não humanos: docente, discentes, quadro negro, livro didático, cadernos, lápis, classes, celulares etc. Significa dizer que a sala de aula é um ambiente técnico, ou seja, “que é produzido pelas diferenças irreduzíveis entre os ambientes interno e externo, e, ao mesmo tempo, filtra e propaga o que chega do ambiente externo a fim de manter a integridade do ambiente interno” (HUI, 2020, p.73). A sala de aula faz parte da cidade, do mundo, mas se fecha em si, mantendo, todavia, uma estrita relação com o fora. É neste sentido que há uma necessária ecologia da sala de aula, no sentido da etimologia da palavra: *oikos*=casa e *logia*=estudo. A casa/espço/sala de aula só se torna o que é por uma intervenção tecnológica. O que importa, sobremaneira, é entender este espaço por meio de seus acontecimentos, para os quais as técnicas são os modos de operá-lo e, de certa maneira, fazê-lo existir pela sua função. Neste sentido, qualquer sala vazia pode se tornar uma sala de aula, desde que ocupado por seres que operem sobre certos preceitos – de que algo se aprenda – e de procedimentos – de que se estude.

UMA NOTA SOBRE TECNOLOGIAS: ENTRE CONTROLE E LIBERAÇÃO

Por conseguinte, é preciso ponderar que as tecnologias engendram um modo de ser e estar no mundo, produzindo nossa condição humana, efetuando-se em subjetividades por ela implicadas. Neste sentido, Yuk Hui chama nossa atenção para a constante evolução dos dispositivos tecnológicos, destacando a invenção de sensores eletrônicos, uma tecnologia aplicada em dispositivos utilizados para domesticação de rebanhos: “os seres humanos intervêm no ambiente ao controlar sua fertilidade e esterilidade, modulando, em maior escala, o comportamento dos animais domesticados”

(2020, p.75). Como a tecnologia contém em si uma ideologia – e aí a crítica que importa ser projetada sobre o campo da Educação –, ela não age de modo neutro, como muitas vezes o senso comum – e mesmo certos pensamentos filosóficos postulam –; ou seja, a tecnologia não se restringe a expandir nossa capacidade física, como uma expansão dos nossos órgãos – os óculos como um aprimoramento da visão, o carro da locomoção e o computador da memória e racionalidade, por exemplo. Muito além deste atributo ferramental, ou de uma mediatização entre humano e ambiente, a tecnologia produz a própria subjetividade humana engendrada por este ambiente tecnológico: no limite, somos nós, animais humanos, a serem domesticados.

A tecnologia e domesticação de animais tem gradativamente se confundido com a autodomesticação do ser humano, que pode ser entendida nos termos do que Foucault chama de governamentalidade. A intervenção dos seres humanos no ambiente constitui um tipo específico de governamentalidade a que Foucault chama de ambientalidade. No início desse pensamento de ambientalidade, vemos que, e aqui cito Foucault, “a população será o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado” (HUI, 2020, p.76).

O autor ainda destaca que estes sistemas de governamentalidade, que se baseiam na autorregulação de sistemas automáticos, “variam em escala: podem ser uma corporação global como o Google, uma cidade como Londres, um Estado-nação como a China ou, ainda, o planeta inteiro” (HUI, 2020, p.76). Nesta mesma linha de pensamento, Byung-Chul Han (2018), afirma que o advento dos sistemas informatizados interconectados numa rede mundial de computadores, a *internet*, tem possibilitado que se erijam modelos de comportamentos sociais por meio do *Big Data*: os dados computados permitem – ao Google, a China ou quem quer que tenha acesso a eles, com tecnologias para tal – assimilar o comportamento coletivo, via tais modelos produzidos. Byung-Chul Han propõe que estamos saindo de uma dimensão do biopoder para um poder mais sutil, que opera sobre a psique de cada indivíduo, o psicopoder:

O psicopoder é mais eficiente do que o biopoder na medida em que vigia, controla e influencia o ser humano não de fora, mas sim *a partir de dentro*. A psicopolítica se empodera do comportamento social das massas ao acessar a sua lógica inconsciente. A sociedade digital de vigilância, que tem acesso ao inconsciente coletivo, ao comportamento social futuro das massas, desenvolve traços totalitários. Ela nos entrega à programação e ao controle psicopolíticos, a era da biopolítica está assim, terminada. Dirigimo-nos, hoje, à era da psicopolítica digital. (HAN, 2018a, p.134; grifo no original).

Com efeito, uma das coerções do capitalismo, operando como psicopolítica digital, é transformar os sujeitos em empreendedores de si próprio: o sujeito assim se percebe como um projeto a ser sempre melhorado em eficiência, seu desempenho está sempre por ser aprimorado; “o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (HAN, 2018b, p.10; grifo no original). Liberdade significa, neste contexto circunscrito pelo autor, estar livre de coerções, e é neste sentido que precisamos atentar para o poder coercitivo das tecnologias. E isso diz muito a respeito da Educação, das pedagogias, da sala de aula.

Não seria a Educação uma instituição que, por excelência, se dedica ao labor sobre os corpos (biopsicossociais)? Ou, para ser mais preciso, a escolarização produzida no âmbito da revolução industrial, que coabita a escola de hoje com outras perspectivas, num espaço em disputa, não seria o lugar por excelência para tais discussões e transformações sociais? Não seria a sala de aula um ambiente técnico com potencial para a domesticação do ser humano? Ao mesmo tempo, a sala de aula não seria o espaço de práticas de liberdade? Ambas perspectivas encontram fundamento na realidade que vivenciamos, e sabemos que há interesses múltiplos sobre as práticas pedagógicas. Muito se tem discutido sobre o fato de o currículo, por projetar certa realidade histórica e social, pode tanto produzir corpos dóceis, bem adequados a uma sociedade injusta, bem como erigir posturas críticas que se insurjam ante as coerções de uma certa sociedade que, como dito no início deste texto, engendra um mundo que precisa ser revisto; revisão – novas

visões, imprevistas – em prol de outros modos de existência mais saudáveis, alegres, onde indivíduos tenham capacidade e tempo de inventarem, de relacionarem-se entre si, em relações múltiplas e imprevistas entre corpos humanos e não humanos.

Seguimos com Byung-Chul Han (2018b, p.11), para melhor delinear o combate que precisa ser realizado: “liberdade é uma palavra relacional”, ele afirma, “já o sujeito neoliberal como empreendedor de si mesmo é incapaz de se relacionar *livre de qualquer propósito*”. Sob esta perspectiva, podemos sentir-nos livres em um estar junto, sem propósitos que antecipem os encontros, sem que a vida esteja prevista sobre pressupostos qualquer. É preciso ser claro: a liberdade não pode ser alcançada como uma condição plena, podemos, todavia, alcançar diferentes níveis de liberação, desde que nos atentemos às coerções de uma sociedade e suas “biopsicopolíticas”. Importa assumir uma postura relacional, de certo modo desinteressada: ou melhor, não interessada, mas interessada no que importa. Trata-se de vislumbrar que os encontros na educação possam ser regidos pela imprevisibilidade inerente ao seu acontecimento, e que seu desenrolar se dê nesse jogo de improvisação. Assim posto, o aprendizado é efeito dos encontros, como afirma Deleuze (1988, p.203): “há no mundo algo que nos força a pensar. Este algo é o objeto de um *encontro* fundamental e não de uma *reconhecimento*”. Encontros estes que, todavia, são mediatizados por um ambiente técnico que urge ser compreendido no fazer docente.

TEMPO PARA EXPERIMENTAÇÕES E COMPOSIÇÕES: É PRECISO DESACELERAR

Por conseguinte, é preciso deixar de compreender, como muitas vezes se faz, a improvisação como “coisa de artista”, como ação virtuosa de quem tem o dom da espontaneidade. Ao avesso, deixar de assumir o improviso como ação cotidiana daquele ou daquela que não estava preparado para as intempéries da vida: “nada mais tinha para fazer, então improvisei”. Estas duas compreensões, contudo, guardam elementos interessantes: por um lado, a coragem e a preparação do artista, com seus ensaios e treinos técnicos de improvisos, para então se jogar numa cena de improvisação, onde tudo pode dar errado, onde pode acontecer nada (ainda que este nada

seja um acontecimento). Por outro lado, a expressão da fragilidade humana, do momento onde parece que nada mais faz sentido, que não há o que fazer a partir dos nossos quadros referenciais seguros, e só nos resta aceitar estes imprevistos, e improvisar algo, uma vez que não aceitamos a inação, a passividade de um “nada mais há para fazer”. É aqui que a ecologia e a tecnologia retornam, assim como a crise pandêmica com a qual iniciamos este texto, incorpora-das numa problemática educacional.

Há uma diferença, retomando questões aqui já aventadas, entre saber e apreender: o saber se direciona ao conhecimento, o apreender significa a incorporação deste não-saber prévio ao estado de saber. É precisamente aí que, na intrusão de outro “e” no apreender, propomos um processo que se direciona ao por-vir. O apreender elabora o saber com o não saber, com o incerto, duvidoso, com o desconhecido. Apreender é jogar com as nossas ignorâncias, é, a cada aprendizado, saber o quanto ainda não se sabe; daí o paradoxo: aquele que mais sabe – a figura do sábio por excelência – é aquele que mais sabe o quanto não sabe, e isto faz do sábio o mais ignorante de todos. Não é à toa que a figura do sábio, na historiografia, na literatura e mesmo no cinema, é aquele que mais permanece em silêncio. Talvez, o que ocorra nele é a visualização de múltiplas perspectivas numa situação, que se projetam em multiversos possíveis que desembocariam de cada eventual escolha e que, por sua vez, possuiriam muitos significados e valores, tal qual o momento presente: por fim, que é o começo, o sábio percebe que a escolha, de certo modo, não é tão significativa quanto possa parecer. Noutros termos, ele se defronta com certa arrogância humana, de quem coloca uma escolha dominante em cada passo da vida; o pressuposto da escolha, artifice de um sistema que nos torna insensíveis para as múltiplas forças do presente, seus múltiplos significados e seu potencial de vida no instante: o fetiche da escolha – sobre o pressuposto de liberdade – lança sempre o presente para depois. Deixar que a escolha venha até nós, é isto um modo de improvisar.

Disso decorre também que a figura do sábio se associa com o isolamento, pois é preciso criar estratégias para defender-se deste sistema que nos captura a cada descuido – os dados, o *Big Data*, a psicopolítica. Também, porque é preciso outro tempo para se

dedicar ao aprendizado, um tempo que essa sociedade de informação, de saberes *delivery* ultrarrápidos, quase instantâneos, não nos oferece. Queremos com isso dizer, sob a figura do sábio, que de modo algum é o erudito, com seu saber enciclopédico (pensamos mais no mestre Zen), que o aprendizado demanda estudo, ou seja, um esforço de compreender os pontos notáveis daquilo que estudamos, e de como nosso corpo pode se incorporar nesses pontos. Trata-se de convergir, apreender e ser apreendido: é mais como um dançar junto, conduzindo e sendo conduzido, em reciprocidade com o mundo em sua localidade, do que uma escolha arbitrária de um pressuposto Eu; é mais uma intuição que nos guia neste labor, neste labirinto do estudo⁷, do que uma razão que racionaliza, corta, divide e pensa ter o domínio de escolha neste processo.

Entretanto, sabemos que o tempo vivido nas cidades contemporâneas não nos é convidativo para este movimento de aprendizado, muito pelo contrário, somos convidados a saber e ter opinião sobre tudo o tempo todo – aquele que cala, por certo é um estúpido, o sábio nesta sociedade é aquele que faz muito barulho; se for nas redes sociais, muito melhor! Nos voltamos às tecnologias *hi-tech* que, como dito, contém uma ideologia e, por isso, é preciso entender que as tecnologias são pedagógicas por si só. O tempo contemporâneo, e o tempo da sala de aula, se ocupado por tais tecnologias, não parece ser propício para uma apreensão sensível, que escape de significados dados *à priori*. Precisamos, talvez, ao invés de avançar a escola sobre todo um aparato das TICs, as Tecnologias da Informação e Comunicação, estabelecer uma relação com a escola como tempo livre – tempo este no qual as tecnologias, incluindo as TICs, possam ganhar um novo sentido, pois em uma outra temporalidade. Antevemos esta escola como na retomada de noção de *skholé*: “tempo livre, descanso, demora, estudo, discussão, leitura, escola, edifício escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.25).

7 Trata-se de tomar o estudo como um *labor intuis*, proposta que desdobramos no artigo Pesquisa-docência da diferença: encontros e composições para um Método Labirintico em jogo: https://diegoesteves.in/wp-content/uploads/2019/04/PESQUISA-DOC%C3%80NCIA-DA-DIFEREN%C3%87A_ENCONTROS-E-COMPOSI%C3%87%C3%95ES-PARA-UM-M%C3%89TODO-LABIR%C3%8DNTICO-EM-JOGO_DIEGO-ESTEVEES_M%C3%81XIMO-AD%C3%93.pdf

É preciso compreender que tal proposta se contrapõe ao movimento em torno de uma “escola moderna”, de narrativas que nos dizem que “a tecnologia está moldando o futuro do Brasil e mudando a sala de aula”⁸. Há aí a ideia de um progresso, temperado com o aceleracionismo criticado por Yuk Hui: “um aceleracionismo fanático que acredita que os problemas que temos e herdamos serão finalmente solucionados graças ao avanço tecnológico” (2020, p.79). Crítica análoga feita por Danowski e Viveiros de Castro, no livro *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins* (2017), que contrapõem ao *Manifesto Aceleracionista* (SRNICECK; WILLIAM, 2013) à proposta de uma desaceleração. O manifesto citado, dos “ecomodernistas”, afirma que há uma cisão na esquerda, entre aqueles que defendem uma política de localismos e horizontalismos intransigentes e aqueles que creditam à aceleração das inovações tecnológicas a redenção da humanidade, qual é a proposta do *Manifesto*. Danowski e Viveiros de Castro (2017, p.157), em contraponto com os “ecomodernistas”, assim se posicionam:

Com sua postura meio *Iluminati* de “exclusão não-exclusiva” os autores dos Manifestos Aceleracionistas não apenas silenciam acerca de todos aqueles numerosos coletivos-sujeitos que permanecem *outros*, aqueles povos para os quais a subsunção real universal ainda não se transformou em submissão moral incondicional, mas demonstram também um esquecimento, no fim das contas completamente *humanista*, das inumeráveis entidades, linhagens e sociedades não-humanas que constituem o planeta. Acaso haveria animais aceleracionistas, afora aqueles que esperam sua hora nos abatedouros e nas fábricas de extração de leite ou de ovos? Não cremos. Inversamente, constatamos a existência abundante, neste vasto mundo, de máquinas *folk* lentas mas muito eficazes, que funcionam de maneira inteiramente “local”.

Insiro esta tensão, dentro de um quadro de compreensão de uma catástrofe eminente – nos legada (ou enfatizada) pela

8 À exemplo da reportagem “Novas fronteiras”, do UOL: <https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/como-a-tecnologia-esta-moldando-o-futuro-da-educacao/#cover> (acessado em 14/11/2021).

pandemia –, no sentido de fazer emergir uma questão de fundo, de duas perspectivas antagônicas no que tange a tecnologia: uma tecnofóbica e outra tecnofílica. É claro que podemos seguir por um caminho do meio. Botems (2017), num artigo em que pretende responder a pergunta *Porque Simondon?*, assim expõe a importância do filósofo: “herdeiro dos humanistas e do Iluminismo, Simondon reabilita, ao contrário [à orientação antitecnológica], o valor cultural da técnica a fim de libertar o homem de uma alienação que deriva inicialmente de seu conhecimento equivocado da técnica” (2017,p.37). Esta é a perspectiva aqui adotada, de reabilitar o valor cultural da técnica. Todavia, o humanismo não é por nós acolhido do mesmo modo. Cabe então apoiar-se novamente em Hui (2021, p.174-175), no sentido de contemplar a catástrofe que já está aqui, em uma rearticulação entre cultura e tecnologia:

De um ponto de vista cosmotécnico, a técnica é, em essência, motivada e limitada por especificidades geográficas e cosmológicas. Se quisermos reagir às perspectivas de autoextinção global, precisaremos retornar a um discurso cuidadosamente elaborado sobre localidades e a posição que o humano ocupa no cosmos. Para que isso seja possível, precisamos antes de tudo rearticular a questão da tecnologia e ser capazes de conceber uma multiplicidade de cosmoéticas – e não apenas duas (a pré-moderna e a moderna). [...] Estamos elaborando uma estratégia geral para a reapropriação de tecnologias, em primeiro lugar, por meio da afirmação da multiplicidade irreduzível das tecnicidades. Ainda que Simondon tenha inspirado o conceito de cosmotécnica, a crítica por ele formulada falha em articular a técnica para além da tradição herdada do humanismo iluminista ocidental.

Sabemos que a escola se produz por meio de todo tido de tecnologia, e que substituir o quadro negro pela tela do computador não é o suprassumo do “avanço”: os pressupostos implícitos nos modos de fazer a educação podem não mudar substancialmente, uma vez que as tecnologias sempre se atualizam no fazer pedagógico. A suposta atualização do *software* e mesmo do *hardware*, podem não ser tão significativos se o processo “industrial” (ou artesanal)

não for revisto. Com isso partimos para uma conclusão, provisória, como tende a ser todo processo implicado pela improvisação.

PARA CONCLUIR, DO EGO AO ECO: A PEDAGOGIA DA IMPROVISAÇÃO E AS MÁQUINAS FANTÁSTICAS IMAGINÁRIAS

Precisamos contemplar a cultura não como algo do passado, como memória e patrimônio: ela é, pois, um processo de renovação, estimulado pelas produções humanas, sobretudo da arte, mas também da ciência e da filosofia. A cultura é uma resultante do modo pelo qual o animal humano lida com a natureza problemática da existência. Os espaços de criação coletivos, como espaços educativos, são uma espécie de laboratório experimental de um certo campo problemático do mundo, um fragmento dele. Esta seria uma das heterotopias da sala de aula: espécie de laboratório experimental de um certo fragmento, de certo campo problemático existencial. Vejamos a proposta de cultura apresentada por Simondon (2020), com uma atenção para o excesso de confiança no humano:

Consideremos uma cultura do tipo reflexivo, que quer resolver problemas: nela encontramos uma utilização do poder de simbolizar que não se esgota numa promoção do orgânico nem numa expressão do técnico; a cultura reflexiva é sensível ao aspecto problemático da existência; ela busca o que é humano, ou seja, aquilo que, ao invés de cumprir-se por si mesmo e automaticamente, necessita de um questionamento do homem por si mesmo no retorno de causalidade da reflexão e da consciência de si; é no encontro do obstáculo que a necessidade da cultura se manifesta (p.510).

Trata-se, então, da elaboração de laboratórios de pesquisa, que são ateliês de criação, que são grupos de estudos, que são coletivos de ação político-social: heterotopias da sala de aula. Estamos sobre uma problemática que não sessa de derivar, mas que podemos demarcar tendo em vista certa noção de dobra, como uma espécie de envolvimento do que se ocupa uma aula, conforme nos apresenta Catarina Nabais (2010, p.109): “este movimento de

redobramento do Fora, a esta reflexão da força sobre si própria que produz um interior, não no sentido de outra coisa que o fora, mas o interior do Fora, Deleuze chama 'dobrar' [pli] ou 'dobramento' [plissement]". O apreender de uma pedagogia da improvisação postula uma apreensão, como inclusão do fora que implica uma dobra (enunciado redundante, aliás, visto que implicar é justamente uma "dobração": implicar). Este dobrar é melhor explicitado como um envolver: apreender é envolver o fora, forças do caos, e incluí-lo num "dentro"; melhor dizendo: apreender é envolver-se.

O que colocamos em questão, então, sobre a ideia de uma Pedagogia da Improvisação, é a constituição de um espaço comum: espaço de participação, em estudos, pesquisas, experimentações e composições. Para retomar Han (2018b), com sua crítica ao sujeito liberal e suas relações interesseiras, cheias de propósitos – isto é, repleta de pré-vistos – para notar que "ser livre significa originalmente *estar com amigos*, Liberdade (*Freiheit*) e amigo (*Freund*) possuem a mesma raiz indo-europeia. Fundamentalmente, a liberdade é uma *palavra relacional*" (p.11). Por esta via tomamos as palavras de Roland Barthes (2003), que propõe, num viver junto, um procedimento errante, excêntrico, na relação que este apresenta entre *paideia* e não-método, e que tomamos na ordem deste fazer pedagógico implicado por um estado de improviso:

Isso significa que mudamos de psiquismo, que optamos por uma psique em vez de outra, Método = psiquismo fálico de ataque e de proteção ("vontade", "decisão", "premeditação", "ir reto a", etc.) ≠ Não-método: psiquismo da viagem, da mutação extrema (borboletear, sugar o pólen). Não prosseguimos num caminho, expomos aquilo que vamos encontrando pouco a pouco (BARTHES, 2003, p.261).

Ao postular uma Pedagogia da Improvisação projetamos uma espécie de não-método, de viagens e transformações. Trata-se de configurar, no âmbito da docência, proposições que condicionem possibilidades para produzir a compreensão de um algo sempre em suspensão, visto que a dimensão problemática da existência nunca cessa, e que delas envolvemos possibilidades, apreendemos e significamos certos potenciais, sem jamais esgotar o potencial por excelência do universal – ou do caos. Não se sabe, de fato, o que

está por vir, e, quiçá, nossa função como educadores, mas também como pesquisadores, é a de configurar possibilidades deste algo que está por vir, conforme apresentado por Deleuze (2004, p.88):

Esse algo distinto que está por vir é concebido como uma força que age desde já na subjetividade humana, mas se ocultando nela e também a destruindo. (Cf. “Algo me pensa” de Rimbaud.) A ação dessa força se efetiva segundo duas vias, a da história real e do desenvolvimento da técnica, e a da poesia e da criação poética de máquinas fantásticas imaginárias. Tal concepção reclama um novo pensador (um novo sujeito do pensamento, “morte ao Cogito”), novos conceitos (um novo objeto pensado), novas formas de pensamento (que integrem o velho inconsciente poético e as potências mecânicas atuais, Heráclito e a cibernética).

É neste sentido que nos interessa projetar tal pedagogia: interpelada pela imagem da montagem de uma máquina fantástica imaginária no espaço heterotópico da sala de aula; como será montada esta máquina, do que será feita e o que produzirá e como será desmontada diz respeito a tal pedagogia em sua localidade – com efeito, não podemos prever. Logo, esta máquina fantástica imaginária, produzida pela Pedagogia da Improvisação, funciona como um espaçotempo na vida, como uma contingência característica da educação, pois que “a tarefa da vida é fazer que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença” (DELEUZE, 1988, p.14).

Por fim, conjecturamos que a efetuação desta integração entre o velho consciente poético as potências tecnológicas atuais, isto é, atualizadas e individuadas por meio desta maquinaria fantástica, possam se compor desde a transcrição da cultura e suas tradições tecnológicas, como aquelas que Hadot (2014) denominou de exercícios espirituais, ou, nos termos do que Foucault (2006) chamou de práticas de si; isto é, como uma certa maneira de estar atento ao que passa consigo. Mas, sobretudo, como um modo de ir além de si, no sentido de “uma transformação radical de perspectiva, uma dimensão universalista e cósmica [...]: a interiorização é superação de si e universalização” (HADOT, 2014, p.298). Enfatiza-se, por conseguinte, o deslocamento do indivíduo para o coletivo, e deste para

o território local e, com efeito, para nossa relação com a Terra, numa dimensão universalista e cósmica. Simplificando, para concluir, a abordagem se desloca do ego para o eco; processo este que se torna viável na medida em que a educação se oferta como espaço de estudo, de amizade e de abertura ao acaso: de um porvir incerto, mas no qual se viverá junto, numa comunidade de humanos e não humanos, engendrados por tecnologias, em experimentações e composições improváveis.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. ***A experiência do espaço na física contemporânea***. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

BARTHES, Roland. **Como Viver Junto**. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONTEMS, Vicent. *Porque Simondon?* **Revista Eco Pós**. v. 20, n.1, 2017.

CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição**: poética e semiótica da operação tradutora. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DANOWISKI, Débora; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundos por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Desterro: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2017.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Maria Fonseca e Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução Flavio Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Realizações, 2014.

HAN, Byun-Chul. **No enxame**. Perspectivas do digital. Vozes: Petrópolis, 2018a.

HAN, Byun-Chul. **Psicopolítica**. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018b.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. São Paulo: editora 34, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola, uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze In: D. Fernández Duque; E. Parejo; I. Hernández Antón (Eds.). **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**. Sevilha: Fénix Editora, 2010, pp.319-326.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

RUSSEL, Bertrand. *As funções de um professor*. In: POMBO, Olga (org.). **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

SIMONDON, Gilbert. **A individuação à luz das noções de forma e informação**. Tradução Luís Eduardo Ponciano e Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2020.

WILLIAMS, Alex; SRNICEK, Nick. Accelerate Manifesto for an accelerationist politics. In. criticallegathtinking.com/2013/05/14/accelerat-manifesto-for-accelerationist-politics