

DO PENSAMENTO DOGMÁTICO AO PENSAMENTO-PROBLEMA: POR UMA APRENDIZAGEM-ACONTECIMENTO

From dogmatic thinking to the thought-problem: for a learning event

MARIA NEIDE RAMOS
Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas
da Universidade Federal do Pará – UFPA.
ramos_mnc@yahoo.com.br

MARIA DOS REMÉDIOS BRITO
Doutora em Filosofia da Educação e professora da
Universidade Federal do Pará – UFPA.
mrb@ufpa.br

RESUMO O pensamento dogmático atravessa a história da tradição e toma ramificações profundas em diversas perspectivas do conhecimento. Essa imagem-pensamento determinou, sem dúvida, a forma de ver, pensar e se conduzir da pessoa e tende a reforçar um pensamento da moralidade, do julgamento, da reta razão, da verdade e da boa conduta. É possível afirmar que a educação e a aprendizagem efetivamente se valeram desse pensamento por meio de suas práticas pedagógicas. Problematizar essa imagem dogmática é o objetivo deste ensaio. O estudo é bibliográfico e toma como referência principal o pensamento filosófico de Gilles Deleuze. Entende-se que é possível enfrentar esse pensamento na educação por via da criação de um pensamento-problema que seja percorrido por entrelinhas de uma aprendizagem-acontecimento como forma de fissurar a “fôrma”, o “modelo”, o “padrão”, para promover uma transmutação nos modos de pensar e aprender a educação.

PALAVRAS-CHAVE: PENSAMENTO DOGMÁTICO. DELEUZE. APRENDIZAGEM-ACONTECIMENTO.

ABSTRACT The dogmatic thought permeates the history of tradition and assumes deep ramifications in several knowledge perspectives. This image-thought undoubtedly determined the individual’s way of seeing, thinking, and acting, and tends to reinforce a thought of morality, judgment, right reason, truth, and good conduct. One may state that education and learning effectively made use of this thought through their teaching practices. The purpose of this paper is to question this dogmatic image. This is a literature review based on the philosophical thought of Gilles Deleuze. We understand that it is possible to cope with this thought in education through the creation of a thought problem that is traversed by lines of a learning-event as a way to crack the “mold”, the “model”, the “pattern” to promote a transmutation in the ways of thinking and learning education.

KEYWORDS: DOGMATIC THINKING. DELEUZE. LEARNING EVENT.

RESUMEN El pensamiento dogmático atraviesa la historia de la tradición y gana profundas ramificaciones en diversas perspectivas del conocimiento. Esta imagen-pensamiento determinó, sin duda, la forma de ver, pensar y conducirse de la persona y tiende a reforzar una idea de la moralidad, el juicio, la recta razón, la verdad y la buena conducta. Se puede argumentar que la educación y el aprendizaje valieron efectivamente de este pensamiento a través de sus prácticas de enseñanza. Problematizar esta imagen dogmática es el propósito de este ensayo. El estudio es bibliográfico y toma como referencia el pensamiento filosófico de Gilles Deleuze. Se entiende que es posible experimentar este pensamiento en la educación mediante la creación de un pensamiento-problema que está atravesado por líneas de aprendizaje-acontecimiento como una manera de romper el “molde”, el “modelo”, el “estándar” para promover una transmutación en las formas de pensar y el aprender la educación.

PALABRAS CLAVE: PENSAMIENTO DOGMÁTICO. DELEUZE. APRENDIZAJE-ACONTECIMIENTO.

PROÊMIO

O presente texto busca promover una digressão entre as paisagens do pensamento da diferença de Gilles Deleuze deslocando alguns conceitos filosóficos para pensar a educação e a aprendizagem em outras vias percorridas pelo problemático, pelo acontecimento e pela singularidade.

Para essa composição será discutido, num primeiro momento, o que Deleuze trata como sendo pensamento da reconhecimento/dogmático e como tal pensamento foi se ramificando na própria educação. O texto também abordará uma educação/aprendizagem pelas vias do problema, como forma de contestar uma educação dogmática e sem vida.

O texto promove uma experiência com as ideias para efetivamente demarcar seu inacabamento e também para ressaltar a importância dos estudos na filosofia da diferença de Deleuze, autor ainda pouco trabalhado na educação. O que se segue será esse esforço de expressão.

SOB A LINHA DO PENSAMENTO DOGMÁTICO

A tradição histórico-cultural ocidental é influenciada pelo pensamento da reconhecimento, alerta Deleuze (2006). Tal pensamento reconhece uma espécie de imagem dogmática que tende a gozar de uma natureza reta e moralizante, bem como do exercício de uma prática da mortificação do corpo e da linguagem. Essa imagem difama tudo o que é devir na existência em prol de uma suposta fixidade. Assentado em bases moralizantes, tal pensamento é configurado em sua severidade, o que leva à criação de uma educação “despotencializada” de alegria. Em vez de uma educação inventiva, há uma educação reconhecadora, reprodutora, subordinada aos valores vigentes, sem força para produzir a si mesma. No entanto, o filósofo sugere um pensamento que se fundamenta na criação, na invenção.

Em sua obra *Diferença e repetição* (2006), Deleuze discute que o pensamento é representado por uma imagem que impede o verdadeiro exercício de pensar, e esse pensamento

“se orienta sob a boa forma [...] da reconhecimento” (2010, p. 196). Desde Platão até os pensadores modernos, é essa a imagem que reina e que orienta o pensamento. Pode-se dizer que ela orienta para uma espécie de adestramento da razão e das ideias, sendo percorrida pela razão julgadora. Por isso, segundo Regina Schöpke (2004), o pensamento dogmático pode ser reconhecido em três teses básicas:

1. O pensamento se exerce, “naturalmente”, como unidade de todas as outras faculdades, consideradas seus modos. Tem uma boa natureza e uma boa vontade. Goza de uma natureza reta que tende para a verdade, considerada um *universal abstrato*. A verdade absoluta é buscada e amada pelo pensador, sujeito de “boa vontade” e de princípios indiscutíveis.
2. Existiriam forças avessas ou estranhas ao pensamento, que acabariam por impedir o seu perfeito e natural funcionamento. Essas forças vindas do corpo, das paixões ou de qualquer interesse sensível desviam o pensamento de seu objeto específico, fazendo-o tomar o falso pelo verdadeiro. O erro é, dessa forma, visto como efeito dessas forças que atuam sobre o pensamento.
3. Necessita-se de um método que leve a pensar verdadeiramente, que nos dirija retamente ao conhecimento pleno da verdade. Só um método rigoroso pode conjurar definitivamente o “erro”. Somente por meio desse método experimenta-se a certeza de que, independentemente de momento e lugar, os indivíduos serão capazes de penetrar no domínio do que “vale em todos os tempos e em todos os lugares” (Cf. Schöpke, 2004, p. 25,26).

O curioso dessas três teses fomentadoras do pensamento dogmático é saber como o “verdadeiro é concebido como um universal abstrato” (DELEUZE, 2006 p. 85). O que se nota ainda é que parece que a Filosofia, por meio desse pensamento, mostra-se com toda inocência, apresentando o filósofo como aquele que sabe efetivamente o que seja pensar. Não é possível deixar de pensar o quanto essas teses caracterizam um ideal moral da Filosofia e do próprio conhecimento, pois:

Somente uma filosofia impregnada de valores morais admite a possibilidade de uma retidão do pensamento ou a ideia de um “Bem” como seu fundamento. Somente uma orientação dessa natureza pode promover a busca ascética da verdade, em sua forma abstrata e absoluta. (SCHÖPKE, 2004, p. 26).

Toda essa imagem de pensamento deseja postular o verdadeiro. É exatamente por meio dessa imagem dogmática de pensamento que a Filosofia foi se estabelecendo como pressuposto fundador em uma adequação do pensamento. Pensar significa pensar a verdade, o bem, a perfeição. Por isso, o filósofo é aquele que está habilitado para ter domínio de suas paixões e, portanto, ser capaz de evitar o engano, o erro, o falso, o fantasma e o simulacro. Nessa perspectiva, o filósofo é aquele que, conduzido pela boa vontade, pela reta razão, sabe conduzir o pensar para chegar à verdade; contudo, há de se perguntar: por onde um filósofo deveria começar para chegar ao pensamento limpo e puro?

O filósofo é aquele sujeito que tende a mostrar-se bondoso e tem uma boa vontade, procura o bem, persegue o verdadeiro como o ideal de universalidade. Para isso, ele deseja um método seguro para que possa ser capaz de promover seguramente o conhecimento. O método da Filosofia dogmática aí encontra seu refúgio. Para Deleuze, a Filosofia, de algum modo, fundamenta-se como um tribunal da razão, do julgamento, que disciplina e afirma um modo de pensar.

Esse pensamento, orientado para buscar o verdadeiro, caracteriza-se, segundo Deleuze, como pressuposto para o pensamento sem vida, ancorado nas abstrações e na naturalização, quando busca entender o ato de pensar como um ato natural que está sempre orientado para o bem; está, sem dúvida, regido pelo bom-senso e pelo senso¹ comum, postulando um único percurso, identidade, semelhança, bem como um sentido único. É nesse sentido que, para Deleuze, a Filosofia mostra seus postulados recognitivos, pois uma imagem-pensamento, que busca a identidade, bem como o único sentido, determina o pensamento como algo puro e universal, sendo incapaz de escapar às misturas, como Deleuze bem descreve em sua obra *Lógica do sentido* (2009).

Para o filósofo, tal modelo tem como definição buscar sempre o concordante, aquilo que se conserva como o mesmo. Sendo assim, para Deleuze (2006), aquilo que pode ser pensado pode ser representado, tocado, lembrado, concebido. O pensamento imaginado pela recognição deve buscar tudo aquilo que é idêntico, bem como tudo aquilo que salte à unidade. E é por isso que é possível observar “a imagem de um pensamento naturalmente reto e que sabe o que significa pensar; o elemento puro do senso comum que daí deriva de direito; o modelo da recognição ou já a forma da representação que, por sua vez, dele deriva” (DELEUZE, 2006, p. 195).

Segundo Deleuze, essa imagem é vergonhosa, porque só pode construir um ideal ortodoxo para a Filosofia e para o pensamento. Sendo assim, a Filosofia que se colocava, anteriormente, capaz de romper com a *doxa* torna-se, por meio dessa imagem dogmática, a própria *doxa*, pois conserva sua forma comum, o senso comum, o bom senso, o essencial, ou seja, o elemento da recognição. Essa imagem, na leitura de Deleuze, universaliza a *doxa* em seu nível racional. Assim, “a forma da recognição nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse conformidade” (DELEUZE, 2006, p. 196).

Importa afirmar, contudo, que Deleuze não rejeita, de todo modo, a recognição, pois ele entende que os atos recognitivos ocupam grande parte de nossas vidas; o problema é fazer desse modelo o destino do pensamento. O que Deleuze efetivamente recusa é a ideia de conhecer como coisa “re” algo que existe, que permanece e que depende da descoberta pelo pensamento conceitual, como se algo já existisse aí, e que só bastasse um bom método do pensamento para revelar, mostrar o que é.

Deleuze entende que o pensamento da recognição de alguma forma está em nosso cotidiano; o que ele recusa é a crença daqueles que acham que o pensamento é entendido

¹ Para Deleuze, “o bom senso como sentido único, mas, em seguida, [...] o senso comum como designação de identidades fixas” (DELEUZE, 2007, p. 3).

como um ato de reconhecimento, isto é, seu efetivo empobrecimento. O pensamento da reconhecida encontra, para Deleuze, sua finalidade nos valores estabelecidos, que preferem os hábitos, os costumes, sem nenhuma forma de questionamento. Essa imagem-pensamento permanece submetida a tudo que prejudica (DELEUZE, 2006, p. 192). É um pensamento anestésico, hipnótico, pois surge fazendo crer na verdade e na lei. Eis porque a Filosofia dogmática, ou o pensamento dogmático, toma o juízo como seu organizador, pois “cabe dar uma forma à vida para torná-la viável. Só a organização permite encontrar o repouso, isto é, controlar a vida a fim de poder julgá-la [...]. O mais terrível no juízo é que ele está a serviço das baixas potências” (LINS, 2004, p. 35).

Assim, tal pensamento nega, sobretudo, a singularidade, a diferença, pois parte sempre das generalizações para as identificações, do múltiplo para o uno, e produz uma unificação. Essa unificação instaura-se também em um eu consciente de si, um eu como princípio de unidade entre as “faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo” (DELEUZE, 2006, p. 201); é o quádruplo cambão que crucifica o sujeito que não considera suas interações, ou as relações dessas interações, “é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto da representação” (FOUCAULT, 1996, apud DELEUZE, 2006, p. 201).

O pensamento dogmático conduz a um pensamento do semelhante, do idêntico, que não aceita a diversidade e, à revelia da diferença, nega todas as multiplicidades. Do mesmo modo, a perspectiva dogmática, por sua característica de reconhecer uma espécie de natureza reta, é, portanto, moralizante, asséptica, e tende a uma prática de ajustamento, da adequação, produzindo pensamentos, corpos, linguagens para a fomentação de uma verdade ligada àquilo que “é assim”, “deve ser assim”.

Entende-se que a negação da diferença, das multiplicidades, é o propósito do pensamento dogmático, pois as “perturbações” atrapalham o bom e reto pensamento, e as forças avessas e estranhas desmobilizam as normas e as regras estabelecidas, tão caras ao processo educativo, por exemplo. As forças estranhas desestabilizam a ideia de ser, de uno, de igual, de perfeito, para promover a força da singularidade e da imanência. Por isso, todo pensamento propenso a ser movente é desprezado; porque na perspectiva da representação, ele não promove um pensamento ajustado.

Para Deleuze (2010), no entanto, é necessário ao pensamento algo possível de ser engendrado na interpretação, na traição, na involuntariedade da verdade, e não na adequação. Para o filósofo, “há alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que presume que todo mundo reconhece” (DELEUZE, 2006, p. 191).

Dessa forma, não há um pensamento fincado em si mesmo, interiorizado em si mesmo; pensar é relacionar com o fora, é promover problemas, é permitir encontros, intercessões. O pensar depende de forças que violentam o pensamento; sem isso as verdades permanecem arbitrarias, abstratas, enquanto estiverem influenciadas pela boa vontade. Sendo assim, não bastaria um bom método para ensinar a pensar enquanto a Filosofia engendra

o convencional, pois, segundo Deleuze, a “verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta, não é voluntária, é involuntária” (DELEUZE, 2010, p. 89).

Se o pensar não é algo natural, mas forjado pelas forças do fora que violentam o pensamento, ele pode ser mobilizado para além da imagem dogmática, ortodoxa e moral da qual o pensamento serviu-se por muito tempo.

Por isso o autor entende que não basta uma boa vontade nem um bom método para ensinar a pensar, pois o pensar não decorre de uma possibilidade natural, mas remete à criação, que é pensar no próprio pensamento; contudo, tal gênese requer uma violação do pensamento que possa retirá-lo de um natural estupor.

Essa gênese de pensar no próprio pensamento pressupõe uma ruptura com o reconhecimento, com a imagem do pensamento ocupada de si mesma: a procura de uma imagem, um significado, uma solução, um acerto. Contudo, apenas a dúvida, a procura, o problema, não geram um pensar; antes,

ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. A primeira dessas crenças é atribuir ao objeto os signos de que é portador. Tudo nos leva a isso: a percepção, a paixão, a inteligência, o hábito e até mesmo o amor-próprio. Pensamos que o próprio “objeto” traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo. (DELEUZE, 2010, p. 26).

Dessa forma, enquanto o modelo da reconhecimento busca um *telos*, um *logos identitário*, Deleuze alerta que não há *logos*, apenas hieróglifos. Pensar é, portanto, interpretar, traduzir, experimentar signos. Pensar pela ideia de interpretar signos é driblar a lógica da representação e põe, assim, uma nova maneira de pensar, criando uma espécie zona de vizinhança e de indiscernibilidade com o pensamento e com a criação.

De acordo com Deleuze e Parnet (2004), pensar passa a ser, então, um ato de criação, não de reflexão, de reconhecimento, mas de decifração, de tradução, experimentação pura. Isso, para Deleuze, é promover um pensamento sem imagem, é desfazer o modelo dos ideais, das formas, do acabado, percorrer um pensamento do devir.

O devir nunca é imitar, ou fazer como; é engendrar o pensamento pelo o entre: entre estratos, entre linhas de fuga, entre dobras,² entre rizomas³ e entre espaços de agenciamentos. O “pensamento devir” não requer origem e nem *telos*, mas o entre lugar, o entre espaço,

² A dobra é um movimento, é uma plasticidade, pois “Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender-distender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela sua capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e de desdobrá-las ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado à espécie [...]. E, quando um organismo morre, nem por isso é aniquilado, mas involui e, bruscamente, redobra-se no germe readormecido, saltando as etapas. O mais simples é dizer que desdobrar é aumentar, crescer, e dobrar é diminuir, reduzir, entrar no afundamento de um mundo” (DELEUZE, 1991, p. 22-23).

³ Sobre a ideia de rizoma, conferir o volume I da obra *Mil platôs*, de Deleuze e Guattari (1995).

algo não muito fácil ao processo educativo, pois se entende que tal processo, ao longo da tradição, foi portador de um ensino dogmático e sedentário.

Para além do pensamento apaziguador, Deleuze sugere um pensamento do movimento, da vida, da terra;⁴ um pensamento da atividade, da força, da criação; pensamento que force a pensar, que exija a ação.

É por isso que, para Deleuze (2010), a criação sempre surge do encontro com signos. Isso fomenta uma aventura extraordinária para o pensamento, pois está sob efeito da mobilidade, do fora, não depende de uma boa vontade, de uma decisão sempre premeditada, mas, antes, de uma violência encontrada, que nunca está fomentada pelas paisagens do claro e do distinto e, muito menos, pela adequação, mas pela paisagem da invenção, da criação e do acaso. O pensamento percorre, assim, uma paisagem nômade e não sedentária.

Quando Deleuze afirma que a criação sempre ocorre por encontros, nesse momento é possível perceber que essa imagem-pensamento-movimento não é a favor das generalidades, mas, ao contrário, remete a uma imagem da singularidade. É por isso que Deleuze não é a favor do pensamento da representação, pois este não permite o entendimento do singular e do diferente.

Assim, Deleuze fala dos signos, dos encontros, pois são os mobilizadores do pensamento; são eles que promovem as intercessões, as ondas criadoras que exercitam o diversificado; então, involuntariamente, comunicam aquilo que cada faculdade, especificamente, violenta-lhe por captura daquilo que os signos oferecem. Pensar passa a ser uma invenção.

Por isso, o signo não é o objeto a emitir-lo, mas o que promove a afecção, pois é o signo que faz buscar sentido para apreender e construir o pensamento. Os signos estão relacionados com problemas, é como se o signo fosse portador de problema. Essa ideia remete a pensar o próprio papel do professor, que é aquele que aproxima signos, que possibilita aos alunos seus próprios encontros, para que encontrem seus próprios problemas, da mesma forma que leva a uma profunda desmistificação da imagem do professor, pois ele não é mais o centro, a rota de circulação fundamental da educação. Na verdade, ele nunca foi. Apenas durante a história da tradição pedagógica, ele foi levado a pensar que era o centro do processo educativo.

O professor torna-se um provedor de encontros, de signos; ele é aquele que pode oferecer problemas, ou melhor, enunciar condições de um problema, fazendo uma espécie de rede problemática, sempre em aberto, em construção. Ele é alguém que destaca, fala, pontua determinadas coisas no fazer educativo, mas nunca saberá o que isso poderá realmente promover, o que seja o aprender.

O professor torna-se um amigo que, sem certezas, sem verdades estabelecidas, sem formas e fôrmas para a boa educação, pode oferecer encontros; contudo, este amigo não é aquele com “espíritos de boa vontade que estão explicitamente de acordo sobre a significação das coisas, das palavras, das ideias” (DELEUZE, 2010, p. 28). Ele é o amigo que também busca e promove signos, encontros, para, assim, com seus alunos e com seu fazer

⁴ Em *O que é filosofia* (2001), Deleuze e Guattari sugerem a ideia de uma geofilosofia ligada à imanência, e não à transcendência. Um pensamento a favor da vida, da singularidade.

pedagógico, desbravar problemas, deixá-los vir à tona. Isso remete a uma reviravolta na educação, pois o professor, ao sair do centro da cena, a rede da aprendizagem e do ensino estará em aberto.

Isso remete ao ensino e à aprendizagem como ideias compostas de pequenos pontos singulares, próprios de cada corpo singular e, assim, a educação encaminha-se para um campo de problemas que testemunham o desconhecido, o inaudito. Com isso, o pensamento não está dado e “essencializado”, mas percorre o “problemático”. Como diz Deleuze:

O pensamento só pensa coagido e forçado em presença daquilo que dá a pensar, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado, isto é, o *fato* perpétuo que nós não pensamos ainda. (DELEUZE, 2010, p. 210).

Assim, o problema não se restringe a levantar uma questão sobre algo preexistente, mas fazer que nasça algo que ainda não existe, por meio da ideia-problema, contra o senso comum que habita o pensamento da reconhecimento e do dogmatismo; ele se põe a fissurar a fôrma que percorre as trilhas da educação. O pensamento-problema descentraliza a razão e coloca-se no encontro com os signos da sensação, dos afetos, dos perceptos, que provocam o pensamento a criar. “Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar pensar no pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 213).

Isso é uma profunda (trans)mutação na educação e no papel da própria escola, pois ela sustentou suas bases quase sempre na modelagem que propunha o exercício da evidência, das faculdades ligadas à forma da identidade, que desejava uma espécie de acordo, de sua harmonia em uma suposta identidade progressiva do bom pensar e aprender.

O item a seguir apontará, de modo introdutório, como essa imagem dogmática fortaleceu-se na educação.

AS FACES DE UMA EDUCAÇÃO DOGMÁTICA

Resistir, desconfiar, problematizar é o que ensina Deleuze para livrar os indivíduos das amarras da reconhecimento. Mas o que a escola e a educação teriam a dizer sobre isso, uma vez que o pensamento da diferença de Deleuze não se enquadra no pensamento dogmático, no ato recognitivo? O que teria a dizer a educação quando o professor rejeita o hábito e o costume que sempre lhe foram impostos? O que seria uma educação para além do mero reconhecimento? Como pensar um fazer educativo para além do mero dito, do semelhante, da identificação e da adequação? Isso parece ser um desafio para os educadores que não aceitam a identidade e a representação em suas práticas educativas.

O pensamento dogmático, como uma imagem de pensamento na via da reconhecimento, reflete o processo educacional (ensino e aprendizagem) por meio de um ordenamento, disciplinamento, e tenta enquadrar a diversidade em uma unidade, “por isso essa operação é uma redução das diversas representações numa só representação, a partir do que é comum a todas elas. O resultado dessa atividade, a partir das representações, se denomina conceito” (GALINA, 2008, p. 52).

Os aparelhos de poder servem-se desse pensamento e geram como produto um rosto, uma identidade, que é introduzida pelos diversos mecanismos sociais, buscando a formação de sujeitos retos, com boa vontade e com bons costumes, sujeitos que não fazem mal a ninguém. Nesse sentido, borrar esse rosto, a partir do indeterminado, da diferença, é perigoso e tortuoso, do mesmo modo que tais perspectivas são esmagadas e denunciadas como malignas por remeterem a um pensamento sem imagem, um pensamento devir, pensamento movimento.

Aprender, na perspectiva da reconhecimento, perpassa a ideia do representar, do reconhecer e do solucionar. Mas Deleuze alerta que o aprender não está efetivamente na ordem da consciência, da representação, pois há alguma coisa que sempre escapa, que sempre vaza diante daquilo que tende a necessitar o controle. Segundo José Gil:

É por isso que aprender pode ser definido de duas maneiras complementares que se opõem igualmente à representação no saber: ou aprender é penetrar na ideia, nas suas variedades e nos pontos notáveis; ou aprender é elevar uma faculdade ao seu exercício transcendente disjuntivo, elevá-lo a este encontro e a esta violência que se comunicam às outras. (GIL, 2008, p. 34-35).

Gil faz um convite para se pensar que o aprender jamais pode ser entendido como objeto da reconhecimento; que no processo educacional não há uma tranquilidade entre as faculdades do pensamento; o pensamento não é um preenchimento de si mesmo, introjetado em si, internalista, cognitivista, pois, como alerta Deleuze, as amarras que libertam o pensamento “são forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, de uma terra incógnita nunca reconhecida nem reconhecível” (DELEUZE, 2006, p. 198). Contudo, isso não parece ser uma tarefa fácil para ser pensada diante de uma estrutura de razão e de educação que visam sempre ao bom modelo e ao bom método.

O pensamento dogmático restringe a aprendizagem a partir da unidade cognitiva e com isso bloqueia o diverso. A atividade de pensar, na perspectiva da reconhecimento, afirma a “segmentaridade”, o arquetônico, e, com isso, o papel central imposto à escola é uma aprendizagem pela reprodução, pelo disciplinamento, pelo reconhecimento, que prepara e avalia pela adequação, submetendo o indivíduo à sujeição.

Desta perspectiva, a aprendizagem está ligada à prescrição, à memorização e, desse modo, não problematiza o aprender. Contudo, para Deleuze (2010), o que faz pensar não é o objeto de reconhecimento, pois, se assim fosse, isto deixaria de ser um encontro; seria apenas a expressão do idêntico, e não do diferente. Dizer que o reproduzir, o representar e o memorizar são focos do aprender é também afirmar que a diferença não pode ser vista e compreendida na aprendizagem.

Na obra *Lógica do sentido* (2009), Deleuze discute o acontecimento,⁵ a singularidade, a multiplicidade, para remeter a outros modos de intervenção no mundo. O acontecimento

⁵ “O acontecimento é o verbo, é o fluxo, toda sua permanência sempre perpassa pelo devir, ele é produzido na multiplicidade, no caos, com a condição que intervenha uma espécie de crivo, é uma vibração, tal como uma onda, uma luminosidade, é uma intensidade, é potencial e atual, entra no devir de um acontecimento e é o sujeito do seu devir. O acontecimento é incorporal, não é um acidente, ele é mistura de corpos, ele é o puro expresso” (DELEUZE, 1991).

é um campo, um conjunto de pontos singulares que marcam o diferencial, o paradoxo, a inflexão entre duas séries marcadas, e estas se dão pelo problema, ou seja:

Tais singularidades não se confundem, entretanto, nem com a personalidade (*é impessoal*) daquele que se exprime em um discurso, nem com a individualidade (*pré-individual*) de um estado de coisas designado por uma proposição, nem com a generalidade ou universalidade de um conceito (*aconceitual*) [...]. Ela é *neutra*. (DELEUZE, 2007, p. 54, grifo meu).

Estas características das singularidades são marcadas pelo elemento diferencial ou pontos singulares que percorrem a estrutura das séries e que se estendem em direção a uma determinada singularidade até a vizinhança de outra singularidade. Esses pontos singulares, ao mesmo tempo em que repartem as séries, fazem com que elas se comuniquem entre si.

Essas distribuições, transformações e redistribuições comunicam as singularidades a um único acontecimento, que Deleuze atribui a Péguy, o primeiro a verificar toda a singularidade que há no acontecimento em “estados de sobrefusão que não se precipitam e não se cristalizam, que não se determinam, a não ser pela introdução de um fragmento de acontecimento futuro” (DELEUZE, 2007, p. 56). Com isso, Deleuze afirma que os acontecimentos são singularidades ideais de um movimento sem efetuação corporal, em oposição a uma efetuação espaço-temporal do acontecimento ideal em um estado de coisas.

Subsistência e insistência não devem ser confundidas com uma efetuação acidental do acontecimento como um estado de coisas, mas antes como uma “contraefetuação”. Dessa forma, o acontecimento concerne aos problemas; mas não se deve confundir, contudo, que os acontecimentos sejam problemáticos, “mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas” (DELEUZE, 2009 p. 57); e “não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições”, ou seja, “um problema não se faz calcado na resolução das respostas possíveis concernentes a sua solução [...], supondo-a já dada, preexistindo” (DELEUZE, 2009, p. 227). Portanto, o problema não se dá da categoria do não saber ao saber, de uma propriedade humana, mas, sim, de “problematizar os acontecimentos humanos” (DELEUZE, 2009, p. 227).

As singularidades são acontecimentos, e os acontecimentos concernem a um campo problemático que, a partir do elemento paradoxal, percorre as séries. “A pergunta se desenvolve num problema e o problema numa pergunta fundamental” (DELEUZE, 2007, p. 59).

A solução, então, subsiste na pergunta e nela encontra sentido, com distribuição de singularidades que se deslocam por meio do problema. Portanto, é pelos pontos singulares que um problema encontra sua solução. Assim, o pensamento já não comporta uma imagem dogmática sobre alguma coisa que tem uma resposta dada a partir de elementos proposicionais que, possivelmente, compõem uma solução.

Essa é a proposta que Deleuze sugere: abandonar uma imagem que neutraliza as questões e os problemas indicados por uma proposição a partir de interrogações que produzem nada mais do que a falsa ideia de que os problemas desaparecem quando encontram uma solução ou uma resposta. Resposta, ou solução de problemas, que no pensamento dogmá-

tico não pertence ao indivíduo, mas que deve ser qualificada, outorgada por uma “autoridade” que lhe defere valoração e pertencimento a um bom pensamento. Os problemas não são dados; é isso que Deleuze alerta. Eles são construídos, e sua solução não está na ordem do erro ou do acerto, mas ligada aos sentidos que se fazem a partir deles. Dessa forma, a aprendizagem já não concerne a um modelo guiado por normas ou regras, mas por um aprendizado movido pelo acontecimento, pelo devir, pela singularidade.

Aprendizagem e acontecimento encontram-se povoados por singularidades, e não por identidades. Deleuze oferece essa reviravolta para o campo da educação, da pedagogia e do fazer prático educativo, que perpassa em desconhecimento. Esse fazer prático mobiliza a ideia de aprender e ensinar a partir de outras referências que não estão na ordem da semelhança e da adequação.

Virginia Kastrup aborda o que seria aprender, inspirada no/pelo pensamento da diferença deleuziano:

A aprendizagem não é entendida como a passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas condições empíricas do saber, não é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização [...] em que as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. (KASTRUP, 2001, p. 207).

Ela exemplifica, dizendo que a experiência de problematização dá-se pelo estranhamento de coisas que, normalmente, passam despercebidas. Diz a autora:

Quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar café ou chegar a um destino desejado, tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para outro ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. (KASTRUP, 2001, p. 207).

Com isso, é possível pensar que essa experiência da problematização “educa” os sentidos para apreender as singularidades que constituem a ideia sobre alguma coisa, isto é, “somos forçados a conviver com certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com os olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas” (KASTRUP, 2001, p. 208). O aprender torna-se uma espécie de viagem, de passagem, de travessia, de percurso, que não visa à certeza, ao fim, mas ao estranhamento, à desconfiança. Pensar em uma aprendizagem pelos moldes da errância é, efetivamente, desfazer-se de uma aprendizagem sedentária, fixa e modelar, como bem requer nossa educação.

Dessa forma, Deleuze (2006, p. 238), coloca que para haver aprendizagem é necessário um desencadeamento de movimentos involuntários, de uma sensibilização, uma memória, depois, um pensamento com todas as violências e crueldades. Daí Kastrup conclui que:

Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos [...]. Podemos dizer então, com Deleuze, que a viagem envolveu um aprendizado porque elevou as faculdades ao seu exercício disjunto, ultrapassando os limites da reconhecimento. (KASTRUP, 2001, p. 208).

É possível entender o pensamento-problema como violentador das faculdades, ou seja, os dados da memória e da sensibilidade, por exemplo, não convergem, mas divergem: “cada uma só recebe da outra (ou só comunica à outra) uma violência que a coloca em face de seu elemento próprio” (KASTRUP, 2001, p. 208), pois não há mais uma comunhão, mas uma disjunção, diferentemente da reconhecimento, uma vez que as faculdades nesse modelo de pensamento (lembrança, memória, imaginação, sensibilidade etc.) convergem para um senso comum, ou seja, a sensibilidade só apreende aquilo que pode ser apreendido por outras faculdades em conformidade; em outras palavras, só pode ser apreendido o que pode ser, simultaneamente, sentido, lembrado, tocado, pois:

Do ponto de vista da reconhecimento, o signo é o insensível, pois ele não é apreendido por todas as faculdades, mas se dá como que no limite de uma das faculdades, a faculdade de sentir. Ele é insensível para a reconhecimento porque ela só reconhece o que pode ser conhecido pelas demais faculdades, aquilo que é comum a todas elas. Para Deleuze, o insensível é o que nos faz pensar, é ele que revela a verdadeira imagem do pensamento, que nada mais é do que pensar. Por quê? Porque o insensível é o que só pode ser sentido, é ele que coloca o problema, é ele que nos faz pensar. (GALINA, 2008, p. 54).

Essa ideia de aprendizagem é algo desafiador para aqueles que vivenciam uma imagem de educação da reconhecimento. Por exemplo, o ensino de ciências é fomentado por uma aprendizagem dogmática; neste ensino apresenta-se, de maneira acentuada, uma prática pedagógica da identidade, enciclopédica, da compartimentalização dos saberes e da segmentaridade. O resultado é um currículo que tem promovido um saber estruturante, centralizado, que solicita dos fazeres escolares a ideia de que o ensinar e o aprender estão associados a uma naturalização do conhecimento, desprovidos de problematização, resultando em um saber reprodutivo e mecanicista.

Ao contrário dessa perspectiva, no entanto, a aprendizagem-problema seria, então, uma atividade em construção, os alunos sendo criadores de seus problemas, participantes deles, que fazem de suas faculdades uma tensão criativa, percorrida pelos fluxos disjuntivos. Para que ocorra essa disjunção entre as faculdades, Deleuze atribui uma forma transcendental que de modo algum significa que a faculdade dirija-se a objetos situados fora do mundo, mas, ao contrário, que ela apreende no mundo o que concerne exclusivamente a partir dele.

Nesse aspecto, a aprendizagem relaciona-se com uma experiência que estaria além de uma concordância entre as faculdades, do “ponto de vista de um senso comum, que mede o uso empírico de todas as faculdades de acordo com o que cabe a cada uma sob a forma de sua

colaboração” (DELEUZE, 2006, p. 207). As faculdades no aprender são “como que presa de uma tríplice violência, violência daquilo que a força a exercer-se, daquilo que ela é forçada a apreender e daquilo que só ela tem o poder de apreender” (DELEUZE, 2006, p. 207).

Na aprendizagem-problema, o aprender acontece na possibilidade de elevar o pensamento como marcado por uma força do fora, que faz com que o sujeito busque, crie, invente seus problemas, “só que uma busca involuntária daquilo que chamamos pensamento são signos, são essências que mostram a relação entre o signo e seu sentido” (GALINA, 2008, p. 110). Assim, Deleuze opõe-se à descoberta pura e simples de uma verdadeira produção, dando, assim, “um significado mais profundo à tradução, igualando-a a uma decifração cuja produção de sentido conjuga a singularidade da essência com a generalidade das leis” (GALINA, 2008, p. 110). A aprendizagem, a partir dos problemas, deixa de ser um produto, uma produção, e passa a ser criação, invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, ao longo de seu desenvolvimento, articulou algumas preocupações conceituais desse polêmico e instigante pensador contemporâneo. A seguir serão elencadas algumas considerações que, efetivamente, são postas como finais por um mero protocolo acadêmico, mas o estudo sobre esse filósofo de nenhum modo pode ser dado aqui como esgotado. Sua obra apresenta uma vasta maquinaria conceitual, na qual cada conceito vai sendo atravessado por outros, promovendo deslizamentos, ondas, pensamentos caóticos, que operam em fluxos vertiginosos, exigindo de seu leitor certo cuidado e atenção para tentar, razoavelmente, entrar em seu problema investigativo filosófico, que não é apenas um, sem fazer tantos deslizes e perder o foco de análise.

Experimentar o pensamento deleuziano não é algo tranquilo, pois sua filosofia é efetivamente provocante, não só porque critica corrosivamente um modo de pensar que ele chama de um pensamento da boa vontade, um pensar que não faz mal a ninguém, mas porque a leitura de seus textos põe o leitor em uma inquietação monstruosa por se perceber em volta desse pensamento bem ajustado, regrado, modelado, mesmo com todas as possibilidades de formação que a arte, a literatura e, até mesmo, a filosofia vêm afirmando. De algum modo, serão traçadas algumas linhas, que seguem abaixo, para pensar novos fluxos que ainda parecem raros na educação.

Como, no entanto, seria isso feito? Como traçar, construir, inventar um campo problemático e movente na educação? Quais as vias que conduzem a um pensamento criativo, inventivo, em uma tradição educativa disciplinar? O que seria criar? Pode-se responder a essas questões deslocando o pensamento filosófico de Deleuze para a educação.

No início do livro *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari dão indícios sobre qual seria o papel da Filosofia. Desprovida do papel de levar à reflexão, a reprodução do pensamento é criadora de conceitos. Primeiro, porque quando um filósofo cria um conceito, cria-o em uma determinada circunstância, época, portanto, concerne a ele resolver o seu problema vivido. Portanto, se a filosofia fosse reflexão sobre algo, o papel do filósofo seria de um simples reprodutor de generalidades; daí surge a ideia da Filosofia como criadora de conceitos.

Essa ideia, na educação, seria o próprio ato de pensar, pois criar é pensar. Para Deleuze, ter o pensamento filosófico como reflexão é dissolvê-lo em consensos, opiniões. Sem criar um conceito, nada se sabe sobre ele, pois um conceito é “construído numa intuição que lhe é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam” (DELEUZE; GUATTARI 2001, p. 14).

Essa construção dá ao pensamento autonomia para dele fazer uso, isto é, os conceitos não são dados, são construídos; e construídos com componentes múltiplos que levarão o pensador a outros conceitos, infinitamente, ou seja, “um conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes” (DELEUZE; GUATTARI 2001, p. 27). Dessa forma, quando se diz que, na educação, pensar é criar, esta criação é construída na imanência, nas relações do pensador com aquilo a ser pensado e isso acontece em um campo problemático que instala o aprendiz em um movimento contínuo de encontros, intercessões e decifrações de signos.

Criar pelo problema é criar forças, é encontrar no pensamento, no corpo daquele que procura uma resposta, seus pontos especiais (que Deleuze chama de pontos notáveis), com os pontos especiais *daquilo* que se procura nessa resposta. Saber “resolver” um problema é estar no “domínio” de seus casos e de suas declinações para os problemas. A partir da posse, do pertencimento, do direito ao problema, a violência acontece coagida pelos pontos singulares entre o pensamento, o problema e o signo; isto nunca é da ordem da generalidade ou da universalidade, mas da singularidade-acontecimento. Para compreender uma aprendizagem por problemas é necessário desmontar o pensamento pela via da reconhecimento, tão presente nos espaços escolares.

Em sua *Diferença e repetição* (2006), Deleuze mostra como o aprendizado acontece tomando como exemplo um nadador:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e precisamente o movimento do professor de natação, movimentos que reproduzimos a areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos praticamente como signos [...]. Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição que não é a do Mesmo [...]. Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros. (DELEUZE, 2006, p. 48-49).

Esta atividade emerge com os signos e promove relação com a multiplicidade, com experimentos, singularidades, que levam a uma convivência com situações que se estabelecem entre aquele que aprende e aquilo a ser aprendido. A experimentação sugere a repetição em uma potência que, pela conjugação dos pontos especiais, pela prática com os signos, contém um elemento diferenciador que nunca é o do *mesmo*, mas da heterogeneidade, da diferença. “Os signos [...] dão testemunho das potências da natureza do espírito, potências que agem sobre as palavras, os gestos, as personagens e os objetos representados” (DELEUZE, 2006, p. 49), daí que o aprendiz, criando seus problemas, cria um campo que

o leva a decifrar os signos, levando-o a apreender aquilo que faz sentido para ele a partir dos problemas que são seus, que lhe pertencem, não mais a manifestação e a regulação de um modelo que suscita uma aprendizagem premeditada, preestabelecida, que depende circunstancialmente de suas soluções. Aprender por essa perspectiva não é sufocar a potência criadora do pensamento, mas movimentá-la.

A problematização constitui no pensamento uma ação, que é o ato de pensar. Ação que se estabelece quando este, pelo problema, é “sacudido”, de fora, pelo signo. Os signos encontrados e decifrados são a criação, que no pensamento sem imagem de Deleuze constrói o aprendizado, que é singular e particular daquele que aprende, e já não existe uma identidade a ser buscada de forma voluntária por um pensamento que tem por função principal a reconhecimento. Por meio da conjugação de seus pontos notáveis, por sua violência e sua decifração, os signos arruinam o modelo da reconhecimento contido no pensamento naturalizado e internalizado.

Dessa forma, o pensamento de um autor como Gilles Deleuze, que não se preocupou com a educação, mostra uma possibilidade de radicalizar toda uma tradição de aprendizagem e de ensino que foi construída e disseminada como sendo a verdade, ou a saída pedagógica. Trabalhar o pensamento da diferença no espaço educativo não é fácil, já que este parece ser um *locus* de metodologias, das boas didáticas e dos bons comportamentos e, por assim dizer, da moralidade. Esse pensamento não exige uma reforma, uma limpeza, mas uma efetiva transmutação nos modos de pensar a aprendizagem.

Dessa forma, a educação e a pedagogia, pela via do pensamento da diferença deleuziana, fazem o convite para se pensar outros modos de existência e de formação para a atualidade. Esse parece ser o convite que Deleuze, por via de suas argumentações filosóficas, remete à educação. A tarefa não é fácil, mas, no mínimo, estimulante. Experimentar outros modos, exercitar outras forças, outras intensidades no corpo, na escrita, na linguagem, no pensamento, parece ser o grande desafio que o autor propõe. Um pensamento condizente com a vida e seus problemas.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado e Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A dobra: Leibnitz e o barroco**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Lógica do sentido**. 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. 32. ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 9-29.

GALINA, S. F. da S. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

GIL, J. **O imperceptível devir da imanência**: sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

HERÁCLITO. In: BORNHEIN, G. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, s.d.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, D. (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LINS, D. **Verdade e juízo em Deleuze**. Tradução de Fabien Pascal Lins. São Paulo: Anablume, 2004.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/Edusp, 2004.

DADOS DOS AUTORES

MARIA NEIDE RAMOS
Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas
da Universidade Federal do Pará – UFPA.
ramos_mnc@yahoo.com.br

MARIA DOS REMÉDIOS BRITO
Doutora em Filosofia da Educação e professora da
Universidade Federal do Pará – UFPA.
mrb@ufpa.br

Recebido em: 24/04/2012

Aceito em: 19/12/2013