

**O APRENDER SOB O ENFOQUE
DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA:
UM ESTUDO A PARTIR DE
PESQUISAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS**

Déborah Cristina Barbosa Ferreira



Letras do Cerrado
EDITORA UNIVERSITÁRIA

**O APRENDER SOB O ENFOQUE DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA:
UM ESTUDO A PARTIR DE PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Déborah Cristina Barbosa Ferreira

Catalão

2026





UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Reitora

Roselma Lucchese

Vice-Reitor

Cláudio Lopes Maia

Coordenação da Editora Letras do Cerrado

André Ribeiro Macario

José Luís Solazzi

Editoração

Leonardo Ferreira Prado

Conselho Editorial

Alexandre de Assis Bueno

André Carlos Silva

André Vasconcelos da Silva

Antônio Fernandes Júnior

Domingos Lopes da Silva Júnior

Estevane de Paula Pontes Mendes

Helder Nagai Consolaro

José Luís Solazzi

Copyright © 2026 LETRASDOCERRADO

A imagem da capa foi autorizada pela Letícia Ferreira Lima autora da ilustração.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pelo bibliotecário-documentalista
Marcio Luiz Fernandes Barbosa (CRB 1/3161)

Ferreira, Déborah Cristina Barbosa

O aprender sob o enfoque da filosofia da diferença [livro eletrônico] : um estudo a partir das pesquisas educacionais brasileiras / Déborah Cristina Barbosa Ferreira. Catalão (GO) : Editora Letras do Cerrado, 2026.

Recurso on-line (103 p.). il.

Modo de acesso: WWW

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-85-93870-20-0

Inclui Bibliografia.

1. Educação. 2. Gilles Deleuze. 3. Filosofia da diferença.
I. Título.

CDU: 37.012

“[...] quem escreve termina por gerar um fluxo que não se completa naquele que o lê, mas, ao contrário disso, está sempre à espera de uma nova conexão, de um novo olhar que lhe permita continuar em movimento.” (SCHOPKE, 2004, p. 19)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
-----------------	---

CAPÍTULO I

À GUIA DE APRESENTAÇÃO: PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DISCUSSÃO SOBRE APRENDIZAGEM E O APRENDER DA DIFERENÇA

1.1 O aprender para além do saber e da metodologia: o aprender e o pensar da diferença e dos signos.....	10
1.2 Um aprender brasileiro, no tempo, no bairro, na vida, para a liberdade.....	17
1.3 Subjetivação na interpretação de signos e a aprendizagem da diferença.....	22
1.4 O problema e a experiência para a aprendizagem e a criação de novos conceitos.....	28
1.5 Filosofia da diferença: um percurso recente de emersão na filosofia e em solo brasileiro.....	34
1.5.1 <i>Filosofias da diferença nas pesquisas educacionais brasileiras</i>	40
1.6 Considerações Parciais.....	44

CAPÍTULO II

O APRENDER DA DIFERENÇA EM PESQUISAS BRASILEIRAS: ESBOÇO DE UMA TRAJETÓRIA RECENTE

2.1 Aprendizagem: concepções e atravessamentos modernos.....	49
2.1.1 <i>Contexto(s) educativo(s) e de aprendizagem nas teses</i>	57
2.2 O aprender da diferença entre produções e deslocamentos.....	62
2.3 Considerações parciais.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
---------------------------	----

REFERÊNCIAS.....	100
------------------	-----

INTRODUÇÃO

O presente livro apresenta resultados da pesquisa¹ que se desenvolveu a partir do problema *como pesquisas com o enfoque no aprendizado/aprender, orientadas pela filosofia da diferença de Gilles Deleuze, em formato de teses em Educação, abordaram, se caracterizavam em relação às formulações sobre o aprender?* Junto a esse problema surgiu um adjacente, *como se localizavam geograficamente e filosoficamente?* Perfazendo, assim, a base problemática do desenvolvimento da pesquisa exposta nessa publicação.

A pesquisa se caracterizou por ser exploratória, de natureza bibliográfica, buscou, desse modo, pistas dessas construções postas em investigação. Durante a construção das investigações as pesquisas exploradas suscitaram problemas de distintas naturezas e de campos interseccionados, como a filosofia, a ciência, a psicologia, a pedagogia, entre outros.

O filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), pensamento do qual foi deslocado parte dos conceitos das teses aqui exploradas, não estudou detidamente o problema da Educação, tampouco lançou teoria ou método acerca do *aprender*, de outro modo, lançou em alguns de seus escritos concepções acerca deste tema. Em meio às suas colocações e afirmações para uma filosofia da diferença, se opondo, ou transformando, o campo da Filosofia em que chamou campo da representação e dogmático, a partir de suas elaborações filosóficas forneceu amplo pensamento capaz de criar agenciamentos entre temas e conceitos múltiplos, sendo essa possibilidade aproveitada em território brasileiro nas teses que, portanto, pensaram o *aprender* junto do modo como Deleuze expôs, mas que também produziram outros sentidos ao deslocarem esse conceito para a Educação brasileira.

A principal motivação que suscitou os estudos para esta pesquisa foi a busca pela exploração das concepções e nuances trazidas nas teses acerca do *aprender*. À princípio da pesquisa, pensava-se ser, este *aprender* da diferença,

¹Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Tatiana Cardoso Erbs.

uma teoria a respeito do aprender, um “como fazer”. Contudo, nos desdobramentos, percebeu-se outras discussões em torno de um pensamento filosófico sem essa pretensão, engajado no sentido da produção do fazer, do pensar, do aprender, do problematizar, ou seja, no constante movimento próprio à vida, em produção. Ressalta-se que a discussão da aprendizagem e em como se compreende esse tema em filosofia ou em ciências, não se restringe ao pensamento filosófico aqui abordado, o tema aprendizagem é largamente estudado e tem objetivado, em várias perspectivas, abordar tanto padrões de aprendizagem, como diferentes formas e modos de aprender. Essa tendência de discussões dos diferentes modos de aprender pode ser considerada como crítica à modernidade e ao centralismo direcionado à figura do professor como transmissor do conhecimento e ao centralismo do saber. O modelo de escola hierarquizado, já questionado por Maria Montessori (1870-1952), na Europa, e por John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos, aos meios de descentralização propostos por psicólogos/as da aprendizagem e do desenvolvimento humano, apregoaram a existência de participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem que, junto a outras concepções filosóficas e científicas, apontaram para a aprendizagem também do professor, para a experiência do aluno em sala de aula, para a experiência prévia, apontou-se, igualmente, para a diversidade dos modos de inteligência e do aprender enquanto processo em construção por sujeitos.

No decorrer da pesquisa e da exploração das teses, os caminhos de discussão foram emergindo em formato de problematizações, tais como pode ser observado a seguir. Essas problematizações deram bases para os capítulos e para os tópicos de discussão, são eles, a saber, como as pesquisas se apresentavam, quais caminhos de discussão percorriam? Como se localizavam tempo-espaco-temas-áreas de atuação- conceitos? Temporalmente e na natureza dessas pesquisas, como se localizaram em meio às próprias produções brasileiras que também fazem parte das discussões da Filosofia da diferença? vide capítulo I. No capítulo II tem-se como essas pesquisas se localizavam em meio a outras discussões acadêmicas sobre o *aprender*? Como as teses leem o/os contexto (s) de aprendizagem e educativo brasileiros; o que as teses traziam à tona acerca do aprender e conceitos

correlatos?

Considerando a discussão acerca do aprender em intersecção com a filosofia da diferença de Gilles Deleuze ser recente, bem como o próprio campo filosófico da diferença referido, além de investigar as teses em si, fez-se necessário adentrar também a filosofia da diferença em Gilles Deleuze. Foi necessário, assim, lançar mão deste esforço para compreender as transposições francesas para o Brasil, para que se pudesse ter aportes para discutir acerca das produções e para compreender os deslocamentos que os pesquisadores brasileiros realizaram desta filosofia, essa discussão se localiza em tópico no Capítulo II. Seria possível pensar essa discussão do aprender das teses como pós- estruturalista, afinal, elas assim se apresentam? Foi uma problematização que perpassou por essa pesquisa, de modo que esta perspectiva apareceu de maneira secundárias nas discussões aqui desenvolvidas, uma vez que as teses não adentraram neste tema.

Buscou-se, portanto, compreender relações estabelecidas nas teses, pelos autores/as, em relação aos contextos, conceitos e deslocamentos. Como se deu o modo de pesquisar, os caminhos percorridos, a relação com o aprender, a relação com a filosofia de Gilles Deleuze e a relação com o contexto educativo nacional.

As buscas pelas teses ocorreu entre abril e julho de 2019. Os critérios para seleção destas teses foram de estarem na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Filtrou-se a busca com os descritores “aprender; aprendizagem; Gilles Deleuze” que resultou em 24 Dissertações e 15 Teses. Após busca as pesquisas foram selecionadas a partir de alguns critérios: a) buscou-se teses e dissertações, mas selecionou-se apenas teses para a finalidade de explorá-las e analisa-las; b) as teses escolhidas tem referencial conceitual inclinadas para o pensamento filosófico de Deleuze, excluindo os textos com tendência referencial geral construído em Gilles Deleuze conjuntamente com outros autores, como Félix Guattari (1930-1992), pois o foco desta pesquisa não perpassou as elaborações que realizaram conjuntamente.

Observou-se simultaneamente, para escolha, se havia o objeto no título,

sendo que a escolha das teses ainda foi pautada no critério de serem oriundas de programas de Educação. Na investigação, seguindo estes critérios, após ler os resumos e localizar aqueles trabalhos com objeto relacionado ao tema aqui investigado, restaram 8 trabalhos (5 Teses e 3 Dissertações). Destes, foram selecionadas as teses pois estavam mais próximos do campo de construção realizada por maior tempo. Entre as 5 teses, após leitura das introduções e resumos, selecionou-se aquelas que privilegiam o estudo sobre “aprender; aprendizagem”, como objeto central da pesquisa, resultando quatro (4) pesquisas: *Aprendizagem da diferença: signos e subjetivação nos estilhaços da representação* por Diego Souza Marques, tese defendida na Universidade Federal de Rio Grande Do Sul (UFRGS), da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, no ano de 2017; *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*, por Simone Freitas De Silva Gallina, tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) no ano de 2008; *Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade*, por Paula Marques Da Silva, defendido na Universidade Federal de Rio Grande Do Sul (UFRGS), da Faculdade de Educação/Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, no ano de 2015 e *O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar* defendida por Sérgio Luiz Antunes Netto Carreira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2010.

CAPÍTULO I

À GUIA DE APRESENTAÇÃO: PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DISCUSSÃO SOBRE APRENDIZAGEM E O APRENDER DA DIFERENÇA

Este capítulo objetivou caracterizar e apresentar os/as autores/as e as teses objeto desta pesquisa a partir, exclusivamente, do que expuseram em seus textos, incluindo as discussões e os trajetos da pesquisa. Nos levantamentos incluiu-se os problemas, os objetivos, o local de pesquisa, a instituição de pesquisa, os orientadores, os conceitos usados de forma geral e os usos da Filosofia da diferença em Gilles Deleuze nas teses.

As relações com o filósofo Deleuze são expostas neste capítulo, junto às teses, em suas formulações, como foram expostas e publicadas pelos/as autores/as. Ao final deste capítulo, em sessão específica, traçamos uma breve localização da Filosofia da diferença e sua repercussão no Brasil e na Educação.

Optou-se por apresentar as pesquisas em formato abrangente, não objetivando de modo algum apresentá-las em suas integralidades, pois seria impossível. Essa abrangência significa que não se adentrou apenas nos resumos ou abordou-se apenas em modelo enquadrado – literalmente em quadros –, uma vez que as produções, nesse formato, seriam reduzidas e generalizadas. A opção foi aborda-las cada uma em sua diferença, usando para isso a leitura de todo o corpo de cada tese, explorando os conceitos de modo geral, bem como os contextos e composições inclusos numa pesquisa para que ao próximo capítulo se pudesse fazer apontamentos, discussões, inferências e problematizações de forma acentuada.

1.1 O aprender para além do saber e da metodologia: o aprender e o pensar da diferença e dos signos

A primeira tese aqui apresentada leva o título *O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova*

imagem, pedagógica, do pensar, defendida por Sérgio Luiz Antunes Netto Carreira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2010. A seguir é exposto um pouco mais sobre este pesquisador, acerca de sua formação, com informação extraída do currículo Lattes e do site escavador, afim de minimamente se fazer uma apresentação desse pesquisador.

QUADRO 1: FORMAÇÃO E TRABALHO. CARREIRA (2010)

FORMAÇÃO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	TEMAS DE TRABALHO
Doutorado em Educação (2006 - 2010) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Docente-Secretária de Educação, Centro de Ensino Médio – GISNO - Brasília, DF - Brasil	Arte e educação;
Mestrado em Educação (2001 - 2003) Universidade de Brasília, (UnB)	Docente-Escola Superior Paulo Maurício (2004-2005)	Atividades Lúdicas Pedagógicas;
Graduação em Educação Artística Licenciatura Plena (1991 - 1993) Fundação Brasileira de Teatro.		Formação inicial e continuada do professor;
Graduação em Educação Artística Licenciatura Curta (1981 - 1983) Fundação Brasileira de Teatro.		Contação de histórias;

Fonte: Site escavador e currículo lattes (Quadro elaborado pela autora, 2021). Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/545030/sergio-luiz-antunes-neto-carreira>>

Adentrando a tese, expõe-se a seguir informações adicionais, como o local de pesquisa, quem o orientou, alguns conceitos usados, qual problema e objetivos da pesquisa, estas informações podem ser vistas no **Quadro 2** a seguir.

QUADRO 2: INFORMAÇÕES ADICIONAIS - PESQUISA I

LOCAL DE PESQUISA	ORIENTADOR/A/ INSTITUIÇÃO	CONCEITOS DA PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVOS
Bibliográfica/ Conceitual	Siomara Moreira Vieira Borba/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro;	“Lógica metodológica” (de sua autoria); Aprender; Pensar; Problema; Signos, entre outros;	É possível pensar o significado de aprender para além do pensamento/lógica metodológica?	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar as ideias pedagógicas no Brasil, de modo histórico; • Demonstrar que haveria predominância de uma lógica metodológica nos discursos pedagógicos;

Fonte: Carreira (2010), (Quadro elaborado pela autora, 2021).

Em sua pesquisa este autor busca compreender as ideias pedagógicas e metodológicas referentes ao aprendizado e busca essa compreensão através de pesquisa de viés histórico. Comparativamente ao que se constata historicamente, o autor afirma o *aprender* da diferença, os signos e as implicações destes conceitos oriundos de Gilles Deleuze.

O autor desloca a noção de metodologia relacionada ao aprender, colocando-a em discussão. Essa relação estabelecida, assim teria se constituído por discursos pedagógicos enquanto método para medir o saber, lógica essa repudiada pelo autor da tese, pois, segundo ele aponta, conceber o *aprender* apenas nesta dimensão, de passagem ao saber, seria aceitar essa dimensão como algo limitado. Assim, o aspecto de transmitir saberes é questionado, bem como as teorias pedagógicas, sendo que a partir destas a tese analisa seus discursos dentro do ensino formal brasileiro, tendo como apoio as ideias pedagógicas executadas historicamente. Para a realização dessa análise histórica educacional, o autor lança mão da obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007) do autor Demerval Saviani para pensar este aspecto.

Para o pesquisador seriam várias as vertentes pedagógicas a pegar emprestado o que ele chamou de “lógica metodológica”, incluindo a teoria crítica ou pedagogia histórico-crítico (valendo também para a Psicologia histórico-cultural). Carreira (2010) aponta que essas vertentes teriam em suas formulações a proposta de transmissão, em forma do historicamente acumulado.

Para Carreira (2010), não interessaria saber se estas perspectivas pedagógicas funcionam, se assim fosse, para ele, estaria concordando com o que ele chama de “lógica metodológica”, como na previsibilidade na Pedagogia, e algumas de suas perspectivas com seus métodos e processos, ou na Psicologia com o olhar de reconstrução e dissecação de processos internos/externos que se dariam durante o aprendizado.

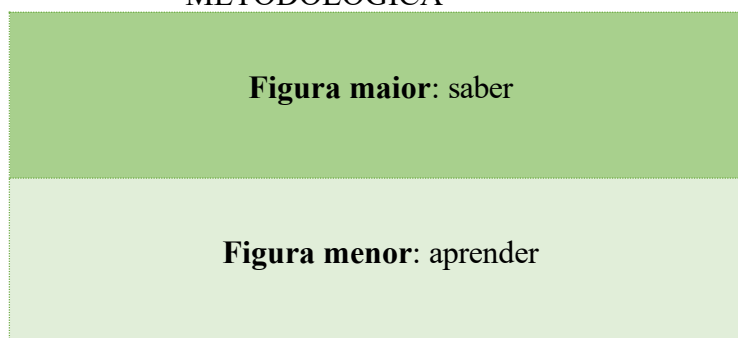
A concepção de método enquanto meio para encontrar uma verdade, para se afirmar uma verdade e buscar uma verdade, para o autor, seria uma concepção construída. Perpassando esse entendimento sobre método, para Carreira (2010), pensar assim pressuporia que teríamos esta capacidade e virtude em relação aos demais animais, em *pensar verdadeiro* como um *logos* superior.

Para discutir essa crença tida como uma *boa natureza* do pensar, o autor convoca Deleuze. Sobre ele o pesquisador aponta que seria um filósofo que se oporia a acreditar que pensar seria algo natural, suas afirmações destoariam da maioria dos campos da Filosofia ocidental. Outra noção trazida pelo autor da tese, deslocada de Deleuze, foi o estímulo a não legitimação do *senso comum*, este, para ele, teria sido pensado pela filosofia cartesiana junto ao *cogito*, como uma proposta de unidade do sujeito pensante com faculdades apreensora de objetos para interioridade. Melhor dizendo, haveria na Filosofia da diferença em Deleuze, a deslegitimação da noção de *cogito* enquanto razão dominante em que um objeto seria apreendido identicamente com um objeto inicial. Esta concepção e a de Immanuel Kant (1724-1804), de uma faculdade legisladora, em harmonia, seriam pontos de conflito importantes para compreendermos o campo da Filosofia da diferença em sua demarcação conceitual, como aponta as discussões deste pesquisador.

A noção do *pensar* de Deleuze é trazida nesta tese, no contexto que,

segundo o pesquisador, o incerto, o involuntário, forçariam o pensar no pensamento. O *pensar* não seria natural, mas um ato que não se confundiria com prescrições e que não adviria em mão única, se daria de forma múltipla. O autor da tese afirma o seguinte esquema como aquele predominante na educação formal e nos discursos pedagógicos, como pode ser visto no quadro a seguir.

**QUADRO 3: DISCURSOS
DA LÓGICA
METODOLÓGICA**



Fonte: Carreira (2010). (Quadro elaborado pela autora, 2021).

Carreira (2010) aponta que o *aprender*, na educação formal, seria visto através do privilegio à figura maior, do saber e do ensinar, estando o aprender preso numa dualidade e com peso menor na relação. Dentre as análises das lógicas metodológicas, de forma resumida, podemos dizer que ele aponta o método jesuítas no Brasil em 1545 com Jerônimo Nadal, que consistiria em repetir oralmente o que fora ouvido anteriormente do professor. Em 1759 com a reforma pombalina, e seus ideais iluministas, os jesuítas teriam sido afastados, para então retornarem em 1777 para o magistério. Em 1808-1827, sob o reinado de Dom Pedro I, o autor traz a referência ao método Lancaster ou do ensino mútuo em que visaria ensinar um número grande de alunos, oficializado em 1927. Aponta-se que se treinava alunos para que pudessem dar aulas posteriormente para aproximadamente outros 10 alunos.

É apontado ainda o método simultâneo, por volta de 1854 através da reforma Couto Ferraz, em que a metodologia teria consistido em ofertar uma mesma atividade simultaneamente a muitas classes, aglutinando classes com mesmo nível de conhecimento. Em 1879 o método intuitivo teria se derivado da reforma Leôncio de Carvalho, em que o modo de ensinar seria estimulado

pela observação e percepção, dando ênfase a complementos didáticos, perpassando esse método pela pedagogia tradicional. Além do estímulo à intuição e à percepção, a pedagogia tradicional traria aspectos relacionados que buscavam adquirir conhecimentos de modo gradual (progressividade), com uso de argumentação lógica para chegar a conclusões (formalismo), com capacidade de repetir e decompor (via memorização), além de todo fazer pedagógico ser voltado para o professor. Em sua autoridade poderia proferir prêmios e castigos, além de forçar o aluno a lhe reconhecer enquanto autoridade que aprova ou desaprova, segundo o seu querer, aponta Carreira (2010).

Seguindo o caminho que o próprio Saviani fez, o presente autor aponta que em versão modernizada da escola tradicional, em 1920 emergiu a escola nova, oficializada em 1932, com propostas de métodos ativos a partir de visão pragmática e instrumental para a experiência, incluindo pesquisa e observação. Mesmo não havendo proposições de manuais, teria mantido prescrições de como fazer, ascendendo ao tecnicismo (métodos e técnicas) e ao conteúdo curricular com maior ênfase.

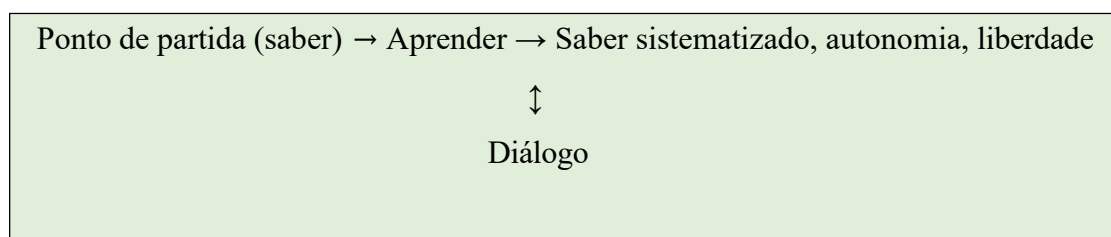
Dando sequência, Carreira (2010) aponta outras vertentes, como o método Paulo Freire de alfabetização, a pedagogia tecnicista, ressalta esta última como perspectiva que teria dado maior ênfase para a organização dos meios. Dentro da pedagogia histórico-crítica o autor pontua o que chama de “o educador progressista libertador”, o qual, segundo ele, usaria do ensino para “pensar certo”. Para este pesquisador, esse pensamento e essa forma de conceber o pensamento, no estímulo ao “pensar certo” se aliaria à moralização e à castração do pensamento.

Um tríplice aliança se firmaria para designar uma proposta de “pensar certo”. No sentido desta afirmação Carreira (2010) elenca o bom senso – enquanto universal, generalista -, além de haver, segundo o pesquisador, o uso de senso comum – que se apresenta em formato de harmonia e naturalidade de um “certo” e de uma moral. Segundo este autor da tese, por mais que Deleuze se debruçasse sobre o pensar, o que ele proporia, não diretamente, seria romper com a forma, fôrmas e formatações atribuídas ao pensamento.

No que tange à pedagogia dialógica, o diálogo, aliado à aprendizagem,

seria o ponto de aprendizagem, afirma o pesquisador, o qual destaca que essa concepção adentraria também no que ele chamou de lógica metodológica, enquanto método de condução. A seguir é apresentada a lógica como apresentada pelo autor.

QUADRO 4: LÓGICA METODOLÓGICA NO DIÁLOGO



Fonte: Carreira (2010). (Quadro elaborado pela autora, 2021).

Em interação com Deleuze, Carreira (2010) aponta os signos discutidos por este filósofo, os signos materiais - mundano, do amor e do sensível - e os signos imateriais - da arte. Os signos da arte se mobilizariam entre o sensível e o além sensível, todos não se refeririam a um ou mais objetos, eles seriam a transmutação, que não se repousaria nem numa objetividade e nem em explicações subjetivas. Cada tipo de signo corresponderia a uma série de tempo, sendo que na obra de arte todas se uniriam, todos teriam potencial para aprender, pois intrigariam a pensar e a decifra-los, envolvendo aqui um conceito a mais, o de problema.

Em seus resultados, Carreira (2010) reafirma seus achados sobre o método como aquele que se dispõe a buscar no final o que já estava no início, numa simples passagem do aprender para o conhecimento, do aprender ao saber. Essa simples passagem, para o autor, não significa superficial, entende-se que permanece a relação sujeito e objeto do conhecimento, mesmo que para alguma teoria se inverta nas duas direções (educador-educando; quem ensina-quem aprende). De todo modo, parece haver uma proposta de repensar essa lógica, na verdade, uma contraproposta ou uma reversão, do aprender da diferença, com os signos artísticos e os demais expostos.

1.2 Um aprender brasileiro, no tempo, no bairro, na vida, para a liberdade

A pesquisadora Paula Marques Da Silva (2015) é autora da próxima tese apresentada nesse tópico, tese que leva o título *UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER- BRASILEIRO COMO EXERCÍCIO DE LIBERDADE*. Sua tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. A seguir pontua-se algumas áreas de formação, campos de atuação e temas de trabalho que a autora desenvolveu na academia e na profissão, afim de conhecer um pouco do seu trabalho, para então, em seguida, adentrar em sua tese.

QUADRO 5: FORMAÇÃO E TRABALHO. MARQUES DA SILVA (2015)

FORMAÇÃO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	TEMAS DE TRABALHO
Doutorado em Educação (2011 - 2015) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Docente-Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil (2018 – Atual).	Análise institucional, Políticas Públicas;
Mestrado em Psicologia Social e Institucional (2008 - 2010) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Docente-Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil (2014 – Atual).	Formação em Psicologia;
Graduação em Psicologia (1994 - 1999). Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Brasil.	Atracar / Resistência Popular, ATRACAR, Brasil (2008 – 2014)	Gênero, Ética e Direitos Humanos;

Fonte: Site currículo lattes. (Quadro elaborado pela autora, 2021). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6122000224488779>>.

Ainda na perspectiva de realizar uma contextualização inicial da pesquisadora, apresenta-se a seguir informações adicionais relacionada à sua tese de doutorado, informações como o local de pesquisa, quem a orientou, alguns conceitos usados, qual problema e objetivos da pesquisa.

QUADRO 6: INFORMAÇÕES ADICIONAIS - PESQUISA II

LOCAL DE PESQUISA	ORIENTADOR/A/ INSTITUIÇÃO	CONCEITOS DA PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVOS
Comitê da Resistência Popular em um bairro periférico de Porto Alegre, Bairro Restinga. Rio Grande do Sul.	Margarete Axt/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Aprender (Gilles Deleuze), Tempo (Henri Bergson), Liberdade (Michel Foucault)	Como pensar em um modo de aprender como exercício de liberdade na contemporaneidade?	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a experiência de aprender de crianças em uma oficina de natureza educativa, enquanto modalidade complementar ao ensino formal;

Fonte: Marques da Silva (2015), (Quadro elaborado pela autora, 2021).

Em seu texto a autora trabalha em frentes divergentes, tais como a) do aprendizado colonizado, capitalístico e industrial para o futuro, além de perspectiva histórica e b) as experiências e experimentações em contexto situado (bairro, problemas locais/tempo- espaço), no qual situa o aprender da diferença em ato, enquanto pesquisa de campo e cartográfica.

A pesquisa se deu no Comitê da Resistência Popular em um bairro periférico de Porto Alegre, no Bairro Restinga. Usou-se fontes cartográficas a partir de cadernos escolares, “cadernos de pequenos artistas, o caderno do menino, o caderno de notas da pesquisadora-educadora.” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 142), além do uso de narrativas orais de crianças e diário coletivo.

Abordou-se o modo como as crianças se reconheciam e se constituam diante da experiência do aprender relacionado ao desejo, às experiências e experimentações em contexto situado. Reforçou-se o/os efeito/s de aprender em oficinas do aprender, enquanto modalidade complementar ao ensino formal. Criou-se intersecção no texto com os temas liberdade e tempo, compreendendo aprender como processo sempre em curso, a partir da premissa de que não haveria como prever como um processo de aprendizagem acontece, não seria possível controlar esse processo, aponta a pesquisadora.

As oficinas foram criadas de modo que ocorresse a participação das crianças em sua organização e decisões sobre o funcionamento do local. As práticas incluíam a produção de sentidos das crianças no bairro, a participação em rádio comunitária e, muitas vezes, recebiam demanda de reforço escolar.

Constata-se em sua pesquisa que o aprender histórico, no sentido de um resultado a partir das práticas e noções instituídas, se daria através do aprender de acordo com o adulto, de acordo com o capital e de acordo com problemas alheios às crianças. Ao professor caberia impor o problema, ao aluno caberia a tarefa de descobrir a solução, afim de conseguir um “bom emprego”, para se tornar um “bom cidadão” brasileiro, ou mesmo, como nas narrativas das crianças estudadas pela autora, “ser gente de bem”; para o futuro; aprender para não cair na miséria, para “vencer na vida”, ressoando uma sociedade e demonstrando, como ela aponta, que “aquilo que as crianças dizem pode provocar estrondos” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 101-102), uma vez que estão atravessadas por uma complexidade de existência. Em suas narrativas, as crianças dizem não ter liberdade para aprender na escola (uma impossibilidade), de serem impossibilitadas de aprender a ler, de escrever, entre outras limitações. Segundo a autora da tese, a educação formal não teria preocupação com as formas que se aprende na diferença ou como se aprende na diferença.

Na pesquisa afirma-se que a escola emitiria juízos para com as crianças, tais como “não consegue ler direito”. Nesse sentido a autora problematiza de que direito se estaria falando? aquele pautado no normal, que atua por comparações? e que associa o aprender com a meta, com a norma, como o

prazo. O aprender visto assim, para ela, se daria através do que o outro impõe.

Em sua pesquisa, Marques da Silva (2015), não se preocupa com a aprendizagem restrita a idade, tampouco com lugar e métodos educativos pré-definidos. As práticas nas oficinas teriam sido construídas a partir das provocações dos educadores-aprendizes (como ela denomina), construindo sentidos sobre a rua, o bairro, entre outros.

Para a pesquisadora, a liberdade seria submetida ao constrangimento de outrem, para problemas alheios, prática essa que também seria da escola e do ensino formal. Ela aponta o controle institucional para que os alunos fossem “alguém” no futuro, mas não seria muita exigência para o futuro (mercado de trabalho)? discorre a autora. Para ela haveria “uma corrida por um tempo que ainda não é”, ao mesmo tempo em que eleger ia-se aqueles “atrasados” em relação ao tempo do futuro, portadores dos “atrasos no aprender”.

A pesquisadora não somente contextualizou o *locus* da pesquisa, mas também demarcou o tempo e o espaço de acontecimentos que se deram no decorrer de sua pesquisa. Sua narrativa privilegiou seus cadernos de campo, entre outros materiais e fotografias.

Relata-se em sua pesquisa que Universidades locais faziam extensão e pesquisa no local e que seria constituído por voluntários de diversos setores da cidade. Funcionava como uma tentativa ou brecha ao ensino convencional, mesmo que se reconhecesse que a escola governamental também possuía brechas para a criatividade.

A autora adentra às configurações do aprender no Brasil, aos modos de aprender indígena, africano, subordinado ao europeu colonizador e sua educação católica. Entre resistências e campos de forças, mostra-se o povo indígena e o povo africano dentro de um processo onde “Aprender a língua portuguesa carregava, a um só tempo, a marca mais profunda deixada pelos senhores de escravos e a força mais potente de um povo que atravessava os mares em navios negreiros para aqui fazer vibrar modos de viver, compondo a variação da língua brasileira.” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 60).

Para a pesquisadora, o aprender histórico, ainda na atualidade, poderia ser observado como aquele que se faz para o capital, não precisando sequer superar o analfabetismo da população, principalmente a população negra, como aponta Marques Da Silva (2015). O aprender histórico também foi abordado em contexto do iluminismo em sua pesquisa, na invenção da infância, permeado pelos ditames de deveres e condutas às crianças e às infâncias, cujo período do desenvolvimento sofre intervenções pedagógicas, maleáveis perante a racionalização e constructos sobre a infância.

Acerca do aprender para o progresso no período da ditadura civil-militar brasileira, aponta-se em sua pesquisa uma educação semelhante ao sistema fabril, fragmentado, mecanizado, pautando-se em planos prévios para alcance de metas e de produtividade, além do controle do comportamento para alcance das etapas. A mecanização do pensamento para a aprendizagem encarnou, segundo ela, a lógica de que “aprende-se algo, aprende-se algo que alguém ensina, aprende-se algo para trabalhar.” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 90). Esse ideal de educação para a qualificação profissional poderia ser visto também na constituição federal de 1988 brasileira, segundo aponta essa pesquisadora.

Ciente de que a educação não apenas remete ao estímulo de empregabilidade e para o futuro, no sentido das padronizações e das metas e exclusões inerentes, a pesquisadora admite a função educativa de tirar crianças, futuros adultos, de situações de vulnerabilidades socioeconômicas, admitindo o contexto de difícil manejo na educação da situação de discursos para o futuro *versus* incentivar a fuga de vulnerabilidade socioeconômicas.

Como resultado, a autora da tese expõe práticas realizadas com as crianças da oficina, a exemplo da *plenarinha*, onde as crianças foram tidas como sujeitos do aprender com problematizações e produção de sentidos. Destaca-se também a construção de cadernos de notas das crianças, estes que, junto com o da pesquisadora deram subsídios para sua tese. Além disso, produziu-se uma espécie de diário coletivo, prática que se iniciou a partir da vontade de um garoto de aprender italiano, se transmutando para escrita sobre parentes descendentes de italiano, alemão, etc. Outro trabalho se deu com

narrativas através de imagens, a partir da construção de uma máquina do tempo, criada a partir das ideias levantadas pelas crianças e educadores, usando materiais recolhidos no bairro e reciclando-os a partir da imaginação. As produções de sentido no bairro, nas atividades, buscaram superar formas convencionais de estimular o pensamento, tendo como ferramentas o trabalho artístico e mútuo. Portanto, a autora evidenciou essas construções do aprender em ato, coletivo, junto aos problemas advindos das crianças no bairro, além de evidenciar as construções históricas do aprender, suas faces que culminam na educação para o futuro e que, para ela, geraria efeitos excludentes da diferença e de outras práticas, ou seja, exclusão de práticas outras para além daquelas prescritas.

1.3 Subjetivação na interpretação de signos e a aprendizagem da diferença

A tese apresentada neste tópico leva o título de *APRENDIZAGEM DA DIFERENÇA: signos e subjetivação nos estilhaços da representação*, defendida por Diego Souza Marques (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. No **Quadro 7** elencamos informações iniciais para apresentarmos brevemente a formação e trabalho deste pesquisador.

QUADRO 7: FORMAÇÃO E TRABALHO. MARQUES (2017)

FORMAÇÃO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	TEMAS DE TRABALHO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Professor Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Viamão, PMV, Brasil.	Ensino de história; aprendizagem;
Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Professor de Ensino Médio e Fundamental. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, GOVERNO/RS, Brasil.	Artes e ensino de história;
Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.		Música, jogos, ensino.

Fonte: Site currículo lattes (Quadro elaborado pela autora, 2021). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6594214219347979>>.

Abaixo é apresentada informações adicionais para situar o autor e sua pesquisa, tais como local de pesquisa, o/a orientador/a, conceitos da pesquisa, problema da pesquisa e objetivos.

QUADRO 8: INFORMAÇÕES ADICIONAIS - PESQUISA III

LOCAL DE PESQUISA	ORIENTADOR/A/ INSTITUIÇÃO	CONCEITOS DA PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVOS
Bibliográfica/ Conceitual	Samuel Edmundo Lopez Bello/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Signos, aprendizagem da diferença, subjetivação, interpretação de signos;	De que maneira acontece	Compreender noção de signo para Deleuze e seu papel na aprendizagem;

Fonte: Marques (2017), (Quadro elaborado pela autora, 2021).

O autor abordou algumas teorias da psicologia educacional usando-as para discussão acerca da aprendizagem. De outro ponto, incluiu a aprendizagem da diferença, colocando em jogo concepções de signo e de problema enquanto propulsores do aprender na diferença, ao mesmo tempo em que lança mão do conceito de interpretação de signos e produção de subjetivação.

Sua pergunta de pesquisa foi *de que maneira acontece a aprendizagem como subjetivação em instituições educacionais?* O autor discorreu acerca de efeitos de aprendizagem com sua pesquisa, considerando sua imersão, sua experiência enquanto educador em uma instituição educativa formal. Este pesquisador buscou compreender a potencialidade da noção de aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença em Gilles Deleuze.

O autor se contrapõe a correntes de aprendizagem das Psicologias da educação, por um lado, e, por outro ângulo, mapeou alguns elementos que compõem a noção de signo, tendo em vista principalmente o poder deste

último em produzir interpretações. O ponto de partida para esse estudo acerca dos signos foram as considerações que Gilles Deleuze (2010) realizou a partir da obra de Marcel Proust (1871-1922). Seguindo Deleuze, o autor entendeu o aprender como ato de interpretar signos, que forçariam o pensar, não simplesmente representando algo a ser conhecido, ou reconhecido – essa lógica de algo reconhecível foi chamada de *reconhecimento*, deslocado também de Deleuze.

Afim de balizar a discussão sobre os signos, o pesquisador contextualiza essa discussão a partir do século XIX, em sua dinâmica e tipologia, interpretação e significação. Neste ponto o pesquisador contextualizou várias perspectivas existentes acerca dos signos, o signo tanto no significado quanto no significante seria relativo a representações, no sentido de um conceito se ligar a uma imagem acústica (em Ferdinand de Saussure); evidenciando a produção de existência dos signos e noção de representação e comunicação como finalidade do signo (em Charles Sanders Peirce). Outro autor apontado foi Louis Hjelmslev, para quem, segundo o pesquisador, os signos se dariam de forma a conter um misto de ideias para com as coisas que formam e dão significados. Além do linguista Mikhail Bakhtin que abordaria um consenso coletivo para os signos.

Adentrando a discussão dos signos em relação à Deleuze, o pesquisador discorre que o filósofo em questão discute acerca dos signos em diferentes textos e por inúmeras vezes em sua produção, contudo, não haveria obra específica de Deleuze que focasse nesse tema, portanto, seria possível operar definições sobre signos em Deleuze por partes, pondera o pesquisador. Em Deleuze haveria um distanciamento da noção de signo como regra linguística, operando mais próximo à prática literária, e completa.

Deleuze não fez uma análise literária e criou uma “teoria” dos signos contida na obra. O que se pode perceber em Proust e os signos, texto onde Deleuze trata da questão dos signos, é mais um efeito de leitura e afeto pelo trabalho de Proust do que uma tentativa de sistematização e metalinguagem sobre o que um autor quis comunicar. (MARQUES, 2017, p. 33).

Marques (2017) acentua que as concepções de signos advindas de Deleuze penderiam mais para campo do que chama de “forças” do que

concepções lógicas e representativas. Portanto, as operações dos signos seriam mais importantes que sua própria definição, de forma que Deleuze trabalharia a partir do efeito de leitura e afeto ocorrido e que esses efeitos teriam se desencadeado através do contato com o trabalho de Proust.

Os signos, nesta direção, propulsionariam mudanças em uma dada estrutura, não podendo ser confundido com o objetivismo que confundiria a interpretação do signo com a associação dele ao objeto que designa. O autor da tese cita Deleuze para melhor entendimento acerca do objetivismo.

Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos as facilidades das recognições [...] (DELEUZE, 2010, p. 26 apud MARQUES, 2017, p. 46).

O pesquisador demonstra que os signos não estariam presos na relação sujeito (subjetivo) - objeto (exterioridade), eles seriam criadores, ou pelo menos transformadores de sentidos. Seria este aspecto dentro da obra de Deleuze que, segundo o pesquisador, se apresentaria como uma criação fértil, pois, admitiria pensar signos como produção de efeitos, para além da dualidade sujeito-objeto. Os sujeitos e os objetos, para o pesquisador, vistos nessa ótica “estão mais para efeitos do que criadores dos signos. (MARQUES, 2017, p. 48).

Em Deleuze o pesquisador resgata a ideia de alguns signos, tais como: *signos mundanos* imediatos que dariam a impressão de segurança; *signos amorosos* da desconfiança; signo que remeteria a lógica da referência do signo a algo, contudo, havendo uma retomada realizada com deslocamento do que se pensava ser (*signos sensíveis*). Destes signos adviriam também o *aprender*, tendo a inteligência como agenciadora auxiliando a forçar a pensar nos signos, na criação e na interpretação. O pesquisador inclui ainda os *signos da arte* e pontua que “A interpretação final dos signos é somente proporcionada pelos [signos] da arte, deve ser entendida não como o significado exato do signo, e sim como o processo onde se cria um significado [aprender]. (MARQUES, 2017, p. 48).

Enquanto *aprender*, apontado pelo pesquisador, o signo em Deleuze passa a impressão da criatividade, da criação de novos sentidos e experimentação, porém o autor trabalha também em outra frente, a de discutir a subordinação do aprender em práticas discursivas modernas. O pesquisador não pretende lançar juízos de valor sobre essas práticas, ele apenas a delimita, enquanto produtoras de noções de sujeitos, além de apontar como estas práticas discursivas propõem alcançar a aprendizagem ou uma plena formação através de estágios. Inicialmente Marques (2017) abrange a aprendizagem para o sujeito comportamental, e aponta que acarretaria se readaptar constantemente, ter vários comportamentos frente ao que ocorre ou ao que pode ocorrer. Buscar-se-ia nesta perspectiva da psicologia uma melhor resposta adaptativa e socialmente adequada ou, como ele aponta: “Produzir determinado sujeito, como resultado de uma aprendizagem comportamental, é deixar possíveis moldes não concretos como lugares onde ele pode se encaixar e se transformar apenas como algo medível nestes espaços.” (MARQUES, 2017, p. 68). Nesta abordagem o sujeito se caracterizaria, aponta o pesquisador, como repertório de comportamentos, onde os fragmentos comportamentais atuariam para uma adequação ambiental. Os sentimentos para essa abordagem se ligariam à fisiologia estritamente. O saber se relacionaria ao fazer e o se conhecer seria saber o que faz e como se comporta.

O sujeito da perspectiva ou sujeito da percepção foi um segundo sujeito abarcado por Marques (2017), ainda dentro das perspectivas da psicologia. O pesquisador aponta essa perspectiva como aquela que associa, memoriza, que procura dar sentido para sua própria existência e, a partir disso, se distingue e se relaciona com um exterior. Para o pesquisador, o “sujeito que se estabelece na percepção não é uma trajetória de comportamentos, mas união de independências que de alguma forma se ligam, tanto interiormente quanto externamente.” (MARQUES, 2017, p. 69), que geraria o discernimento entre um meio interno e um meio externo. A aprendizagem aqui seria buscar esse sentido entre meio a este interior e o exterior.

O pesquisador abordou ainda o sujeito do desenvolvimento,

explorando Piaget, para o qual sujeito e o objeto se definiriam a partir de suas posições, uma em relação a outra: assimilo, acomodo, concretizo.

Os desequilíbrios e reequilíbrios que produzem novas estruturas cognitivas, e configuram os estágios deste desenvolvimento, tem o seu ponto de antecipação e conexão com a aprendizagem. Ela é o elo de ligação entre as passagens, condensando as necessárias assimilações e acomodações para preparar a estrutura para o desequilíbrio seguinte. (MARQUES, 2017, p. 95).

A aprendizagem se daria junto aos desequilíbrios e reequilíbrios do desenvolvimento nesta perspectiva. “O objetivo final desta formação de sujeito que aprende pelo desenvolvimento é o raciocínio lógico formal.” (MARQUES, 2017, p. 96). Para o pesquisador, haveria ainda que se destacar o sujeito do desenvolvimento, em Vigotsky, que comportaria a noção de formação da memória como forma de desenvolvimento que fomentaria humanos ou humanidade dentro de um contexto específico. Nessa perspectiva “A memória abandona estímulos nervosos, cria sua própria maneira de existir compreendendo o que intencionalmente foi criada por subjetividades anteriores e já formadas. E isto é o contexto histórico e cultural.” (MARQUES, 2017, p. 86), a memória na função superior exigiria espaço de possíveis soluções que demandariam uma invenção, dentro do que foi posto por um contexto histórico e cultural. Os signos definiriam o raciocínio superior e possibilitariam novos repertórios de comportamento e raciocínio. Aprendizagem para Vigotsky seria, assim, segundo o pesquisador, a capacidade de transformar o desenvolvimento, onde ambas (aprendizagem e desenvolvimento) se relacionariam, no entanto, seriam processos distintos. Aprendizagem aqui seria uma provisória estrutura, diferente da epistemologia genética onde a aprendizagem só se daria mediante o desenvolvimento, em etapas.

A aprendizagem em Vigotsky, segundo o pesquisador, forneceria relações entre raciocínio elementar e superior, com elementos culturais e históricos que produziram atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A aprendizagem se limitaria a gerar desenvolvimento dentro de campos possíveis, ou seja, dentro de contextos sociais específicos e facilitadores. Marques (2017) vê em Vigotsky que o desenvolvimento não

seguiria estágios pré-estabelecidos, seriam, até certo ponto, imprevisíveis, diferente da concepção de Piaget, para o qual, comenta Marques (2017, p. 90) “as situações colocadas estariam além das possibilidades reais de resposta, visto que este buscava um tipo de desenvolvimento específico rumo ao raciocínio lógico e a abstração.” Portanto, em Vigotsky o pesquisador enxerga uma abertura de possibilidades para o sujeito dado como da dialética, seu fim não seria um fim único.

Se referindo a estas duas últimas abordagens, Marques (2017) ressalta o seguinte.

[...] em ambos os casos, aprender emerge como um espaço de passagem que faz de tal ou tal concepção psicológica da educação dar a ela uma natureza de função: conectar algo acordado como verificável a outro algo de mesmo status. (MARQUES, 2017, p. 101).

Enquanto aprendizagens que se colocam como aplicáveis, previstas e verificáveis, Marques (2017) questiona essas pretensões e as colocam como produtoras de tipos de sujeitos, como explorado por ele.

Enquanto resultados, pode-se apontar que este pesquisador explorou o filósofo Gilles Deleuze e a noção de signo, demonstrando ser um campo que proporcionaria aberturas quando propõe interpretação de signos, sendo independentes daqueles signos tidos como pré-fixos. Os signos da diferença seriam criadores de subjetivação e de *aprender* na diferença.

1.4 O problema e a experiência para a aprendizagem e a criação de novos conceitos

Neste tópico é apresentada a tese intitulada *INVENÇÃO E APRENDIZAGEM EM GILLES DELEUZE*, defendida por Simone Freitas da Silva Gallina (2008) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP. A seguir são apresentados dois quadros com breve apresentação da autora da tese e alguns aspectos relacionados à tese.

QUADRO 9: FORMAÇÃO E TRABALHO. GALLINA (2008)

FORMAÇÃO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	TEMAS DE TRABALHO
Doutorado em Educação (2003 - 2008) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Professora em Faculdade Palotina (2001 – 2009), FAPAS, Brasil.	Ensino e aprendizagem de Filosofia;
Mestrado em Educação (1997 – 1999). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.	Professora em Instituto de Filosofia e Teologia Santa Maria (1999), IFITESMA, Brasil.	Escola e infância;
Graduação em Licenciatura Plena Em Filosofia (1991 – 1995). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.	Professora em Universidade Federal de Santa Maria (2019 – Atual), UFSM, Brasil.	Filosofia e Educação;

Fonte: Site currículo lattes. (Quadro elaborado pela autora, 2021). Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/1717938652418471> >.

A respeito da pesquisa que esta pesquisadora desenvolveu, destaca-se as seguintes informações, constantes no **Quadro 10**.

QUADRO 10: INFORMAÇÕES ADICIONAIS - PESQUISA IV

LOCAL DE PESQUISA	ORIENTADOR/A/ INSTITUIÇÃO	CONCEITOS DA PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVOS
Bibliográfica / Conceitual	Sílvio Donizetti Oliveira Gallo/ Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Aprender, Pensar, Signos, Acontecimento, Problema, Invenção, Criação de Conceitos, Experiência.	Como pensar a aprendizagem como criação de novos conceitos e de invenção de problemas que perpassam a experiência, pensar e os signos?	Apresentar a contribuição de Deleuze acerca da aprendizagem a partir da noção de invenção de problemas e criação de conceitos;

Fonte: Gallina (2008), (Quadro elaborado pela autora, 2021).

Gallina (2008) abordou em sua tese a discussão em Filosofia sobre o que se tem debatido acerca do *pensar* em campos filosóficos ocidentais, principalmente naqueles que denomina de campo dogmático do saber. Em contrapartida discute conceitos em Deleuze, como o conceito de *problema* e o conceito de *experiência*, apontando estes conceitos enquanto propulsores do pensar/aprender, da invenção e criação de novos conceitos.

O objetivo de sua pesquisa foi o de apresentar a contribuição de Deleuze acerca da aprendizagem a partir da noção de invenção de problemas e criação de conceitos. Para a autora, a aprendizagem se daria com a experimentação, se equivaleria ao pensar ou à coação exercida ao pensamento e ao acontecimento com os signos. Sua pergunta de pesquisa foi a seguinte: como pensar a aprendizagem como criação de novos conceitos e de invenção de problemas que perpassam a experiência, o pensar e os signos? A pesquisadora pensa a aprendizagem de uma forma geral, mas também olha, em breves momentos da tese, para o aspecto da aprendizagem em Filosofia, apontando que a aprendizagem não seria extensamente abordada nas discussões acerca do ensino de Filosofia. Em paralelo à discussão do ensino, ela afirma necessitar de abordagens para pensar a aprendizagem, já que, segundo ela, a aprendizagem não se daria como “uma consequência direta do modo como se pensa e se efetiva o ensino” (GALLINA, 2008, p. 2).

Em Deleuze a autora destaca que este filósofo analisaria uma imagem constituída pela filosofia ocidental e que teria apontado a existência de um pensamento único e universal como característica dominante desta filosofia ocidental, enquanto pensamento que tenderia a orientação para a verdade, identidade e representação.

Da filosofia ocidental a pesquisadora resgatou Platão (348/347 a.C.), René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804), David Hume (1711-1776) e Henri Bergson (1859-1941), delineando as imagens do pensamento que cada um teria produzido. Para o primeiro filósofo a autora desenha o primeiro destaque.

Pode-se observar que a oposição entre o mundo do ser ou da verdade e o mundo da aparência ou da opinião, teve

como consequência direta a separação entre pensamento e mundo, o que fez com que Platão estabelecesse uma hierarquia no tocante às faculdades ou capacidades mentais. A capacidade cognitiva intelectual em Platão é mais rigorosa e se dá num plano puramente intelectual, independente da própria sensibilidade e da imaginação. (GALLINA, 2008, p. 31)

Gallina (2008) destaca as divisões que Platão teria feito ao estabelecer binarismos, como verdade e aparência, ou quando teria estabelecido hierarquias, como o erro relacionado ao empírico, a rejeição ao erro, a busca de um pensamento puro com uma imagem do pensamento racional-representacional.

Em Descartes a pesquisadora abordou a concepção deste filósofo denominada *cogito*. Em *Meditações*, segundo ela aponta, poder-se-ia ver a defesa da autonomia do pensamento dentro da relação pensamento-realidade, como realidade representativa das ideias. Ela expõe que nesta filosofia haveria a concepção de pensamento como medida do real, ou seja, o pensamento seria a realidade, no qual a existência se daria mediante o pensar (*penso, logo existo* ou *logo sou*). Para a autora, a imagem do pensamento produzida em Descartes conduziria a uma naturalidade e senso comum acerca do pensar e também a uma imagem moral do pensamento. Gallina (2008) aborda ainda que Deleuze reconhece nessa perspectiva uma tendência a conceber o pensar como que de um campo do “todo mundo sabe”. Seguindo Deleuze, a autora afirma que em Descartes o que é *pensar, ser* e *eu* seriam abordados como algo que naturalmente já seria sabido. Abordando o que seria *pensar* para Kant, a pesquisadora considera que a noção de *pensar* para ele estaria relacionando a uma imagem do sensível na imaginação, ou melhor dizendo, como uma repetição de um modelo estabelecido sensivelmente. O conhecimento, nessa perspectiva, aponta Gallina (2008), seria tido como uma síntese de representações e as condições intelectuais para ser objeto do conhecimento passaria pelo crivo de requisitos, tais como através de categoria, de capacidade de pensar objetos em sentido lógico (transcendental) e não empírico e ainda por meio de síntese. Portanto, aqui o *pensar* estaria relacionado a regularidades e identidade, seria, para a autora, “tão somente uma imagem da simples apreensão do pensamento por si mesmo, uma imagem de si mesmo, onde predomina o autoreconhecimento ao invés do

conhecimento das coisas.” (GALLINA, 2008, p. 55).

Em David Hume a pesquisadora pontua a concepção de subjetividade humana, de imaginação e sentido (via experiência) que potencializaria o pensar. A subjetividade que é posta em discussão se pautaria enquanto noção acrescida de transcendência. Essa perspectiva não seria concebida apenas como transcendência para Hume, sendo que essa leitura que ela faz se pauta em Deleuze em seu livro *Empirismo e Subjetividade*.

Deleuze fala, no livro *Empirismo e Subjetividade – Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*, que este teria dado um novo sentido à subjetividade humana, a qual depende do dado e não da experiência, daí um sentido mais compreensivo de experimentação. Com isso, Deleuze quer mostrar que há equívoco acerca da interpretação da Filosofia de Hume, tratada como uma Filosofia empirista no sentido tradicional do termo. Ao contrário, Deleuze pensa que Hume teria se afastado da concepção tradicional e estaria apontando para uma nova concepção de empirismo. (GALLINA, 2008, p. 65)

Gallina (2008) pondera que Deleuze teria visto em Hume o que chamou de pensamento da diferença, com possibilidades de discussão acerca da subjetividade humana para entendê-la como dependente da existência com o mundo, sendo a experiência aceita neste viés *entre* e *com* essa existência, buscando, assim, uma reversão com a transcendência racionalista.

Buscando superar a concepção que supõe a distinção entre algo exterior e uma razão, que faz dos sentidos vias perceptivas confirmatórias de identidade exterior, afirma a pesquisadora que “nenhuma impressão pré-existe ao sujeito.” (GALLINA, 2008, p. 68). O sujeito, para ela, é quem cria e percebe, “num e mesmo processo, o sujeito constrói e inventa o dado e se constitui como sujeito.” (GALLINA, 2008, p. 68). Portanto, a busca por afirmar a subjetividade dentro de viés da criação, para a autora, é notada em Deleuze e em Hume, como perspectiva que atribui à subjetividade a natureza de criação para se constituir e se produzir dentro de uma atuação vivida, afirmando a subjetividade no empirismo e não uma atuação teórica ou uma subjetividade como entidade mental do sujeito. Tendo este empirismo referência às condições da experiência, abordado por ela também através de Bergson. Neste último a pesquisadora atribui os seguintes aspectos destas

condições: a) *objetivo (material)*: real, atual, ele mesmo, não se transformaria em outra coisa e nem em diferença de natureza, tudo estaria realizado, dado, hábito; *subjetivo, memória*: virtual, que vai se atualizar e criar outras diferenças de natureza; *solo do subjetivo*: sendo a duração e não o espaço. No subjetivo estaria, segundo a autora, o atual e o virtual como duração, em movimento e em produção.

Neste contexto de criar e atuar relacionados à subjetividade, nessa busca pelo movimento no vivido, o aprender emergiria como uma quebra no hábito e na repetição, se dirigindo à problematização, ao confronto, em oposição à conversa, ao diálogo e à reflexão que, para a autora, seguindo leitura em Deleuze, os enxerga como conceitos de concordância mútua, amizade, que não problematizariam de fato, uma vez que em suas propostas iniciais se encontraria a harmonia; não sendo usadas ou consideradas por ela como instancias filosóficas do pensar ou do aprender. Portanto, problematizar, para essa autora, seria atuar no pensamento e no aprender. O *aprender* se moveria junto às condições de experiência, de produção de conceitos, e não mais com a finalidade de saber.

[...] o aprender [em Deleuze], que aparece em seus textos como resultante do hábito que serve de condição para a experiência do pensar. Interessante notar que, tomado nesse sentido, o aprender coincide com o próprio pensar, ele já não se confunde mais com o saber, estado oriundo de uma passagem pelo não-saber, não é uma atividade meio que visa, como resultado, a um produto final. A aprendizagem coincide com a atividade de pensar e não mais com a reconhecimento. Enfim, aprender, assim como pensar, é antes de tudo uma experiência de invenção e de solução de problemas. (GALLINA, 2008, p. 122).

Portanto, para Gallina (2008), *aprender* e pensar estariam em uma mesma condição e funcionamento, para problematizar mais que apenas ser uma atividade meio para um resultado pré-fixado, onde os problemas não se fixariam, nem poderiam ser usados para um caminho já traçado. Inventar ou criar o novo se tornaria, portanto, a regra para exercitar o pensar e o *aprender* enquanto diferença em contínuo movimento.

1.5 Filosofia da diferença: um percurso recente de emersão na filosofia e em solo brasileiro

Neste tópico objetivou-se localizar as discussões sobre a filosofia da diferença como campo filosófico que adentrou no Brasil e repercutiu na Educação.

Por autores inclusos no que chamamos de Filosofia da diferença, pode-se destacar aqueles que se encontram para além da triangulação da filosofia crítica (marxista) – fenomenologia (transcendente) – e do Positivismo (lógico). A filosofia da diferença lida com a filosofia enquanto campo de problematizações, sendo especificamente em Gilles Deleuze uma problematização dentro do que Deleuze (1988) chamou de filosofia da representação, esta que se apoiaria num discurso de identidade. Podemos ainda os chamar de pós-estruturalistas, seguindo Peters (2000), se olharmos para os deslocamentos realizados por estudos norte-americanos e também por estudiosos brasileiros, especialmente na área de educação, que estudam e criaram um campo de problematização na Educação no qual chamam de pós-estruturalista. Gallo (2003) sugere que filósofos da diferença podem ser chamados aqueles advindos sobretudo da *geração 60*, na qual Friedrich Nietzsche (1844-1900) claramente teria atravessado suas filosofias, não as definindo, aponta este autor, mas com Nietzsche estabeleceriam pontos de contato.

Não se constituindo uma escola ou um método, este movimento ou pensamento na Filosofia francesa aqui abordado teria dado um salto e se expandido a partir da década de 1960. À medida que desenvolviam suas discussões, os filósofos desse pensamento, segundo Peters (2000), se subdividiam em gerações, sendo, segundo este autor, a primeira e segunda gerações divulgadas nas universidades francesas e através de revista *Tel Quel - revista literária de vanguarda francesa* publicada entre 1960 e 1982. Predominantemente francesa, esta geração teria se constituído por Jacques Derrida (1930- 2004), Michel Foucault (1926-1984), Julia Kristeva (1941-atual), Jean François Lyotard (1924-1998), Gilles Deleuze (1925-1995), Luce Irigaray (1930-atual), Jean Baudrillard (1929-2007), entre outros.

Adentrando de modo breve em alguns estudos de Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, abordaremos agora de modo a situar a Filosofia da diferença enquanto campo filosófico extenso, a começar com Michel Foucault, sobre o qual Andrade (2012, p. 24) caracteriza sua produção filosófica.

Michel Foucault tornou-se filosoficamente conhecido, em grande parte, por suas análises sobre o poder. Entretanto, seus escritos da década de 1960 quase não falam desse tema, sendo devotados a uma arqueologia dos saberes. Nessa medida, a contribuição de Foucault nos anos 1960 e para os anos 1960 não enfatizou o problema do poder, mas sugeriu, isso sim, um novo modo de pensar a história, desenvolvido sobretudo na *História da loucura*, em *O nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*. Diga-se de passagem, que, inversamente, é provável que os acontecimentos do final dos anos 1960 é que tenham contribuído para que, na década seguinte, Foucault pesquisasse a genealogia do poder, uma nova fase de sua filosofia.

Foucault teria se engajado em 1960 com a colocação da questão da história e em 1970 teria desenvolvido perspectivas para a questão do poder. Andrade (2012) aponta que este filósofo teria associado as vivências com o período francês e parisiense de 1960 das movimentações políticas reivindicatórias espontâneas ou autônomas em sua análise de poder menos centralizada.

Seu pensamento na década de 1960 de pensar uma mudança na história, sem necessariamente haver progresso, teria buscado colocar em dúvida principalmente a modernidade que desde o século XVIII empenhou uma gigantesca narrativa, nas quais inclui a ciência e a modernidade como geradoras de grandes avanços em etapas visando o futuro. Portanto, a ideia de continuidade, linearidade, progresso e desenvolvimento na história seriam problematizadas, dadas às ações do próprio processo industrial e seu fracasso para os modos de vida existentes. Foucault aponta que “[...] a história tem por função mostrar que o que é jamais foi [...] é sempre na confluência dos encontros, dos acasos, no curso da história frágil, precisa, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (FOUCAULT, 2005, p. 325). A noção de descontínuo, que seria defendido por Foucault,

perpassaria o entendimento de que não haveria uma raiz determinante e um caminho conseguinte em uma cadeia segura que não pudesse ser confrontado e ampliado em tantos outros olhares, em constelações genealógicas, em redes. Essa noção teria retirando de cena tentativas de atribuir hierarquias de verdades (ANDRADE, 2012).

As noções de descobertas de si com Kant no século XVIII, enquanto si mesmo como objeto do conhecimento, foi aspecto largamente incluso nas ciências humanas. Na modernidade, diferente do período clássico, o conceito de *objeto do conhecimento* e *não sujeito do conhecimento* teria se apresentado hegemônico nos estudos, no lugar ou ao lado da concepção de *natureza*. Não se trataria de um triunfo, pensar a si mesmo ou sobre si, mas uma transformação no saber. Em Foucault, segundo Andrade (2012), poderíamos ver a desconstrução do sentido final ou do verdadeiro, construindo o pensamento da diferença, ampliando as possibilidades do campo do que já está estabelecido. O que descontinuaría seria as diferenças e poderes positivos, seriam estéticas da existência que resistiriam e não se enquadrariam no contorno dado que acabaria por rotular a diferença como desviante, irracional e anormal (ANDRADE, 2012).

Não que a razão ou o tipo de racionalidade relacionada a um paradigma da consciência e sua base explicativa não produzisse nada, mas os sentidos e rótulos de bem e verdade, moral, bem como a centralidade no humano estabelecidos por estas vias de atuação esconderiam a própria produção do que se supõe como válido e a própria construção dos sujeitos. A crença em uma racionalidade que procura responder, que se pressupõe uma capacidade de explicar e analisar todos os aspectos da vida enquanto imagens fiéis ao que consideramos realidade, seriam expostas como limitadoras por Foucault, que não seria anticiência, mas que apenas buscaria apontar as relações de poder inerentes, a confluência com outros discursos, a construção de sujeitos e tipos de racionalidade a partir de seus pressupostos de verdade, atuação que vai de encontro com outros autores, como Derrida, que expõe essas limitações desse paradigma da consciência e outras problematizações a seu modo (UBERTI, 2006; WILLIAMS, 2012).

Em Derrida, Williams (2012) aponta que o filósofo proporia a *gramatologia* cuja proposta perpassaria o que se entende por *desconstrução* por dentro da ciência da linguagem. Em *Gramatologia*, publicado em 1967, Derrida

adentraria as obras de Ferdinand de Saussure (1857-1913), Roman Jakobson (1896-1982), entre outros estruturalistas linguistas, para que por dentro realizasse o “pós” do pós-estruturalismo, ou ainda estabelecesse as construções e possibilidades de atuações na diferença, dizendo *com*, mas também dizendo diferente. De dentro, Derrida exporia a metafísica implicada no estruturalismo, ou ainda exploraria como alguns autores trabalhariam contra eles mesmos ao pressuporem raízes e rastros bem definidos num afastamento do objeto para explica-lo, esclarecê-lo e ao mesmo tempo usar de paradigmas do conhecimento, uma *episteme*, para definir o pensamento dentro do que se constrói como confiável e como prioritário.

Pensar *com*, com aproximação, com o que se pensa e colocar o pensamento se estendendo para além do conhecimento seria pensar em cadeias infinitas de possibilidades, o primordial passa a ser desconstruído constante e construído constantemente em outra perspectiva, bem como desconstruindo a si mesmo nesse processo (WILLIAMS, 2012), como uma espécie de abismo de recorte contínuos, postos lado a lado. Perrone-Moisés (2004), acerca de Derrida, com a sua filosofia da desconstrução, ressalta que não se trataria de desconstruir ou destruir culturas ou tradições, mas sim pensar como aconteceram, considerando que não seriam naturais, mas sim construídas. Para essa autora a desconstrução “é uma crítica infinita, um deslocamento, uma abertura de horizonte, um adiamento (diferimento) constante da conclusão, da Verdade.” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 229).

Adentrando o plano da produção filosófica de Gilles Deleuze, à título de introdução, esse filósofo desenvolveu seus primeiros textos nas áreas de História da filosofia, efetivando transformação no modo como se estudava e se pesquisava neste campo. Estudou filósofos que pensaram a história das mentalidades ou ainda que jugava escapar das elaborações dogmáticas, como os Filósofos Bergson, Spinoza, Hume, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Nietzsche, estes, entre outros, contribuíram para que Deleuze pudesse criar parte de seus conceitos. A cerca da influência de Nietzsche, há de se ter cuidado, como afirma Gallo (2007), em chama-lo de “nietzschiano”, uma vez que se trata de um pensamento filosófico com muitas redes, este afirma: “Mas há a literatura: Proust, Lewis Carrol, Herman Melville, Sacher-Masoch. Há o cinema. Assim, não

é possível dizer que Deleuze tenha sido um nietzschiano [...]” (GALLO, 2003, p. 17). Portanto, em boa parte de suas produções, além de estudar outros filósofos e de incorporá-los de algum modo em sua filosofia, e de transformá-los em outra coisa, estudou também outros campos, como a arte. A cerca dos demais encontros de Deleuze, para além dos encontros com os filósofos, Gallo (2007) aponta o seguinte.

[...] seu encontro com o cinema (que resultou numa obra em dois volumes); seus múltiplos encontros com a literatura (Kafka, Beckett, Jarry, Sacher-Masoch, Lawrence, a literatura norte-americana, entre outros), que resultaram em diversos ensaios; seu encontro crítico (talvez não fosse demais falar em desencontro) com a psicanálise. Mas há ainda um encontro, dos mais fundamentais para a produção deleuziana dos anos 1970 aos 90: seu encontro com Félix Guattari. A colaboração entre eles começou com *O Anti-Édipo* (primeira edição francesa datada de 1972), estendeu-se por *Kafka - por uma literatura menor* (1975), *Rizoma* (1976), *Mil Platôs* (1980), culminando com *O que é a filosofia?* (1991). (GALLO, 2007, p. 18)

Do encontro com Guattari emergiu a obra *O Anti-Édipo*, publicada em 1972, abordando o *desejo* na crítica à Psicanálise, pois esta teria reduzido ou havia destruído o *desejo* “ao liga-lo intrinsecamente à representação, à lei, à falta, à privação.”, como aponta Machado (1990, p. 7). Essa crítica a este modo de conceber o *desejo* se dá à medida que estes autores concebem o *desejo* como *produção* e não como falta ou representação. A crítica se estenderia para além da Psicanálise, incluindo outras concepções que lançam mão do *desejo* como falta. As possibilidades do *desejo* em Deleuze seriam vistas e pautadas sobretudo em Baruch Espinosa (1632-1677) com os conceitos de *afecção* e *afeto* deste filósofo e em Nietzsche com a noção de *vontade de potência*.

A cerca dos diálogos de Deleuze com outras áreas do saber, Rolnik (1995) apontou que as produções desse filósofo perpassam a ciência, a história, a estética, a teoria do cinema e à teoria literária.

[...] [haveria uma] quantidade enorme de livros sobre a obra de Deleuze da perspectiva de cada uma dessas áreas. Um recente levantamento bibliográfico do que existe de publicado sobre sua obra feito por Constantin W.B. Oundas e Dorothea Olkowschi [...] [1993], resultou numa lista que ocupa 37 páginas que nem é tão completa, pois não consta por exemplo trabalhos publicados no Brasil

[...]. (ROLNIK, 1995, p. 247)

Gilles Deleuze elaborou seu pensamento em relação a objetos heterogêneos, partindo de filosofias de diferentes épocas, passando pela ciência, literatura, artes e atuação política em vida, como aponta François Dosse (2010). Suas obras não se tratariam de história da filosofia – apesar de ter sido deste ramo por um tempo -, ou ainda não diria respeito à crítica de arte, de literatura ou de reflexão filosófica. Esta constatação advém da sua própria maneira de considerar a filosofia. Segundo Machado (1990, p. 2), para Deleuze a filosofia não seria uma reflexão “sobre domínios ou áreas extrínsecas ao discurso filosófico” (MACHADO, 1990, p. 2) mas sim um âmbito de criação filosófica. Machado (1990, p. 2), a seguir, explicita um pouco mais acerca desta posição filosófica de Deleuze.

Quando Deleuze diz que o filósofo é criador e não reflexivo, o que ele pretende é se insurgir contra a caracterização da filosofia como um metadiscurso, uma metalinguagem, que tem por objetivo formular ou explicitar critérios de legitimidade ou de justificação, e reivindicar para ela a produção de conhecimento ou, mais propriamente, a criação de pensamento, com as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não. Daí por que ele denuncia a epistemologia como um agente de poder na filosofia que desempenha, como a história da filosofia, um papel de repressor do pensamento ou se constitui como um aparelho de poder no próprio pensamento;

Deleuze em suas obras referentes a outros domínios do saber realizaria conexões que potencializariam a discussão acerca do *pensar*. Em tais obras “a caracterização do que seja pensar” ou ainda “o exercício de pensamento” (MACHADO, 1990, p. 3), problematizando vários filósofos e filosofias que se debruçaram a tratar do tema, seria uma constante em sua filosofia. Deleuze trabalhou com a docência, contudo, não escreveu sobre Educação, ele perpassou por diversos temas e discussões, muitas das quais foram deslocadas para a Educação, entre outros campos, por estudiosos/as de sua filosofia. Gallo (2007, p. 3), acerca desse deslocamento que se faz em Deleuze, e por ser da filosofia e não ter se debruçado especificamente sobre educação, afirma que “[...] não apenas àqueles que se puseram a pensar e a escrever sobre educação têm algo a dizer aos educadores [...]”, apontando para contribuições do

filósofo francês.

Como observamos, são várias concepções inerentes ao que tem sido chamado de filosofia da diferença. Podemos considerar que existem *Filosofias da diferença*, no plural, dadas as especificidades de cada filósofo, que atuam em campos diferentes, mesmo que se encontrem em algumas discussões, como a respeito da diferença, que podemos conceber aqui como rupturas em cada campo de atuação. A seguir abordaremos brevemente algumas pistas acerca da inserção deste movimento filosófico no Brasil e nas discussões acadêmicas e educacionais.

1.5.1 Filosofias da diferença nas pesquisas educacionais brasileiras

Acerca da apropriação da filosofia da diferença no Brasil, Vinci (2016, p. 45) destaca o seguinte.

[...] tais teorias foram incorporadas e discutidas nas universidades e na sociedade atendendo a uma demanda intelectual surgida graças às lutas de contestação que tomaram corpo a partir da década de 1960 e não por mero interesse acadêmico. Tais obras eram lidas, citadas e apropriadas visando não tanto oferecer uma nova ferramenta crítica, mas auxiliar na justificação e na elaboração de novas formas de enfrentamento e resistência.

Esta forma de apropriação do movimento filosófico da diferença foi acrescida da apropriação conceitual e acadêmica, mas que, como apontou o autor, essa contribuição extrapolou os muros universitários.

Esses filósofos teriam sido lidos, inicialmente, em meio a movimentação política que percorreram inicialmente os anos de 1960 indo até 1980, sejam em lutas antimanicomiais, antipsiquiátricas, sindicais, grupos anarquistas, movimentos artísticos, e “pareceu coincidir com uma busca pela renovação dos quadros de pensamento de esquerda no país” (VINCI, 2016, p. 46).

Vinci (2020) aponta a inserção desse pensamento filosófico no mercado editorial brasileiro, de modo que as obras de Deleuze no Brasil teriam circulado, em um primeiro momento, entre 1974 e 1990. A primeira

obra de Deleuze traduzida para o português brasileiro foi publicada em 1974, intitulada *Lógica do Sentido*, traduzida por Luiz Roberto Salinas Fortes. Dentre as obras para leitura ou para tradução, a dificuldade consistia em adquiri-las, uma vez que eram recém-publicadas no exterior. Dentre as obras do filósofo Gilles Deleuze com maior aceitação editorial, constavam aquelas visualizadas como do campo da História da Filosofia, sendo, portanto, aquelas que abordavam outros filósofos, ou aquelas que Deleuze criava *com* eles, com outros filósofos. A publicação conjunta entre Deleuze e Guattari da obra *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* de 1972, fez vigorar no Brasil um campo de estudos nomeado como esquizoanálise, pensada e discutida em cursos de Psicologia Clínica, entre outros grupos, tendo Suely Rolnik e Peter Pál Pelbart como principais divulgadores na clínica psicanalítica. Teve-se ainda outros importantes divulgadores, de outros campos, tais como o educador e filósofo anarquista brasileiro Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, o filósofo, escritor, professor, crítico literário, tradutor e poeta brasileiro Bento Prado Júnior (1937-2007), o educador e filósofo Luis B. L. Orlandi e o educador e filósofo Roberto Machado (1942-2021) (VINCI, 2020).

Vinci (2020) discorre a respeito da recepção de autores e obras desta perspectiva no Brasil. A recepção de alguns filósofos no Brasil teria ocorrido mesmo com as dificuldades já relatadas. Acerca dessa recepção Vinci (2020) discorre que Michel Foucault visitou o Brasil em muitas ocasiões para realização de palestras, em um destes encontros, no ano de 1973, palestra essa publicada posteriormente sob o título *A verdade e as formas jurídicas*, na ocasião do evento, o filósofo teria sido insistentemente questionado a respeito da recém-publicação de Deleuze e Gattari, *O Anti-Édipo*. Assim ocorreu mesmo o filósofo não tendo relação com a publicação. Foucault teria tido trabalho em voltar para sua pauta, uma vez que haveria muita insistência para que ele comentasse a obra dos outros filósofos. O ponto que se ressalta dessa experiência seria essa visibilidade e acesso às obras francesas, não sabemos em que medida, mas essa experiência sinalizaria o conhecimento, ao menos acadêmico, no Brasil, de uma gama de autores das filosofias da diferença.

Portanto, as Filosofias da Diferença construíram precursores franceses entre as décadas de 1960 e 1980 na França, adentrando no cenário intelectual

brasileiro com dificuldade no mesmo período, recebendo traduções para o português brasileiro, em específico do caso da obra em Gilles Deleuze, na primeira metade da década de 1970.

Essas filosofias adentraram a área educacional brasileira, enquanto referência, em torno do final dos anos 1980 e mais fortemente nos anos 1990 em vertente chamada pós- crítica que à época situava problematizações, segundo Vinci (2016), que partia sobretudo da noção de que o modelo de pesquisa dos estudos críticos estaria falido. Nessas formulações de problematizações adentrava estudos culturais, os estudos recentes em Michel Foucault, os estudos que se chamaria pós-estruturalistas e os estudos do campo chamado pós-moderno.

O campo pós-estruturalista, situado em meio às vertentes pós-críticas, teria recepcionado majoritariamente as filosofias da diferença. Segundo Paraíso (2004) as discussões em Educação no Brasil acerca dessa filosofia na Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em formato de apresentação de trabalhos, teria ocorrido inicialmente em 1993, com problematização da relação de poder e conhecimento em Michel Foucault, expandindo para trabalhos que reforçaram as problematizações para com o sujeito, o conhecimento, o poder, os textos, entre outros. Paraíso (2004) e Vinci (2016) apontam que nessa edição de apresentações da ANPEd ocorreu o lançamento de uma importante trilogia, que incluía os seguintes livros, todos relacionados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e que seria um marco nesse início de inserção dessa filosofia na Educação.

Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos, organizado por Tomaz Tadeu da Silva no ano de 1993; O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos, organizado também por Silva em 1994; e, por fim, Crítica Pós-estruturalista e Educação, organizado por Alfredo Veiga-Neto em 1995. Todas essas publicações estiveram ligadas a um grupo de pesquisadores pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e propunham discutir a falência de certo modelo educacional bem como a necessidade de buscar aproximações com novas perspectivas teóricas. (VINCI, 2016, p. 48-49)

Haveria entre estes pesquisadores a conclusão de que o modelo de

pesquisa em educação de até então teria se esgotado, aquele com base em racionalismo e humanismo. Emergindo, assim, os pós-estruturalismos, caracterizados pelo modo, apontado por Vinci (2016, p. 51).

[...] modo como problematiza e desloca certas questões. Sua apropriação ocorre no interior de um movimento de revitalização dos paradigmas críticos, cuja crise remontaria à incredulidade em relação às metanarrativas, sobretudo àquelas ligadas ao iluminismo e ao marxismo [...].

Enquanto buscava-se romper com as teorias críticas, por volta de 1990, ao mesmo tempo havia ainda intenção de renová-la, essa intenção estaria vinculada aos estudos pós- críticos e na nascente onda pós-estruturalistas (VINCI, 2016). Contudo, na passagem dos anos 1990 para os anos 2000 teria ocorrido uma verdadeira ruptura, na qual os estudos pós-estruturalistas não dependiam da problematização ou transformação com base nas teorias críticas, mas sim nas buscas de novos horizontes e perspectivas independentes. É nessa seara, segundo Vinci (2016), que autores como Deleuze ganham visibilidade e que se consolida o campo pós-estruturalistas com independência e com outros arranjos, como podemos ver a seguir.

[...] outros autores passam a figurar em primeiro plano, como é o caso de G. Deleuze. Buscando elucidar tal passagem retomamos um conjunto de documentos publicados no ano de 2002, quando surgiam no cenário educacional duas publicações, também sob o signo do novo: tratam-se dos livros *Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, de autoria de Sandra Mara Corazza, e do dossiê *Gilles Deleuze*, publicado no periódico *Educação & Realidade*, organizado também por Corazza em parceria com Tomaz Tadeu da Silva. Ambas as publicações possuem em comum certo estilo de escrita, próximo do formato ensaístico, e uma discussão mais aprofundada dos conceitos de dois importantes representantes do grupo pós-estruturalista até então deixado de lado: Gilles Deleuze e Félix Guattari [...] (VINCI, 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, a imaginação, a atuação do leitor, e a experimentação toma conta para problematizar de modo contínuo as relações e as produções de si e de criação.

Como visto, a inserção de Deleuze nas discussões em Educação, sob o viés pós- estruturalista, teria se dado nos primeiros anos da década de 2000,

antes os estudos seriam mais direcionados à Michel Foucault, por exemplo, ou pautava-se na problematização da vertente crítica em Educação.

Apenas recentemente, nos primeiros anos de 2000 que a discussão acerca do *aprender* aqui investigado junto a filosofia da diferença em Deleuze, foi inserida nas pesquisas educacionais no Brasil, de acordo com o levantamento dessa pesquisa e com base nas teses escolhidas que datam de 2008, 2010, 2015 e 2017. Enquanto que nas pesquisas em Psicologia Clínica já se tinha o trabalho de Virginia Kastrup (1997) *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*, no qual trabalha com os conceitos de Cognição e Aprendizagem que inclui Deleuze em suas discussões principais.

1.6 Considerações Parciais

As teses apresentadas apresentam distintos movimentos de discussões, como podemos observar no **Quadro 11** a seguir.

QUADRO 11: MOVIMENTOS DAS PESQUISAS

AUTORES	PROBLEMATIZAÇÕES	AFIRMAÇÕES
Carreira (2010)	Ideias pedagógicas/históricas;	o aprender e o pensar da diferença e dos signos;
Marques da Silva (2015)	Aprender histórico capitalístico, colonial;	o aprender situado, como exercício de liberdade;
Marques (2017)	Teorias psicológicas da Educação;	a aprendizagem como interpretação de signos;
Gallina (2008)	Noção de pensamento para a Filosofia da Representação;	a aprendizagem como invenção de problemas e criação de conceitos;

Fonte: Carreira (2010); Marques da Silva (2015); Marques (2017); Gallina (2008). (Elaborado pela autora, 2021).

Dos temas que os/as autores/as das teses trabalham chamam atenção os temas relacionados a arte, à formação acadêmica e à infância, bem como o fato de atuarem como professores, seja no ensino superior, ou na educação básica, indicando talvez a motivação do estudo acerca do tema aprender/aprendizagem, ou seja, suas atuações e as situações poderiam

suscitar tais problematizações, o que ficou claro em Marques (2017) e em Marques da Silva (2015), pois ambos relatam situações vividas por eles na docência.

Das áreas de formação dos autores destacam-se as formações em Educação, Arte, Filosofia, História, Psicologia, apontando para um amplo leque de intersecções e saberes, como pode ser visto no decorrer da apresentação das teses neste capítulo. Destaca-se o tipo de pesquisa conceitual/bibliográfica (3) e de campo (1), a maior incidência de trabalhos conceituais talvez apontem a natureza recente desse campo e discussão e a necessidade de pesquisar o campo conceitual. Dentre os conceitos, é usado o conceito *aprender* em duas pesquisas (Carreira; Marques da Silva) e *aprendizagem* em outras duas (Gallina; Marques). Em relação ao conceito *aprender/aprendizagem* se destaca a relação com os conceitos de *diferença*, *pensar*, *problema*, *conceito*, *signos*, *acontecimento* e *experiência*.

As teses são de publicação recente, datando da segunda metade dos anos 2000, sendo a mais recente de 2017, conflui com o próprio campo das filosofias da diferença, contemporâneo e recente nas discussões acadêmicas, datando dos anos de 1960, com repercussões maiores no Brasil em 1980.

Dentre as regiões das instituições onde foram desenvolvidas as pesquisas, observa-se a predominância de uma instituição na região sul do país, onde duas (2) destas teses foram defendidas, como podemos ver no **Quadro 12** abaixo.

QUADRO 12: TESES POR REGIÃO E INSTITUIÇÃO

TESES	REGIÃO BRASILEIRA	INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS SUPERIORES
<ul style="list-style-type: none"> • Marques da Silva (2015); • Marques (2017); 	SUL	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Rio Grande Do Sul (UFRGS)/Porto Alegre;

<ul style="list-style-type: none"> • Carreira (2010); • Gallina (2008); 	<p>SUDESTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) /Campinas; • Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Rio de Janeiro;
---	----------------	--

Fonte: Carreira (2010); Marques da Silva (2015); Marques (2017); Gallina (2008). (Elaborado pela autora, 2021).

Em relação ao comparativo entre regiões, as duas regiões, sul e sudeste, se encontram com o mesmo quantitativo de defesas dentro do nosso recorte de pesquisa, ou seja, levando em consideração as teses exploradas nesta pesquisa. Da recente filosofia chamada *geração 60*, enquanto filosofia da diferença, observamos a aglutinação de diferentes filósofos nesse movimento filosófico. Estes filósofos teriam repercutido nas movimentações políticas do Brasil em alguns movimentos, como da antipsiquiatria. Foucault teria compreendido as construções discursivas dos sujeitos ou que incidem sobre estes, em meio às normas que enjaulariam a diferença como desviante, irracional e anormal. Esse filósofo teria buscado a afirmação da diferença enquanto estética e ética da existência, além de buscar e efetivar uma filosofia que pensasse nas descontinuidades históricas, nos planos diferenciais. Em Derrida, vê-se um trabalho nos textos, este filósofo teria tomado estes como *locus* de atuação e de produção da diferença, de modo que pudessem expressar suas construções. A respeito da *diferença* relacionada ao filósofo Gilles Deleuze, junto a sua filosofia poder-se-ia afirmar a diferença junto à filosofia e a outros campos, afirmando o *pensar* enquanto instância criadora.

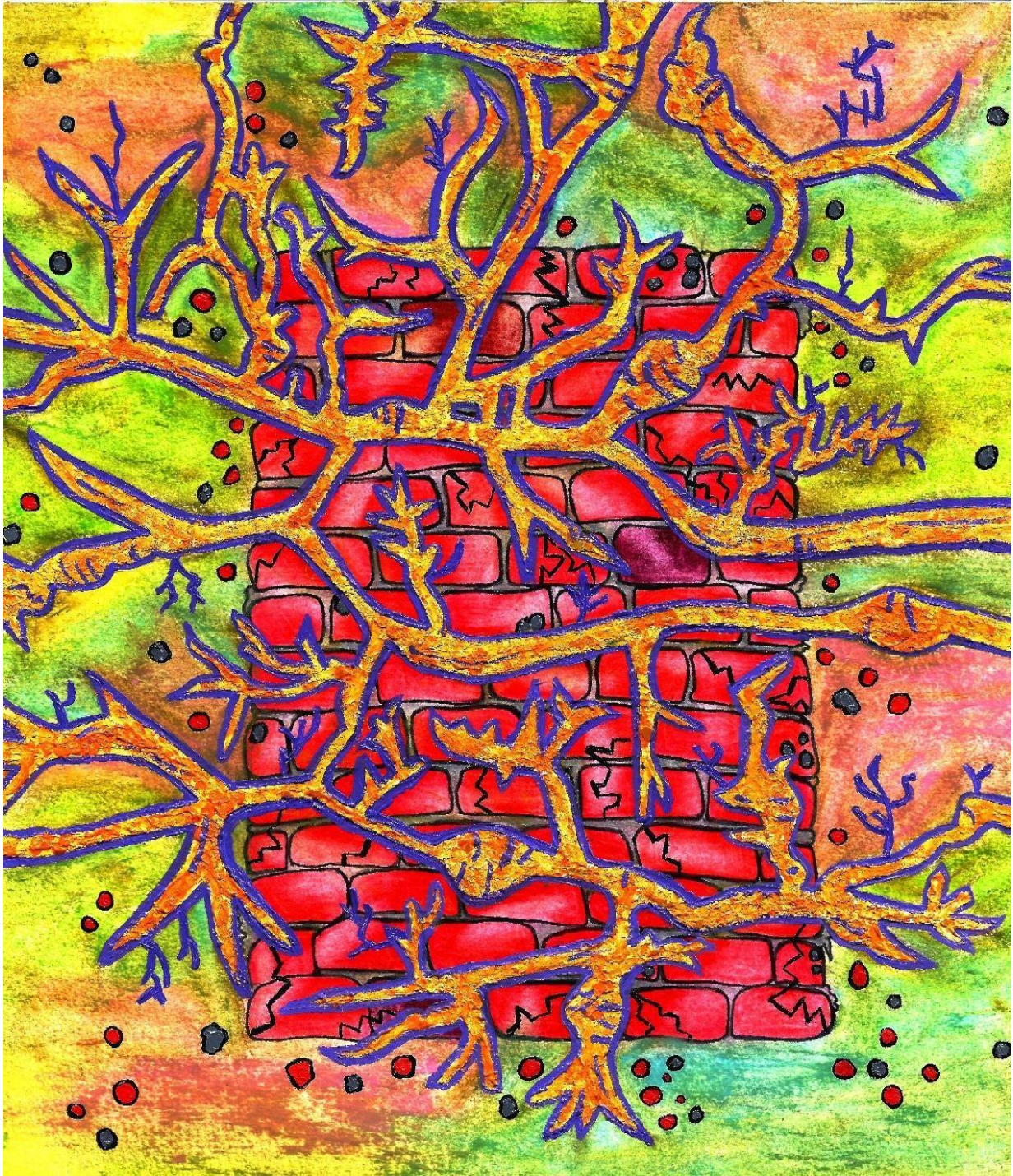
Ao adentrarem no campo educativo, essas filosofias da diferença foram deslocadas pelos pesquisadores brasileiros pós-estruturalistas, produzindo novos conceitos e problematizações. Em um primeiro momento problematizaram o campo do pensamento crítico em educação e, posteriormente, efetivaram campo autêntico de produções e experimentações. Essa inserção se efetivou junto ao campo chamado pós-estruturalista que nos anos 1990 inseriram esses filósofos da diferença nas discussões educacionais. Sendo a filosofia de Gilles Deleuze inserida nas discussões educacionais nos anos iniciais de 2000 e o *aprender*, em sua perspectiva, na segunda metade

dessa mesma década. A região brasileira dessa emersão foi o Sul, predominantemente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual muito se publicou a partir desses filósofos, junto à educação. Esta constatação coincide de certa forma com a hegemonia apresentada aqui nessa pesquisa acerca das instituições de prevalência onde foram defendidas as teses aqui exploradas nesta dissertação, onde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) mostrou expressiva atuação. Portanto, ao menos nesse recorte, a UFRGS ainda permanece com muitas influências nas pesquisas desse campo e nesses temas específicos.

As teses aqui investigadas não se intitulam pós-estruturalistas, no entanto compartilham desse campo o referencial em Gilles Deleuze. Neste capítulo apresentou-se o pós-estruturalismo associado à filosofia da diferença pelo compartilhamento de autores que estão presentes em ambas leituras, contudo, a filosofia da diferença independe do campo pós-estruturalismo, o que não acontece ao contrário. Acerca de alguns impactos da filosofia de Gilles Deleuze e sua repercussão nas teses analisadas nessa pesquisa, adentraremos com mais detalhes quando da discussão acerca do conceito *aprender* no capítulo II. Bem como abarcaremos algumas construções e do modo de produção junto ao campo da Educação brasileira, na produção de conceitos e perspectivas.

CAPÍTULO II

O APRENDER DA DIFERENÇA EM PESQUISAS BRASILEIRAS: ESBOÇO DE UMA TRAJETÓRIA RECENTE



O objetivo desse capítulo é contextualizar algumas discussões acadêmicas que enfocam a aprendizagem para posteriormente entender como as teses leem o contexto de aprendizagem e o contexto educativo brasileiro, abarcando o que propuseram acerca do *aprender* visto partir da filosofia da diferença de Gilles Deleuze, entre intersecções, deslocamentos e produções.

2.1 Aprendizagem: concepções e atravessamentos modernos

Localizado dentre os principais temas escolares, para o qual é direcionado o olhar na construção de métodos e modos de ensinar, a preocupação com a aprendizagem escolar ou do ensino formal advém historicamente, ao menos desde a idade média. Essa preocupação se desenvolveu com maiores proporções com a modernidade, a partir do século XVII, quando de fato a escola foi organizada e aprofundou-se, dentre outros questionamentos e preocupações, com uma estabilidade de resposta aos questionamentos: *por que educar? Como educar? Onde educar? Quem promoverá a Educação?*

Em meio ao controle de espaço e tempo, a efetivação do ensino e do conhecer configuraram preocupações históricas que passaram a ser estudadas por áreas do conhecimento especializadas, como a Psicologia e a Pedagogia, que se atentam e promovem diversos estudos e discussões que compõem o entendimento sobre a aprendizagem, examinado comumente na relação “ensino-aprendizagem” (GAUTHIER; TARDIF, 2013) afim de propor uma passagem do não-saber para o saber ou ainda de um comportamento qualquer para um comportamento esperado, a depender da perspectiva teórica e filosófica, montando seus arranjos metodológicos afim de obter resultados pré-definidos.

Situado sobretudo entre concepções pedagógicas e psicológicas com o olhar para o campo escolar, aprender é comumente compreendido em formato de aprendizagem, fechado naquilo que de modo prévio ou prescrito é colocado para gerar, transmitir e verificar conhecimentos, resultar em comportamentos esperados, com base em consenso dado pelos saberes de uma

sociedade, pelos saberes gerais autorizados por governos, além dos modos de ensinar e de compreender a aprendizagem derivados das áreas especializadas do conhecimento científico, pautados em universalidades e métodos que supõe compreender modos de como ensinar e como aprender ou como se aprende. São várias as teorias que tentam demonstrar como se aprende, segundo o comportamento, segundo a organização cognitiva, segundo os afetos, segundo as inteligências, muitas destas, atualmente, abordando as diferentes formas e a diversidade com que se aprende e, sobretudo, privilegiando o aprender. Essa tendência pode ser explicada pela crítica aos modos de exclusão exercidos quando se considerava, por exemplo, apenas o ensino, apenas um tipo de inteligência, ou apenas modos restritos de aprendizagem.

Os modos restritos de compreender a aprendizagem advém, especialmente, da produção de saber da Psicologia que se deu dentro da perspectiva moderna, período em que emergiu enquanto ciência. A Psicologia Experimental e a Psicometria evidenciaram a preocupação com a avaliação da inteligência ou aptidões, supondo que, ao medir essas características os professores poderiam melhor conhecer os educandos e inserir novos comportamentos. Contudo, os resultados e a forma com que desenvolveram as técnicas ignorou aspectos contextuais, mostrando defender concepções sociais adaptacionistas legitimadoras do fracasso escolar, como aponta Goulart (2011).

O campo de estudos iniciais sobre a Psicologia Experimental e Psicometria lidavam com a aprendizagem a partir de padrões que deveriam ser alcançados, testando se a aprendizagem foi alcançada com êxito, bem como se individualmente era apreendido aquilo que se desejava. Ou seja, procurava-se individualmente verificar uma suposta totalidade que já se pressupunha existir. Avaliava-se os níveis de interações entre variáveis, entre elementos que compunham a explicação de aprendizagem ou o funcionamento de tal estrutura universalizante. Podemos dizer que havia a crença de um sujeito universal, o qual era tomado como referência, ao mesmo tempo em que se realizava análise e inclusão de novos padrões para esse sujeito, a partir de aplicação das técnicas de avaliação. Cabe dizer ou lembrar

que estes padrões incorporavam a noção de uma suposta normalidade.

A Psicometria tinha nos testes os principais instrumentos de intervenção para caracterizar a normalidade. Este instrumento, em seus primórdios, foi utilizado largamente em aplicações ou estudos sobre eficácia dos métodos no período da primeira e segunda guerra mundial do século XX, usado para divisão e adequação ao trabalho para a indústria, além do uso em escolas para aferir uma suposta “normalidade”, hierarquizando, com base em padrões de inteligência, que também se relacionou à seleção e direcionamento dos “normais” e “inteligentes” para trabalho.

Enquanto ciência a partir de viés positivista contiano, de Auguste Comte (1798- 1857), a Psicologia experimental do século XIX se constituiu, ao transpor saberes das ciências físicas na Alemanha, a partir das quais teria estabelecido estudos com fracionamento de operações psicológicas superiores que teriam ofertado bases para a Psicometria. Na Inglaterra, o bojo dos estudos teria sido a quantificação das avaliações com Francis Galton (1822-1911) que investigou diferenças individuais e hereditariedade, estipulando médias para caracterizar diferenças biológicas, afim de aferir a inteligência. Juntamente com Alfred Binet (1857-1911) atuaram no campo da avaliação psicológica, sendo Binet o primeiro teórico a criar uma escala de inteligência. O olhar da Psicologia experimental teria se baseado na tentativa de construir métodos oriundos das ciências naturais para aplicar nas relações humanas, sendo que este positivismo alicerçou - por volta de 1930 e prolongando até 1950 - também o behaviorismo ou comportamentalismo a partir do clima de ambientalismo americano de John B. Watson (1878-1958) e Burrhus F. Skinner (1904-1990). Estes últimos propuseram teorias sobre aprendizagem e modificação de comportamento, alegando que forças sociais alheias e fatores genéticos impactariam sobremaneira o comportamento humano (GOULART, 2011).

Dentre suas prerrogativas, o comportamentalismo buscou satisfazer o estudo do comportamento humano através de organização e classificação do comportamento, estabelecendo padrões descritivos e metodologias. O behaviorismo, considerado mais como cultura do que escola, tem os seguintes

autores e seus respectivos conceitos como norteadores do ramo: Watson (*condicionamento de reflexos*), Edward L. Thorndike (1874-1949) (*recompensa e reforço*), Edward C. Tolman (1886-1959) (*punição e recompensa*), e Skinner (*recompensa/reforço positivo, modelagem, condicionamento operante*). Skinner escreveu a obra *A tecnologia do ensino* em 1968 na qual afirmaria práticas escolares que condiziriam com o ensino programado, com a divisão dos assuntos em pequenos passos. O entendimento seria que a partir de determinados estímulos conseqüentemente ocorreriam respostas esperadas ou que pudessem ser ordenadas. Este autor tem, dentre suas afirmações, a de que o ambiente seria construído pelo humano para o próprio controle (GOULART, 2011).

O fundamento da relação *estímulo* → *resposta*, esta última condicionada ou operante, supõe cumprir com expectativas externas, contudo, em meio a essa elaboração, esses teóricos não expõem ou explicam as crenças e os valores inerentes. O esperado enquanto respostas desejáveis estão relacionadas ao normal, ao convencional e à classe média, segundo Goulart (2011). Crer na modificação de comportamentos também exigiria a crença de que estímulos resultarão em efeitos uniformes ou ainda que a manipulação e a modificação resultante seriam explicáveis e conhecíveis, portanto, generalizados para todos os indivíduos ou indivíduos de um tipo, o que configuraria uma perspectiva mecanicista, passiva, de causa e efeito.

O caráter tecnocrático mensurável e passível da suposta medição de aprendizagem prevê uma rígida programação e avaliação dos estímulos e respostas de aprendizagem, além de caracterização do que foge à norma. A aparência de lisura desta teoria permitiu ampla divulgação e aplicação em práticas educacionais. Suas perspectivas moralizantes e seus limites escondem-se atrás da metodologia técnica e supostamente livre de valores.

Estas perspectivas e práticas pautadas em olhar universalista, com base nas ciências naturais, foram impulsionadas com a modernidade, condizendo com a perspectiva de adaptação para o trabalho. Deste modo, a escola pode ser considerada um dos âmbitos que mais interessou ao desenvolvimento do industrialismo. Servindo para excluir, as testagens e as

padronizações, em sua história, falharam em não considerar os contextos, as localizações geográficas e as situações diversas que envolvem o trato com o humano, apontando em demasia ao que foge da norma social, inclinando em exclusões, classificando como doentes e improdutivos, estabelecendo tipos de sujeitos dentro das normas e valores de um tempo.

Esta exposição acerca de perspectivas de aprendizagem nos situa entre discussões e teorias que, em maior ou menor medida, estabelecem pontos de contato com a noção de um sujeito universal e de um método seguro para apreender um objeto, advindo ainda do iluminismo, do humanismo, engendrado em padrão de uma racionalidade humana inclinada ao verdadeiro e ao bom, à coesão e à estabilidade.

Dando sequência à discussão deste tópico, em Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo do século XX, a concepção de faculdades, como a inteligência, e até mesmo a percepção e cognição, são tidas como harmoniosas, associadas ao pensamento em seu exercício, natural, de um *eu* empírico com faculdades se reportando ao objeto em exercício de identificação destes. Em seu texto *O Estruturalismo* (1979) essas faculdades foram apresentadas como aquelas que tenderiam à verdadeira assimilação do objeto ou meio empírico, representando estes últimos conceitualmente, enquanto correspondente fiel e então formando esquemas gerais correspondentes ao objeto. Estes esquemas gerais constitutivos da estrutura a edificaria, pautando-se em leis e em uma harmonia estrutural.

Piaget abordou estrutura enquanto um sistema fechado com gênese e história possível de se compreender dada a inteligibilidade do sujeito que constrói suas percepções ou que as tem como meio para assimilação e conceptualização geral. Mesmo com a crença no sujeito do conhecimento, a inteligência é posta por ele não apenas como consequência de se conhecer racionalmente, mas, posta ao lado de uma gênese na vivência empírica, bem como em sentido genético-biológico, precedente à linguagem e ao que chama de “vida mental”.

O universalismo de leis e conjuntos de estruturas operatórias e intelectuais ancoram na simetria e regularidade de explicações racionais das

transformações, passando por uma suposta identidade do sujeito que se relacionaria com estruturas pré- dispostas, onde “[...] o domínio das estruturas corresponde a um processo histórico, incessantemente repetido [...]” (PIAGET, 1979, p. 63). Para Piaget, toda estrutura nega o que apresenta fora da síntese, sendo a diferença submetida ao pressuposto central de uma estrutura.

[...] sendo dado uma estrutura, quase que se tornou um método procurar construir, por um sistema de negações, os sistemas complementares ou diferentes que se poderá, em seguida, reunir em uma estrutura complexa total. (Ibid., p. 63)

Dos estruturalismos modernos aos estruturalismos contemporâneos aplicados às ciências humanas e seu espírito científico, principalmente francês, das décadas de 1950 e 1960, tem-se a confluência de um pensamento que advém da matemática do século XIX de cunho abstrato, posterior à concepção de estrutura como algo palpável, observável e visível empiricamente do século XVII. Évariste Galois (1811-1832) é considerado o pai da álgebra abstrata com sua proposição da teoria dos grupos e por sua noção de estrutura, apontado por Piaget (1979) como a mais antiga forma de estrutura estudada. Contemporaneamente intensificou-se a visão formalista em detrimento do empírico na matemática pelo grupo Bourbaki, como sinaliza Sales (2003), estes teriam desenvolvido a noção de *estrutura-mãe*, observado elementos comuns nos conjuntos e similaridades, teorizando uma ordenação das diferenças para garantir um modelo e também uma suposta previsão, dada a partir do que foi observado.

No campo das ciências humanas, as noções de estrutura ganharam atenção com Herbert Spencer (1820-1903), filósofo liberal que usou de modelos biológicos para explicar a sociedade em estruturas sociais. Em Karl Marx (1818-1883) a noção de estrutura aparece para explicar e separar abstratamente o que chama de *campo dos meios/relações de produção* de um *campo cultural ou moral*, dando o nome de infraestrutura e superestrutura, numa espécie de constatação de uma estrutura social. A linguística do século XX efetivou certa continuidade com Ferdinand de Saussure (1857- 1913) na noção de estrutura, por ele denominada como sistemas, que deu o tom da

noção de signo fechado semanticamente em cadeias de sons significantes colados em conceitos/significados cujas relações seriam estabelecidas e fixadas por sincronia de leis a-históricas. Mas, ao contrário das noções de estrutura, foi a Psicologia do século XX que lançou o termo *estruturalismo*, enquanto método científico, junto às noções de *estruturas lógicas*, na tentativa de explicar o funcionamento do que se entendeu como pensamento, tendo como fio condutor uma noção dominante de natureza cognitiva ou motivacional que organizaria o pensamento. Esses estudos foram iniciados pela psicologia experimental da escola de Würzburg que não estudou tal noção sozinha, a acompanhando estavam os teóricos da teoria da Gestalt em Psicologia, estudiosos esses da relação totalidade, condicionamento de percepções e suas leis (SALES, 2003).

Pode-se observar a existência de discursos científicos que tomam modelos para comparações, afim de um resultado dentro destes mesmos modelos, não cabendo outros sentidos. Trata-se de modelos de racionalidade que laçam mão de generalidades e apreensão de objetividades, de um objeto, que independe de construções e que não conta com as limitações das contingências, do ser no mundo, do instável, da ação e o desejo sobre o mundo. Dentro dessa lógica estrutural como ficariam aqueles não abarcados por este discurso de racionalidade? Serão jogados para estudos específicos da diferença em relação ao “desenvolvimento normal”, a um tipo de racionalidade normativa, tida como universal, operada e atravessada por “desvios”, exclusão essa muito usada pela Psicologia moderna.

Dos códigos que operam em uma estrutura, importa mais as leis em uma dada relação e interação entre elementos do que a produção de novos sentidos, já que pressupõe que estes sempre são os mesmos, com finitude das mensagens possíveis, bem como o vivido ou a experiência. Essas leis giram em torno de pressupostos de verdade sob um centro fixo ou um modelo ordenativo, normativo, onde o centro pode ser uma estrutura (PIAGET, 1979; SALES, 2003), contudo, cabe lembrar, acerca desse centralismo que já vimos o sujeito, o homem, até mesmo Deus, como centro, inclusos e relacionados à sistemas morais.

Se o sujeito é intermediado sobretudo por uma estrutura, uma totalidade, que geraria a perspectiva verdadeira sobre o objeto-empírico intermediado por um método, livre (supostamente) de contaminações externas e internas, para gerar o entendimento e a apreensão do empírico. Ao falar em estruturalismos, fala-se da defesa de métodos para lidar com a realidade viva externa - ou poder-se-ia considerá-la já morta? Uma vez que se atribui representar em pensamento o que uma realidade externa é ou deixa de ser -, onde seria preciso se afastar do empírico, para torná-lo supostamente estável e representável identitariamente.

O que pode-se compreender é que está posto um modelo de pensamento para as ciências humanas que não se insere necessariamente em uma concepção de sujeito, mas sim de uma proposição metodológica para a ciência e para o saber científico, não cabendo as implicações com o mundo, com as possibilidades de criar, ascendendo na compreensão dos contornos supostamente postos, supostamente, pois são regados por pressupostos construídos em meio a moral recortada que exclui outras perspectivas, mas que está sempre mediado com o que está posto, uma organização, uma concretude, pelos significados possíveis e colados ao que deve supostamente significar. A busca por estabilidades pode ser vista em seus modos de operar na constatação do que “é”, do que seja o *ser*, ou na suposição de uma essência. Mas, então, não pode-se e não se tem o que afirmar? O problema residiria nas afirmativas junto a pretensões de estabilidades, como das leis e universalidades, bem como na noção de representação do empírico também estabilizadora.

O estruturalismo – ou os estruturalismos, pois foram várias correntes - podem ser entendidos, segundo Foucault (2005), como pensamento formalista que no século XX procurou descrever processos, leis de funcionamento padronizados, de cunho universalizante, em formato que exalta a fórmula em vez do conteúdo, sendo uma fórmula a-histórica e determinista. Deleuze (1972) em *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* aponta para saídas desses estruturalismos, a partir de atuação por dentro dele, propõe reverter as elaborações representacionistas, acionando o desejo expansivo inconsciente e afirmativo junto ao que forçaria o pensar para problematizar e desconstruir

morais repetidas e o próprio sentido do que seja o pensar, do que seja linguagem, dando novas criações e possibilidades de radicalizar com certa racionalidade colocada no pensamento.

Destes contornos modernos e estruturalistas e destes modelos e perspectivas postas por amplo conjunto filosófico e científico, surgem linhas de fuga e problematizações que apontam para dentro e para fora das leis, das explicações de causa e efeito. Apresentou-se um recorte das problematizações, uma vez que são muitas e de muitos campos e áreas, dessa forma, neste tópico foi feito um paralelo com as discussões acerca da aprendizagem moderna. A seguir discorre-se acerca dos contextos educativos e da aprendizagem, apontados pelos/as autores/as das teses que nos debruçamos nesta pesquisa.

2.1.1 Contexto (s) educativo(s) e de aprendizagem nas teses

Neste tópico objetivou-se traçar análise a partir do modo como os/as pesquisadores/as das teses discutiram o aprender/aprendizagem em intersecção com a educação brasileira.

A pesquisadora Marques da Silva (2015), ao relacionar o contexto histórico brasileiro, propôs que o modo como se concebe as aprendizagens dependeria do contexto histórico, sendo que, no caso brasileiro, essa pesquisadora relacionou as concepções de aprendizagem enfatizando e problematizando as noções trazidas pelo colonialismo e pelo liberalismo. O pesquisador Carreira (2010) trouxe perspectiva histórica dentro do campo da pedagogia e das ideias pedagógicas brasileiras que desenvolveram modos históricos e pedagógicos de conceber o aprender. Estes dois pesquisadores atuaram, portanto, a partir dessa perspectiva histórica, de resgate de concepções construídas acerca da aprendizagem.

Gallina (2008) elaborou contextualização de cunho filosófico, trazendo à tona o campo da filosofia da representação – filosofia assim denominada por Deleuze e que permanece no vocabulário desta pesquisadora. Em filosofia

ela adentrou a discussão do que se concebeu sobre o que seria o pensar, relacionando ao que comumente se entende como aprendizagem. Portanto, para essa pesquisadora, contextualizar e discutir o que seja o pensar seria correlato à discussão da aprendizagem, uma vez que se pauta em Deleuze, que leva a mesma concepção e associação, esta autora evidencia a existência de um pensamento moral e universalista na filosofia da representação que conceberia modos de entender o pensar e o aprendido, portanto, essa autora traz olhar para o campo das discussões acadêmicas. Marques (2017), em sua pesquisa, abordou algumas teorias psicológicas da aprendizagem, para discussão de como estas perspectivas abordaram o aprender, apontando para suas produções de tipos de sujeitos da aprendizagem e impactos educacionais.

Os pesquisadores trazem a percepção de que concepções acerca da aprendizagem/aprender, sejam elas filosóficas ou psicológicas, ou desenvolvidas num percurso histórico, das ideias e práticas pedagógicas, ou de um atravessamento social, econômico e cultural, todas essas construções repercutiriam na forma como se pensa a educação e a aprendizagem. Ao propor ou fomentar tipos de aprendizagens produzir ia-se modos específicos de acionar o pensamento, modos de subjetividade e tipos de sujeitos que se construiriam entre as práticas e concepções institucionais e teóricas.

Todas as pesquisas, no que tange às suas problematizações, se relacionam com o contexto educativo brasileiro, já que pensam teorias que são pensadas para a prática em educação formal, como aquelas advindas da Psicologia ou Pedagogia, ou ainda dentro de um contexto social que incide diretamente na educação formal brasileira.

Essas pesquisas parecem buscar desconstruir perspectivas muitas das vezes tidas como prontas para uso ou aplicação ou ainda naturalizadas e moralizadas, realizando, assim, a problematização da ideia de prévia definição que adviria juntamente às várias concepções de educação e de aprendizagem.

Carreira (2010) apontou que existem concepções de aprendizado dentro de uma lógica metodológica – advindas de várias concepções teóricas – que, para ele, seria dogmática ao fazer uso da ideia de método para

supostamente medir a aprendizagem tendo como parâmetro apenas o saber, ou seja, este autor problematiza conceber como uma aprendizagem legítima apenas aquela relacionada à transmissibilidade de saberes. Junto à essa crítica, o autor pontuou que haveria uma construção que edificaria a noção de método enquanto aparato para buscar e afirmar uma verdade, neste caso, de que alguém aprende o que lhe é ensinado. O método, para esse pesquisador, seria meio para pressupor que através dele se pensaria verdadeiramente. Contudo, Carreira (2010) aponta que essa noção do que seja ou não seja verdadeiro seria um juízo construído. Acerca do método, não interessa, para o autor, saber se funciona ou não funciona, o que moveria essa discussão, para ele, seria apontar para as construções de verdades acerca da ideia de método. Para este pesquisador estaríamos filosoficamente embebidos por noções como de uma boa natureza ou de um senso comum, estando a área de ciências também inclusas nessas práticas. Dessa forma, este autor chama a atenção para essa construção que pediria desconstruções para que pudesse ser evitado dogmatismos nas concepções e práticas educativas e de aprendizagem, ou seja, evitado formatações no *aprender*.

Os modos de conceber método e o seu uso ou não uso, implicariam diretamente na forma como se fomenta a aprendizagem na sala de aula, ou em outros espaços, pois, pode ser uma prática criadora ou uma prática que limita o pensamento e a criatividade. Enquanto a figura maior da educação for pautada no saber pronto, e na aprendizagem restrita ao saber e à repetição, Carreira (2010) aponta que estaríamos limitando o *aprender* e enfatizando a formatação do pensamento, ao impor no resultado o que já estaria estabelecido no início, ou seja, uma atuação a partir de prescrições. Estas que conceberiam um sujeito que apreende o saber exposto, limitado dentro da lógica saber- aprendido.

Do ensino oral instituído pelos jesuítas no Brasil em 1545 à pedagogia histórico- crítica do “educador progressista libertador”, do ensino para “pensar certo”, Carreira (2010) sinaliza que todos esses métodos seriam construídos e que fomentariam a ideia do que seja o pensamento “certo”, ou seja, moralizante, naturalizante e generalista. Expõe assim uma educação que, neste viés, seria prescritiva, centralizada em uma razão moralizante.

Marques Da Silva (2015) expôs uma educação e aprendizagem situada no bairro e na história brasileira. Para essa autora a aprendizagem e a educação seriam desenvolvidas de acordo com o capital, com problemas que chegam às crianças e que não lhe permitem a formulação dos próprios problemas, haveria, sobretudo, imposição e pressões sobre as crianças nos discursos liberais de futuro, para ser um bom empregado, vencer na vida, bem como imposições de valores e de práticas. Acerca das práticas escolares essa pesquisadora chama muito a atenção para uma constatação que ela faz em sua prática, onde visualizou a impossibilidade de que as crianças aprendam na escola, tendo em vista modelos normatizadores que excluiriam a diversidade dos modos de aprender a ler, por exemplo. E que ao invés de acolher a diferença a escola estigmatizaria as crianças como “aquele ou aquela que não lê direito”, estigma esse que tomaria a norma como referência. Para ela a história brasileira é uma história normalizante da língua indígena, africana, normalizante de acordo com a pedagogia, normalizante de acordo com o capital. Essa prescrição histórica estaria relacionada diretamente com a educação e com os modos de conceber a aprendizagem.

Marques (2017) abordou teorias da psicologia educacional amplamente conhecidas e refletidas nas salas de aula. Teorias que implicariam a construção, em cada abordagem, de objeto de estudo, bem como tipos de sujeitos de aprendizagem, como o sujeito comportamental, altamente adaptável, o sujeito da percepção onde haveria um *eu* que associa e memoriza para lidar com aspectos exteriores, o sujeito do desenvolvimento em estágios estruturais onde se desenvolve para aprender, e um sujeito que aprende provisoriamente para se desenvolver, “[...] nestas abordagens, há um sujeito que já existe anteriormente ao processo, mas nunca está plenamente formado enquanto não atravessa determinados estágios de transformação.” (MARQUES, 2017, p. 5). As teorias seriam encarnadas em práticas e em fomentação de tipos sujeitos, portanto, atravessariam a educação, pressupondo funcionamentos normais, funcionamentos atípicos, funcionamentos patológicos, dentro de normas e morais vigentes, além de pressupor funcionamentos de acordo com a teoria, gerando generalizações nos modos de viver e de aprender.

Para Marques (2017), a aprendizagem em Vigotsky se limitaria a gerar desenvolvimento dentro de campos possíveis, ou seja, dentro de contextos sociais específicos e facilitadores; o desenvolvimento não seguiria estágios pré-estabelecidos, nessa abordagem e seria imprevisível até certo ponto, diferente da concepção de Piaget que buscava um tipo específico de desenvolvimento.

Gallina (2008), a partir da filosofia da representação, argumentou que os pressupostos acerca do que seja pensar nesta filosofia repercutiria no modo como se pensa o aprender. Em Platão, ela apontou a separação entre pensamento e o mundo, além do estabelecimento do erro relacionado ao segundo, ou seja, a condenação do empírico que seria diminuído em relação a um pensamento puro. A partir do que estes filósofos da representação teriam exposto acerca do pensar, influenciada pelo pensamento de Deleuze, essa pesquisadora também expôs a legitimação do pensamento enquanto real em Descartes e, conseqüentemente, o *pensar, ser e eu que* seriam expostos por ele enquanto instâncias naturais, haveria lançado, assim, bases para atribuir que existe predisposição para o pensamento correto. Já em Kant, Gallina (2008) aborda que o pensamento para este consistiria em pensar correto por meio de síntese, categorias e identidades.

Um pensamento que pensa verdadeiramente e que por ele mesmo conheceria a si (e não as coisas), mas que, em si diz conhecer o outro, esta seria a verdade apontada pela filosofia da representação, que, portanto, julgaria conhecer algo externo anterior ao sujeito. Em suas elaborações, Gallina (2008) parece apontar que na educação e na aprendizagem não haveria caminhos já efetivados, prontos, mas construídos e desconstruídos junto a experiência, ao problema, ao que impacta e estimula a criação conjunta. As pontes com a filosofia pareceram possibilitar a conversa com o campo educativo e da aprendizagem, discutindo os modos de pensar, de conceber esse pensar e o aprender. Segundo essa autora, a condenação do empírico e das coisas nelas mesmas seria um dos equívocos da educação, ao conceber apenas uma racionalidade que pressupõe tudo alcançar externamente, mesmo que esse suposto alcance externo aconteça com abstrações no em *si*, para ela essa concepção estaria privilegiando um modo

de conceber o pensamento e a aprendizagem que atuaria pela imagem e semelhança e não propriamente pelas potencialidades.

Gallina (2008) aponta para a necessidade de inclusão da discussão acerca da aprendizagem para o campo do ensino de Filosofia, no entanto, ela aponta brevemente esse aspecto, esta pesquisadora trabalhou sobretudo com a aprendizagem em Gilles Deleuze e não focando em ensino ou aprendizagem em filosofia. A necessidade trazida por essa autora em discutir o tema e também parece ser necessidade dos demais pesquisadores, ocorre no campo educativo das práticas educativas e da docência, de modo a afirmar a necessidade de compreender a sua importância e entender que esse fenômeno não ocorre de modo automático - em relação ao ensino - e que se pode tomar diversos olhares para ele.

A admissão de que o humano teria limites em lidar com os fenômenos diversos e que não se teria tanto controle quanto imagina-se ter sobre processos, incluindo o do aprender, parece estar nas problematizações desses/as autores/as. Talvez, com a admissão da existência de limites, se pudesse excluir menos na escola e efetivar outras práticas mais inclusivas, flexíveis e criadoras. Ou ainda, com menos formatações nas práticas de vida e em pensamento, se pudesse criar mais e estimular a problematização em educação e em sociedade.

Algumas pretensões modernas, científicas e estruturalistas, além de algumas perspectivas filosóficas, propuseram recortar a aprendizagem, dissecá-la e propor padrões mais ou menos flexíveis. Contudo essa flexibilidade tem sido desafiadora num contexto onde se procura o “eficaz”, ou seja, práticas para um resultado pré-definido, pré-arranjado, ficando a atualidade e o desenrolar da produção do sujeito comprometida, limitado, limitando as possibilidades de desenrolar do aprender e do pensar, como concebido para a filosofia da diferença em Deleuze e nos autores brasileiros das teses aqui estudadas, assunto este do próximo tópico, no qual nos aprofundaremos no conceito de aprender trazido pelas teses brasileiras.

2.2 O aprender da diferença entre produções e deslocamentos

Este tópico objetivou abordar alguns aspectos que as teses traçaram enquanto elaborações acerca do *aprender*, passando por conceitos correlatos, como o pensar e o problema que são deslocados da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. Esse tópico ainda objetivou explorar de modo breve a noção de diferença.

O pensar e o *aprender* na vida e na experiência, para fomentação de algo novo, foi evidenciado nas pesquisas de Gallina (2008) quando trata do empirismo e da experiência e em Marques da Silva (2015) quando traz em sua tese os contextos do bairro e das experiências em oficinas educativas, se opondo à “educação do futuro” e dos modelos do “aprender certo”. Essa noção pode ser vista também em Carreira (2010), que problematizou a falta de conexão com o mundo e com a vida quando se estabelece metodologias que usam de previsões e avaliações dentro de um campo pré-disposto e pré-definido. Marques (2017) apontou a pouca abertura existente em teorias de aprendizagem para que o sujeito se produza e dê vazão a outros modos de experimentação, para além da tipologia de sujeitos embutido nas teorias. Portanto, vê-se, por este ângulo, uma problematização do acontecimento educacional formal encarnado na aprendizagem, problematizações sobre suas produções, suas condições de produção e concepções planejadas e teorizadas. Essa pré-formatação foi apontada por esses/as pesquisadores/as como geradora de despotencialização da atuação junto ao mundo e à vida, apontada também como meio para submissão ao que o outro apresenta (professor, escola, Estado, outras culturas, religiões, filosofias, etc.) sem, no entanto, germinar um *aprender* advindo da experiência, da memória de vida, de problemas desenvolvidos a partir de cenário contextual e em perspectiva.

Todos os pesquisadores se movem, cada um a seu modo, através de problemas que eles/as enxergam em teorias, contextos políticos e sociais e contextos educacionais que perpassam a educação brasileira – seja o aprendizado da Pedagogia, da Psicologia, do liberalismo, das filosofias ou do capitalismo colonial - e que parece movê-los para pensar outro *aprender* e outro pensar, enquanto pensar e *aprender* produzido na experiência vivida e nos problemas desenvolvidos a partir disso.

Pode-se observar nas teses que não houve a pretensão de se delimitar ao *o que é o aprender*, mas sim buscar modos de potencializar o aprender. A aprendizagem enquanto modelo tende a dizer *o que é* ou como se dá e esse aspecto foi muitas vezes explorado pelos/as pesquisadores/as afim de problematizar tais perspectivas. Todos usaram do referencial em Gilles Deleuze para problematizar os modelos e práticas de aprendizagem formatada, no entanto, se diferenciam nas formas de abordagem e deslocamentos, como visto no capítulo I. Quando os/as pesquisadores/as dizem do aprender da diferença e aprendizagem da diferença, estão se referindo ao mesmo referencial filosófico em Deleuze, como constatado nas teses. Não usam ou não parecem usar o termo “aprendizagem”, neste caso específico, para supor um modelo de aprendizagem da diferença. Contudo, nota-se que a opção de usar o termo *aprender* se dá de modo a acentuar uma atuação, um processo e movimento frente a aprendizagem, o uso desse verbo é frequente em Carreira (2010) e em Marques da Silva (2015), no entanto, todos os outros pesquisadores apontam para essa noção de processo e movimento.

As teses indicariam para uma ruptura com a aprendizagem tida como aquela “normal” e até mesmo considerada “correta”, portanto, pautada em modelo e não em sua produção no contexto vivido. Cada tese, a seu modo, parece perpassar pela ideia de que esses modelos apregoariam modos verdadeiros de aprendizagem, e, portanto, de pensar verdadeiramente. Essa discussão e associação entre um pensar supostamente verdadeiro com o aprendido, advém das discussões em Gilles Deleuze o qual, a partir de campos filosóficos, problematizou os modos e filósofos que entenderam o pensar como dogmático, moralista, essencialista e pré-disposto a certas questões, posturas essas que teriam influenciado largamente o pensamento e os modos de conceber o pensamento no ocidente.

Essa filosofia que Deleuze chamou de representação afirmaria a existência de algo exterior que seria idêntico ao que as percepções humanas revelariam, através da razão humana. Revelar-se-iam qualidades, causas e os efeitos surgidos desse exterior; tirar ia-se inferência acerca da existência real e de um fato. O que Deleuze afirmou seria que o pensamento, sem auxílio da experiência, não consegue fazer nenhuma inferência e que as coisas do mundo

existem, mas que isso não significaria que a razão humana teria a verdade sobre elas somente porque suporíamos sermos aptos à verdade no pensamento. Para ele o sujeito é quem criaria e perceberia, portanto, se produzindo ao mesmo tempo, com produção de si e de subjetividade nesse processo de mediação com o mundo e com a vida, sem que se tenha uma verdade acerca das coisas externas que possa ser dito, mas que talvez se possa dizer de uma verdade junto a produção dos sujeitos e dos problemas e com o mundo (DELEUZE, 1988; 2001).

Deleuze analisou a imagem constituída pela filosofia ocidental apontando o pensamento único e universal como característica dominante; este pensamento único vai ao encontro de um pensamento orientado para a verdade, pautado em identidade e representação, imagem para a qual o filósofo constrói releitura acerca do pensamento, enquanto um pensamento sem imagem e na diferença. Deleuze parece retomar certos conceitos postos para remetê-los em uma nova cena, em um novo cenário. Pensar o que foi feito, dito, mas em outro contexto e na atualidade. Usa-se do pensar inserido na vida para criar o novo e superar o próprio pensamento.

Em suas obras referentes a outros domínios do saber, Gilles Deleuze realizou conexões em tais obras, indicando um trabalho relacionado “a caracterização do que seja pensar” ou ainda “o exercício de pensamento” (MACHADO, 1990, p. 3) exercício este referente às forças do pensamento ou a seu exercício junto a encontro contingente que força o pensar, tal exercício que não seria exclusivo da Filosofia. Muitas vezes a noção de pensamento foi relacionada a uma faculdade ou relaciona-se a muitas faculdades mentais que se voltariam a si próprias, crendo que se engajariam voluntariamente, relacionadas ao empírico do que seria percebido, acessadas perceptivelmente, isso nos conceitos principalmente relacionados à Psicologia, ou na Filosofia. Neste sentido, Deleuze encontrará no problema do que seja o pensamento e no que significaria pensar para determinados campos filosóficos muitas contribuições para dizer de concepções que dogmatizariam o que seja pensar, onde essas noções partiriam de um senso comum e bom senso, expondo uma naturalização desses pressupostos implícitos na Filosofia, vinculados ao que chama de Filosofia da Representação. Para Deleuze, pensar se relacionaria a produção nas relações contingenciais, viria sempre de fora, forçado por este

fora, que forçaria o sentir, numa espécie de involuntário e inconsciente.

Por uma filosofia sem pressupostos ou isenta de uma Imagem moral do pensamento, contra também o estabelecimento de uma imagem, é pensada por Deleuze em *Diferença e Repetição* (1988, p. 130).

Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. É certo que ela tem variantes: assim, não é absolutamente do mesmo modo que os "racionalistas" e os "empiristas" a supõem erigida. Ainda mais, os filósofos, como veremos, sentem inúmeros arrependimentos e só aceitam esta imagem implícita acrescentando-lhe numerosos traços vindos da reflexão explícita do conceito, que reagem a ela e tendem a revertê-la. Todavia, ela resiste no implícito, mesmo que o filósofo sublinhe que a verdade, no final das contas, não é "uma coisa fácil de ser atingida", não é uma coisa "ao alcance de todos". Eis por que não falamos desta ou daquela imagem do pensamento, variável segundo as filosofias, mas de uma só Imagem em geral, que constitui o pressuposto subjetivo da Filosofia em seu conjunto. Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro.

Deste modo, o pensar é posto como uma atuação no pensamento, estaria em ato se produzindo junto ao empírico e ao mundo, não sendo à imagem e semelhança desse, mas que junto a esse produziria estímulos, tratado por Deleuze como signos que diriam mais da produção dos sujeitos do que das coisas mundanas e externas em si. Esses signos são por ele relacionados ao aprender e propiciariam problematizações ou problema. A descentralização de um logocentrismo ou de um pensamento da representação, da razão, parecem ser características importantes desse pensamento.

Gallina (2008) propõe pensar a história e as formas de pensamento para produzir problemas e conceitos. O problema seria colocado para suscitar a constituição de um território fértil para a criação de conceitos. Para ela, o aprender não seria natural, mas se daria junto ao pensar, ao criar problemas e conceitos em acontecimento e em experimentação. Para essa pesquisadora, a aprendizagem da diferença ofereceria subsídios para entender o ensino e nela

mesma, junto a acontecimentos, se produziria a experimentação.

Para Marques (2017, p. 111) o aprender da diferença ultrapassaria as noções modernas e estruturalistas, se afirmando enquanto campo de criação, enquanto ato de interpretar signos, que forçaria o pensar e que se produziria sem que para isso se prendesse a aquilo que a impulsionou.

A aprendizagem, encarada a partir de uma perspectiva que dimensiona a inventividade como algo que compõe a realidade, deixa de ser somente um elemento integrado a um objetivo atual e se expande para um universo criativo e independente das demandas estruturalistas e representativas. Isto pode soar como uma proposta que busca uma liberdade metafísica em relação aos propósitos que se utilizam do conceito de aprendizagem para tratar de algum tipo de processo ou desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, o que está em jogo quando buscamos destacar o aprender de seu solo criador é redirecionar imanentemente o seu movimento sem um propósito definido por algo que a produziu.

Em sua pesquisa, Marques da Silva (2015), trabalhou com oficinas de *aprender*, onde não havia preocupação com aprendizagem restrita a idade, lugar e métodos educativos pré-definidos, as práticas foram construídas a partir das provocações dos “educadores-aprendizes”, como ela denominou, construindo sentidos sobre a rua, sobre o bairro, entre outros. Essa pesquisadora enfatiza que o *aprender* da diferença se daria *com* alguém e não *como alguém* (modelo): “O aprender, nesse caso, se faz na experiência vivida em ato e é nesse movimento que a invenção e a liberdade se instalam no processo do viver e de nossa questão de pesquisa.” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 103). A seguir abordamos uma das práticas da oficina exposta pela pesquisadora.

Em meio a uma atividade em que estávamos fazendo os primeiros riscos de um mural na cidade, a criança chega ofegante. “Sora, Sora, o fim do mundo está chegando na Restinga.” “Como assim?” pergunta a educadora. “Tá tendo uma mini manifestação na praça da esplanada”, segue o menino ainda com o coração literalmente acelerado. Outra criança se atravessa, “vi no face que o que ta acontecendo aqui é igual o que ta acontecendo lá no Egito.” “Nada a ver,” diz outra menina, lá é onde vivem as múmias. “Não, não, as múmias já morreram há muito tempo, tem um monte de gente lá, sim”, defende a criança que trouxe a notícia do face. “Tudo é por causa da copa.” diz outro menino. “Estão destruindo tudo, pichando tudo,

quebrando e levando as TVs das lojas, são os vassalos.” “Que vassalos?”, repreende a menina a qual defendia um Egito com múmias. “São os vândalos.” “São os mendigos que se juntam na passeata, tipo uns poucos que estragam tudo.” Mas o jogo não para por aí, a menina pergunta: “e isso aqui que a gente ta fazendo não é tipo uma pichação?” A conversa parece uma dança orquestrada por vozes e sonoridades ruidosas e atravessadas. Outra criança se lança na conversa: “Meu pai disse que a ditadura vai voltar.” “E como é essa ditadura?”, segue indagando a educadora. “A ditadura é algo assim, tipo um tempo antigo, em que só os generais mandavam na cidade. Tipo, tu podia estar na rua e podia sumir a qualquer momento, e nunca mais voltar. Todo mundo ficava mais dentro de casa, na rua era muito perigoso.” (MARQUES DA SILVA, 2015, p. 101)

O trecho anterior se refere a conversa com as crianças da oficina sobre as manifestações brasileiras de junho de 2013 ou em meio a elas, manifestações do Movimento Passe Livre, onde o contexto demandou problematizações. Segundo a pesquisadora, a sua busca por entender a relação com as crianças da oficina provocou inquietações enquanto educadora naquele contexto, pois, o comportamento muitas vezes, segundo ela, seria de dar respostas e sustentar posições de quem por um lado ensina e de quem do outro lado absorveria supostas verdades, portanto, parece demonstrar o cuidado de não interferir nas problematizações levantadas pelas crianças.

A pesquisadora problematizou o *aprender* que se dá de acordo com o adulto, de acordo com o capital e com problemas alheios às crianças, onde o professor caberia impor o problema e ao aluno caberia a tarefa de descobrir a solução.

Carreira (2010) construiu uma visão de que haveria uma moralização acerca do que seria o pensar certo na perspectiva do ensinar, e de mesmo modo haveria também moralização na discussão do erro, considerado pela vertente da representação como negativo. Para ele o erro seria uma concepção sobre um resultado que seria desenhado a partir de proposições falso-verdadeiro, bem como uma concepção pautada na premissa de soluções. Este pesquisador apontou que haveriam modos de encarar a discussão acerca do erro e das soluções, como por exemplo, destaca que teriam concepções que tratam o problema como problema verdadeiro somente se em relação com soluções, perspectiva essa, segundo ele, advinda de Descartes. Por outro lado, o problema avaliado de acordo com a possibilidade de soluções adviria de

Kant, onde se teria um modo considerado correto de problematizar. Para o pesquisador, os problemas seriam colocados na direção de respostas já conhecidas nestas perspectivas. Seria retirado, desse modo, a possibilidade de perguntas de acordo com a forma em que seríamos afetados pelos problemas.

Deleuze abordou o *aprender* no oitavo postulado em *Diferença e Repetição* (1988) o colocando junto à discussão do modelo de reconhecer e ao erro. Apontou que no entendimento acerca do saber relacionado à inteligência, do si para si, da consciência reafirmativa e do método para efetivação de um reconhecer, encontraríamos o “postulado do saber (a subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método)” (DELEUZE, 1988, p. 161), de modo que estabelece uma série de argumentações a respeito.

[...] de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (DELEUZE, 1988, p. 158-159)

Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo [...] O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum [...] pressupondo uma boa vontade como uma "decisão premeditada" do pensador [...] encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias. (DELEUZE, 1988, p. 159-160)

[...] reconhece-se freqüentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. [...] Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. (DELEUZE, 1988, p. 160)

Do ato de pensar, como não natural nestas discussões, o pensamento sempre viria depois, o *aprender* poderia também ser visto, dessa forma,

rompendo-se com a relação generalista de aprender conceitos dados, problemas dados por terceiros, irrompendo sentidos naquilo que faz pensar, que transborda o desejo em querer pensar. Observamos uma tendência à ruptura com o saber que, para ele, “apenas recapitula, que apenas recolhe todos os outros num resultado supostamente simples.” (DELEUZE, 1988, p. 160).

Em Gilles Deleuze há conceptualização de aprender não como objeto central, mas como elaboração em meio à sua multiplicidade de temas. Podemos observar o conceito de *aprender* com Deleuze em suas obras *Diferença e Repetição* (traduzida por Roberto Machado, 1988) publicado originalmente em 1968, além de *Proust e os Signos* (traduzida por Antônio Piquet e Roberto Machado, 2003) de publicação original em 1964. Tais obras são abordadas em meio a discussão desse tópico, junto às noções das teses, para expandirmos a discussão.

Em Deleuze podemos dizer de um *aprender* que não se fecha na relação com a educação formal ou com práticas de inculcação de saber e de ensinagem, mas no sentido de (re) aprender *com* o mundo, com a criação de problemas e produção de novos *sentidos* a partir de signos. Permitir pensar novamente, ultrapassando o que já foi posto, entende-se a filosofia como tarefa criativa.

A produção do pensar e do *aprender* é vista como propiciada pelo que potencializa o pensar, como o problema, uma vez que, como aponta Gallina (2008), seria a necessidade e o acaso que forçaria o pensar, não o diálogo ou a boa amizade, mas sim o embate, o imprevisível e os acontecimentos.

Assim como a discussão do problema é deslocada de Deleuze para que os/as pesquisadores/as pensassem a educação e o *aprender*, como exposto anteriormente, eles/as deslocam também noções acerca dos signos. Para carreira (2010) os signos seriam de diferentes naturezas, estariam relacionados a muitos registros, como um cheiro, uma música, um texto, uma dor e seus sentidos, produzidos por uma inteligência involuntária (signos mundanos e amorosos), pela memória involuntária (signos sensíveis) e pelo que chama de pensamento puro (signos da arte), em encontros, com alguém, com algo, com uma cor, entre outros, apontando para a involuntariedade envolvida na

memória e na produção de sentidos. Os signos adviriam de uma educação dos sentidos, nesse sentido, esse autor, com aporte em Deleuze, valorizou a vontade, o problema situado, enxerga no acontecimento, no imprevisível, no involuntário e no paradoxo, o potencial para uma transmutação no pensamento através das experiências.

Em *Proust e os Signos* Deleuze abordou obra do literato Proust intitulada *À la recherche du temps perdu* (*Em Busca do Tempo Perdido*), publicada em sete volumes, nos quais o tema *memória* muito foi desenvolvido. Abordando a literatura, Deleuze desenvolveu, entre outros aspectos, transversalmente, junto à Filosofia, relação com os signos, bem como com o *aprender*,

Muito além de relembrar, para Deleuze (2003), a memória acionaria um aprendizado nela mesma, mesmo que involuntário. O aprendizado é tido não necessariamente com extensa valorização ou aprofundamento da consciência ou com uso da inteligência enquanto processo de pura abstração. Um ser, um objeto, acionaria os signos, estes que, por sua vez, designariam um objeto e muitos sentidos diferentes do que fora exposto pelo mesmo, gerando assim um *aprender*. Nesse processo, não bastaria expor a memória ou buscar refazê-la, mas, importaria pensar em termos de aprendizagem dos signos emergidos dessa busca. Essa busca perpassaria, segundo Deleuze (2003), a relação com a busca de uma verdade, diferente da verdade filosófica ou científica, a literatura de Proust evocaria a procura de verdade situada, a partir de condição concreta e de signos emergidos. Essa verdade não perpassaria o campo das verdades essenciais, de uma boa vontade, ou da espontaneidade e voluntariedade, dessa forma, os signos impulsionariam tal busca de modo involuntário.

A verdade ou sua busca não é tratada como uma boa vontade, ou uma naturalidade. Não poderia advir da inteligência expressa por ideias, pois, assim seria abstrato, objetivo, explícito, aspecto que, para Deleuze, seria muito comum em Filosofia.

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. "As idéias formadas pela

inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária." Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade. As idéias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. DELEUZE, 2003, p. 15)

A verdade situada a partir do que força a pensar, através dos signos - não por vias do significado puramente objetivo e da inteligência - emergidos nos encontros, coagiria os encontros dos corpos, deslocaria aspectos fixos, evocaria sentidos enquanto objeto do pensamento, postos através de situações-problema. Segundo Deleuze, Proust também conceberia o efeito do signo seguido de uma possível interpretação, também apreendido pelo pensamento, teria a inteligência como aquela que captura a verdade do tempo que se perde e do tempo perdido. O pensamento seria expresso em Proust em formato de “memória, desejo, imaginação, inteligência, faculdade das essências...” (DELEUZE, 2003, p. 22), tendo, portanto, esse valor, onde a inteligência também atuaria.

[...] [a inteligência] deseja a objetividade, como a percepção o objeto. Anseia por conteúdos objetivos, significações objetivas explícitas, que ela própria será capaz de descobrir, de receber ou de comunicar. É, pois, tão objetivista quanto a percepção. Ao mesmo tempo que a percepção se dedica a apreender o objeto sensível, a inteligência se dedica a apreender as significações objetivas. Pois a percepção acredita que a realidade deva ser vista, observada, mas a inteligência acredita que a verdade deva ser dita e formulada. (Ibid., p. 27-28)

Formulada premeditadamente e voluntariamente, a verdade e significações objetivas tentariam expressar através do pensamento uma ordem e conteúdo com uso da inteligência, partindo da concepção de que esta última expressaria significações explícitas, diferente da atuação dos signos, múltiplos, involuntários que implicam *o que faz pensar, o que violenta*, e não apenas o pensamento. Da contrariedade de Proust às verdades universais e abstratas, Deleuze adentra na verdade situada, com determinações, dos *signos* que forçaria e exercitaria o *pensar*, isso mesmo, *pensar*, diferente de dizer pensamento, o pensar não seria fixo para o analisarmos, dissecá-lo, “pensar é

sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo.” (DELEUZE, 2003, p. 91).

A verdade, situada no tempo, adviria do perder tempo, junto a memória da passagem do tempo e seus signos, sendo estes signos mobilizados em distintas linhas temporais, onde cada “espécie de signo participa, de modo desigual, de várias linhas de tempo; uma mesma linha mistura desigualmente várias espécies de *signos*.” (DELEUZE, 2003, p. 16), coloca-se, assim, o tempo em relação de pluralidade do que se entende da passagem do tempo, mas também de seus efeitos e de uma verdade situada e não necessariamente dizível. Este tempo relacionado aos signos, elencados por Proust, pode ser compreendido na seguinte relação.

A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada. Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros. Mas, se cada signo tem sua dimensão temporal privilegiada, cada um também se cruza com as outras linhas e participa das outras dimensões do tempo. (DELEUZE, 2003, p. 23).

Portanto, “[...] os signos mundanos, principalmente os signos mundanos, mas também os signos do amor e mesmo os signos sensíveis, são signos de um tempo "perdido": são os signos de um tempo que se perde.” (DELEUZE, 2003, p. 19) e os signos da arte fariam referência ao tempo redescoberto, a uma abertura e amplitude diferenciada. Estes conjuntos de signos não se explicariam pela linha do tempo.

Os signos da arte, segundo Deleuze, seriam exclusivamente essenciais, imateriais, potencializadores de multiplicar o próprio mundo de quem produz sentido, num “sentido puramente espiritual”, enquanto os outros signos seriam de ordem material, com sentido redirecionado e disperso. Os primeiros são tidos enquanto *diferença qualitativa* que com a arte se eclode, já os segundos partiriam de uma *diferença empírica*, relacionada a dois objetos ou duas coisas. Aprender com *signos* da arte ultrapassaria o objeto e o sujeito, chegando às essências ou signos imateriais, mesmo que perpassasse por um

objetivismo com compensação subjetiva, sua imaterialidade acionaria uma materialidade que se induz à diferença, numa obra movente de muitos mundos, a cada contato um novo mundo poderia se eclodir (DELEUZE, 2003).

O sujeito se produziria em meio à criação de problemas, de conceitos, junto ao mundo, essa concepção foi trazida nas discussões das teses e em Deleuze podemos observar também essa discussão uma vez que para ele não haveria uma crença de um *eu* que tenha uma inteligibilidade em si que possa sustentar um *eu* puro, como parte dos pressupostos de naturalidade e de relação com um exterior a si. Pensar sujeito e mundo exterior é comum em muitas discussões que enxergam um sujeito que expressa e apreende como o mundo como se apresenta, crendo que a expressão do sujeito é dele mesmo. Contudo, para Deleuze (2003), entende-se sobretudo uma expressão do sujeito, que se produz com o mundo.

[...] o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito [...] Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso como a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito. Razão pela qual cada essência é uma pátria, um país; ela não se reduz a um estado psicológico, nem a uma subjetividade psicológica, nem mesmo a uma forma qualquer de subjetividade superior. A essência é a qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda do que o sujeito, é de outra ordem [...] Não é o sujeito que explica a essência, é, antes, essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito: Mais ainda: enrolando-se sobre si mesma ela constitui a subjetividade. Não são os indivíduos que constituem o mundo, mas os mundos envolvidos, as essências, que constituem os indivíduos: "Esses mundos que são os indivíduos e que sem a arte jamais conheceríamos." (DELEUZE, 2003, p. 41).

Essa essência deflagradora tomaria proporções aprofundadas na relação entre signos, sentidos e mundos, retirando de cena os psicologismos inerentes comumente a este tema, bem como os binarismos entendidos na referência de uma expressão própria do sujeito ou uma expressão ultra determinada por um exterior de si. Se não se tem acesso integralmente ao exterior e às suas performances diversas, mas de relações de sentidos virtuais que em momentos diversos se encorpam, tem-se o sujeito que se relaciona

com os sentidos *com* o mundo.

Nas teses, para Carreira (2010), oferecer um método pressuporia que se saiba quais signos, quais encontros, e como alguém irá aprender. Não haveria, segundo aponta esse pesquisador, como antever as necessidades cognitivas, pois, para ele, se existe uma previsão haveria também suposição de que o aprendiz é sempre o mesmo. Desse modo, em rastro das propostas, podemos apontar, para a filosofia de Deleuze em repercussão na presente tese, como um lançar mão da valorização da experiência vivida, e toda sua potência que perpassa ser problematizada continuamente para gerar uma nova experiência, um novo pensar e aprender.

Os signos em Marques (2017) são discutidos em aporte filosófico também em Deleuze, para o qual signo não é universal e pré-estabelecido, ele seria produzido, produziria significado que seria modificado com as interpretações conseguintes. O significado de um signo diferiria de seus objetos e de seus intérpretes, ou seja, não se trataria de uma interpretação interna, individual ou subjetiva, mas interpretações que se dariam durante encontros e processos vividos. Desse modo não se teria uma materialidade no signo, mas este seria acionado nos encontros com objetos sem que seja dependes deles de maneira definitiva.

Marques (2017) afirma que, junto a Deleuze, haveria uma busca por superar a linguagem e a experiência, no sentido de não crer que os signos sejam dependentes destes. Para ele, a verdadeira experiência superaria o empirismo, mas também não se apoia em universalismos e fixidez da linguagem. As interpretações dos signos adviriam da percepção e experiência, tendo a inteligência como agenciadora do que faz e gera o pensar nos signos. Esse pesquisador afirma que a coação do signo e a posterior interpretação se equivaleria ao aprender e a subjetivação.

Gallina (2008), acerca dos signos, trata a interpretação dos signos como objetivo da aprendizagem. Para essa autora os signos não ensinariam verdades ou possuiriam qualquer ensinamento imediato, se apresentaria diretamente, sem necessidade de representação. Todos os signos, segundo ela aponta, forçariam o pensar, colocariam um problema e a busca por decifração

e não estariam presos a objetos.

[...] a interpretação dos signos não pode estar apoiada numa relação de identidade, nem entre o signo e o objeto, sequer entre um sistema de signos e uma unidade que a ele corresponde, pois qualquer unidade possível sempre será do múltiplo, do fragmentário, do absolutamente heterogêneo. (GALLINA, 2008, p. 90)

Junto à leitura que Deleuze faz de Proust, na qual apresenta uma tipologia de signos, dada a partir dos mundos onde os signos habitam: o mundano, o amoroso, o sensível e o artístico, a pesquisadora desloca essa concepção para o seu trabalho. Neste deslocamento a pesquisadora realiza as seguintes elaborações acerca dos signos. O *signo mundano* frequentemente se moveria e seria substituído, seria um signo autorreferente, vazio, anularia a ação e o pensamento – não haveria correspondência entre signo – objeto; O *signo amoroso* seria de interpretação silenciosa, onde o intérprete não teria a posse de seu significado e por isso geraria sofrimento – não haveria correspondência signo – objeto; O *signo sensível* se relacionaria a signos materiais, essa materialidade faria com que a explicação se confundisse com a origem – não haveria correspondência com uma origem; e o *signo da arte*: “[...] os signos artísticos transformam todos os demais, e os transformam porque a sua natureza não material permite ao intérprete compreender a sua essencialidade.[...] Tal aprendizado não é algo voluntário, dá-se quando uma situação concreta o exige [...]” (GALLINA, 2008, p. 91), esse signo não teria um correspondente em materialidade, nem se confundiria com algo material, ou melhor dizendo, não teria um segredo do signo no objeto, e por não ter essa correspondência forçaria o pensar, a buscar uma ou mais interpretações, privilegiando as associações subjetivas que não seriam individuais, mas junto ao tempo e experiências.

Haveria, portanto, uma busca por interpretação através de signos e mesmo que não se estabelecesse uma interpretação, haveria a busca. Até chegar a uma interpretação esse forçar o pensamento não se daria a partir de uma boa vontade de se pensar ou de uma voluntariedade, se daria numa verdade temporal, um problema temporal que geraria um aprender situado. Para Gallina (2008) essa temporalidade e sua relação com os signos poderiam ser entendidas como a relação com o tempo que se perde, com o tempo perdido,

com o tempo se restintuindo no tempo perdido e com o tempo redescoberto, temporalidades estas associadas também à aprendizagem.

O *aprender* que se daria por meio de signos e da diferença necessitaria de abertura, precisaria ser rizomática em possibilidades e no que supera essas possibilidades, ou seja, deveria atuar no impossível, no não pensado, no imprevisível, na invenção de problema (GALLINA, 2008). Através da arte a aprendizagem se tornaria problema, se exerceria o problema e o problemático, a diferença. Até mesmo a história, os acontecimentos, os hábitos, a repetição também poderiam tornar-se diferenciais para construir o novo, o conceito, o problema, “A diferença somente é acessível quando se visa ao que está oculto na repetição, ela é a potência que permite ultrapassar a repetição e incidir no plano da invenção.” (GALLINA, 2008, p. 112). Essa noção de repetição é muito importante para a filosofia de Deleuze e é deslocada para o trabalho dessa pesquisadora. A repetição não é vista como uma repetição do mesmo, mas a repetição que supere o mesmo. Nesse sentido, a repetição é vista como positiva, contudo, ela deve se superar cada vez mais. Essa explicação se dá à medida que se concebe que se cria a partir de algo, mas esse algo não é definitivo, é nele que se germina outros modos de vida, outro modo de pensar, de aprender, visualizando continuamente e novamente e se atualizando. Essa criação ou invenção é explorada por Gallina (2008, p. 124).

Pensar é aprender e aprender é pensar, pois primeiro agem os signos, depois se estabelece a busca por um sentido, e esta busca culmina na criação conceitual. Com Deleuze, pode-se falar de um aprendizado inventivo e não mais uma simples apreensão da generalidade.

Desse modo, o *aprender* passa a ser visto em relação com o pensar, aprender seria problematizar, criar novos conceitos, mobilizar construções de subjetivação, atuar no mundo junto às experiências, como exposto até aqui. Nestas elaborações das teses são traçadas várias possibilidades de discutir esse aprender, mas, sobretudo, se concebe que este *aprender* não mais passa pelo saber e apreensão, mas por uma diferença construída pela experiência e pelo pensamento.

Em Gilles Deleuze, a diferença, também chamada de simulacro, poderia ser entendida como imagem sem semelhança, “[...] pensar a diferença

nela mesma, sem permanecer no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação [ou pela identidade]” (MACHADO. 1990, p. 34). Afirma Deleuze (1988, p. 74),

[...] por simulacro não devemos entender uma simples imitação, mas sobretudo o ato pelo qual a própria idéia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, revertida. O simulacro é a instância que compreende uma diferença em si, como duas séries divergentes (pelo menos) sobre as quais ele atua, toda semelhança tendo sido abolida, sem que se possa, por conseguinte, indicar a existência de um original e de uma cópia [...].

A *diferença* apontada por Deleuze não se enquadraria nos modelos e não poderia ser representada, estaria sempre em gestação, em virtualidade, correlato ao inesperado. O pensamento enquanto objeto, é concebido por esse filósofo como a única instância que teríamos acesso, nele poderia ser produzido imagem sem semelhança, ou seja, produção de *diferença* ou *simulacro*, uma *diferença* sem mediações, mesmo que em sua produção houvesse pontos de contato com o empírico, contudo, essa instância não resumiria ou explicaria totalmente essa diferença. A *diferença* em sua natureza transgressora, poderia ser considerada como efeito e acontecimento junto ao *problema*, aos encontros dos corpos neste mundo, que geraria e germinaria, potencializando algo novo e o encontro que “[...] resulta do poder de afetar e ser afetado dos existentes. Alguns encontros produzem um aumento de potência dos corpos, enquanto outros produzem uma diminuição da potência de agir dos mesmos.” (SCHOPKE, 2004, p. 97-98).

O conceito de *diferença* proposto por Deleuze é novo em relação a outros já conhecidos em Filosofia, seja na filosofia da razão representativa, ou em outras filosofias que lidaram e enfrentaram essa hegemonia moral do pensamento. A noção de *diferença* enfrenta uma clássica noção em filosofia, a dos *pressupostos*, dados por conceitos objetivamente, ou implícitos sob a forma “todo mundo sabe”. A partir dos quais, em Filosofia, mas também em Ciência, faz-se a colagem de “reencontrar no final o que estava no início”, trazendo à tona a discussão acerca dos inícios em Filosofia ou dos verdadeiros começos, que Deleuze já discutia em *Diferença e Repetição* (1988, p. 128) “[...] não há verdadeiro começo em Filosofia ou, antes, de que o verdadeiro

começo filosófico, isto é, a Diferença, já é em si mesmo Repetição.” Essa repetição é discutida por Schöpke (2004) que discorre que a *repetição* em Deleuze é disposta como possibilitadora da *diferença* e de *singularidade*. Singular por ser insubstituível, atuaria na *diferença*, pois, na virtualidade da diferença sempre haveria sua possibilidade de efetuação.

Para Schöpke (2004) a discussão da diferença já foi muito estudada em filosofia ou em várias filosofias, mas nem sempre foi considerada como algo necessário de se destacar, mas sim teria sido alvo de repulsa e de definições cristalizadas.

É exatamente como juízo de valores que a razão condena tudo aquilo que lhe pareça um tanto ou quanto descentrado, desregrado, tudo aquilo que não se enquadra em um modelo ‘pré-fixado’. É também por essa razão (e esta não é a única) que a diferença lhe escapa lentamente à compreensão. Afinal, a diferença ameaça o perfeito equilíbrio da razão, que opera basicamente com as relações de identidade e semelhança (SCHOPKE, 2004, p. 56).

A discussão sobre diferença em Deleuze pode ser encontrada em gérmen no pensamento pré-socrático, aspecto que Schöpke (2004) na verdade não afirma, mas se questiona. Essa autora levanta a discussão da colocação do *ser* e *não ser* em Heráclito de Éfeso (ca. 540 a.C. - ca. 470 a.C.), quando este afirmou que o sol tem efeito de novo a cada dia e de que não haveria chances de se passar duas vezes pelo mesmo rio. O movimentar das coisas que estão no tempo, no mundo, no devir, no movimento, são os aspectos colocados como relevantes para essa autora ao abordar Heráclito. Schöpke (2004) também abrange os estoicos para pensar na possibilidade de se pensar a diferença. Para ela, os estoicos ergueram a noção de sentidos, ou incorporais, que se relacionaria à *diferença*. O *sentido* insistiria no tempo e também na linguagem, exprimiria não necessariamente um corpo, já que para eles este último existiria concomitantemente com um não corpóreo, incorporais, ou melhor dizendo, com os *sentidos*. Estes *sentidos* estariam nas relações com a *diferença* nos encontros, no mundo e nos acontecimentos. A *diferença* nos estoicos é apontada por Schöpke (2004) como que próxima à concepção de Deleuze acerca da *diferença* por ele concebida e pontua que a *diferença* nesse filósofo se trataria mais de relações do que em uma ideia ou como atributo que caracteriza algo concreto.

A diferença pura não é algo que está nos corpos, mas é aquilo que se estabelece entre eles [...] a diferença não é um dado concreto, mas uma pura relação. Logo, se a diferença não é apenas uma ideia em si (à maneira de Platão) e muito menos uma qualidade ou um atributo de um corpo (ser branco, por exemplo, não é uma diferença), ela é algo que tem uma “existência” que se aproxima do incorporeal *estóico* (SCHOPKE, 2004, p. 80).

A diferença expressa em *sentidos* e *acontecimentos* na materialidade, se moveria a partir do empírico, estando o pensamento “[...] capaz de produzir uma existência singular, um ‘modo de existir ético e estético’ [...] modos de vida inspirando maneiras de pensar e modos de pensar inspirando maneiras de viver” (SCHOPKE, 2004, p. 28)

O *sentido* é colocado como objeto do *pensar*, flexível, que se daria entre os encontros ou relações entre os corpos, com potencialidade de descentrar o pensamento e a moral, ao contrário do *significado* que seria o mesmo que fixar e que também seria instrumento dominante da razão representativa. O *significado*, enquanto objeto mental, atuaria com proposta de universal abstrato ou um *ser* da razão. A esse respeito, Deleuze fez apontamentos acerca do que entendia por *sentido* e *significado* em *Diferença e Repetição* (1988, p. 150-151).

[...] a significação remete apenas ao conceito e à maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados num campo de representação; mas o sentido é como a Idéia que se desenvolve nas determinações subrepresentativas. Não é de admirar que seja mais fácil dizer o que o sentido não é do que dizer aquilo que ele é. Com efeito, nunca podemos formular ao mesmo tempo uma proposição e seu sentido, nunca podemos dizer o sentido daquilo que dizemos. O sentido, deste ponto de vista, é o verdadeiro *loquendum*, aquilo que não pode ser dito no uso empírico e só pode ser dito no uso transcendente. A Idéia, que percorre todas as faculdades, não se reduz, todavia, ao sentido. É que, por sua vez, ela também é não-sentido; e não há qualquer dificuldade em conciliar este duplo aspecto pelo qual a Idéia é constituída de elementos estruturais que não têm sentido por si mesmos, mas constitui o sentido de tudo o que ela produz (estrutura e gênese). [...]. Como foi reconhecido de diversas maneiras por tantos autores (Flaubert ou Lewis Carroll), o mecanismo do não-senso é a mais elevada finalidade do sentido [...]. Toda proposição da consciência implica um inconsciente do pensamento puro, que constitui a esfera do sentido, onde se regressa ao infinito.

Essa produção de *sentido* que não poderia ser expressa pelo

empírico e de não definição é apontada como geradora de não-senso e de *diferença*, uma vez que não se associa a representações no pensamento. Em *Lógica do Sentido* (1974), Deleuze chamou *múltiplos sentidos* como sendo *acontecimento* que implicaria temporalidades distintas, passado, atualidade e futuro, compondo o que ele denominou de *paradoxo* e *devir*. Esta obra tem um capítulo específico sobre *acontecimento*, situado no vigésimo primeiro capítulo ou série, no qual o filósofo diz que *acontecimento* “[...] não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido [...]” (DELEUZE, 1974, p. 152). O *acontecimento*, para Deleuze, se daria mediante uma espécie de motivação involuntária e atuação dos sujeitos em produção, com elaboração e ação frente ao *acontecimento*.

[...] homem livre [seria assim] porque ele próprio captou o próprio acontecimento e porque não o deixa efetuar-se como tal sem nele operar, ator, a contra-efetuação [...] não deixa mais lugar ao acidente e que denuncia e destitui tanto a potência do ressentimento no indivíduo que a da opressão na sociedade. (DELEUZE, 1974, p. 155).

A concepção de produzir sentido e não-senso perpassaria a posição de buscar desvincular-se das amarraduras, ser ator, *contra-efetuar*, uma atuação nas temporalidades do *acontecimento*, seria se produzir ao mesmo tempo em que produz sentidos, acontecimentos e também problemas. O movimento de busca e do que força isso ou esse forçar é muito explorado nessa filosofia, sem que se queira destrinchar o que se busca ou como exatamente ocorre esses processos.

Acerca do *problema*, podemos situar essa discussão em Deleuze na Nona Série de *Lógica do Sentido* (1974). Para pensar a ação frente à alguma situação ou ao empírico e as temporalidades, o *problemático* se apresenta como uma condição que propiciaria o movimento, a confrontação e também uma atuação. Nesta perspectiva, considerando o *problemático*, Deleuze diz que o *acontecimento*, como concebido por ele, combateria o que ele chama de essencialismo platônico e também análises empiristas, não sendo esse *acontecimento* idealidades nem seria também acidentes.

[...] o acontecimento, por natureza ideal e sua efetuação espaço-temporal em um estado de coisas. Entre o *acontecimento* e o *acidente*. Os acontecimentos são singularidades ideais [...] seu tempo nunca é o presente que os efetua e os faz existir [...] Os acontecimentos são as únicas idealidades; e reverter o platonismo é, em primeiro lugar, destituir as essências para substituí-las pelos acontecimentos como jatos de singularidades. Uma dupla luta tem por objeto impedir toda confusão dogmática do acontecimento com a essência, mas também toda confusão empirista do acontecimento com o acidente. (DELEUZE, 1974, p. 56)

O acontecimento que geraria o problema não adviria do acaso empírico, tampouco de uma essência focada em um *eu* que não está no mundo. Ideal em Deleuze implica um virtual, vinculados a planos de imanência, no qual “o sentido tem lugar, [junto com] o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 41). O *acontecimento*, referente às coisas e às proposições tratar-se-ia “de um transcendental no seio da natureza concreta” (SCHOPKE, 2004, p. 158). A respeito desse transcendental, Schöpke (2004 p. 160) aponta que a filosofia de Deleuze não se refere ao transcendente ou à transcendência, o campo transcendental na sua filosofia estaria junto ao “puro plano de imanência”, à potenciação. Segundo essa autora, o transcendental em Filosofia foi relacionado por muito tempo ao caos puro dentro do binarismo *ser* versus *não-ser* ancorado em formas fixas aos supostos lados, estabelecido por Platão, de um lado as coisas medidas e limitadas, e do outro, o devir e a ausência de limites. Apontando essa limitação em Filosofia, Schöpke (2004) aponta a quebra dessa binaridade dicotômica, e afirma o transcendental.

[...] é como a bolha que se desprende da água que está sendo fervida. Ela é parte dela, mas dela se diferencia sem poder, no entanto, existir sem ela. Deleuze dá o exemplo do raio que corta o céu cinzento. O raio não é o céu [...] Mas também o raio não existe fora dele. Ele se diferencia sem ser outro, ou melhor, ele é outro sem deixar de ser parte desse fundo [...] O *ser* é algo que se desprende do fundo [...] o *ser* emerge do caos puro [...], mas ele próprio não é caos puro, devir-louco. Não há estabilidade no caos, a não ser quando ele sobe à superfície e diferencia-se de seu próprio fundo. O *ser* é, portanto, devir e regularidade ao mesmo tempo, é virtualidade e atualidade (quando se efetua). (SCHOPKE, 2004, p. 161-162)

Portanto esse *acontecimento* e o *sentido* estariam relacionados à essa idealidade e a um transcendental que não caberiam no binarismo essência-acidente, não sendo de um *eu* essencial ou de um virtual desprendido da vida, estando relacionado diretamente com uma atualidade.

Voltando a questão do *problemático* ou *problema* que afirma movimentos do *acontecimento* junto à vida. O *problema* para Deleuze não diz do saber, de algo a ser apreendido, explicado ou respondido.

O modo do acontecimento é problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. [...] O acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições. Não dizemos, por isto, o problema é resolvido: ao contrário, ele é determinado como problema. [...] Devemos, assim, romper com um longo hábito de pensamento que nos faz considerar o problemático como uma categoria subjetiva de nosso conhecimento, um momento empírico que marcaria somente a imperfeição de nossa conduta, a triste necessidade em que nos encontramos de não saber de antemão e que desapareceria com o saber adquirido. (DELEUZE, 1974, p. 57)

Esse *problemático*, juntamente com o *paradoxal* e a *contra-efetuação*, atuaria de modo a buscar inquietações, o movimento e não necessariamente consistiria em respostas, mesmo que temporárias ou ainda definitivas. O *acontecimento* enquanto movimento paradoxal voltado para a realização de problematizações apontaria para a atuação conjunta do *acontecimento* e do *problema*.

Não se pode falar dos acontecimentos a não ser nos problemas cujas condições determinam. Não se pode falar dos acontecimentos senão como de singularidades que se desenrolam em um campo problemático[...] (DELEUZE, 1974, p. 59)

Desse modo, o problema é valorizado, assim como a pergunta é também valorizada, “A pergunta se desenvolve em problemas e os problemas se envolvem em uma pergunta fundamental. [...] as respostas não suprimem de forma nenhuma a pergunta, nem a satisfazem e ela persiste através de todas as respostas.” (DELEUZE, 1974, p. 59).

Portanto, observa-se essa busca por perguntas e valorização das

mesmas, mesmo que no involuntário, junto a inquietação movente. O *acontecimento* se esquivaria dos binarismos privado-coletivo, individual-universal, particular-geral, essas categorias e divisões, sendo assim, não adentrariam no conceito de *acontecimento* nem de *diferença*. Para Deleuze (1974) “Tudo é singular e por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal.” (DELEUZE, 1974, p. 155). Dito isso, essas noções trazidas por Deleuze apontariam para ruptura nos binarismos que empregam um *eu* de um lado, essencializado, e de outro uma exterioridade que seria dominada. De outra forma, produziríamos essas instâncias, mas, sobretudo, estaríamos em produção conjunta com a vida, em um virtual e também em um atual interligados.

Da efetuação do *problema* no *acontecimento*, da interpretação de signos ao *aprender*, as produções estimuladas por esse pensamento da diferença com Gilles Deleuze mobilizaram discussão acerca do *aprender* e da diferença no campo educacional brasileiro, gerando desdobramentos conceituais, alguns dos quais foram tratados nesse tópico.

2.3 Considerações parciais

Ao início desse capítulo foi apresentado uma contextualização acerca das discussões que enfatizam a aprendizagem dentro de concepções e atravessamentos modernos e estruturalistas. Apontou-se a emersão e construções de necessidades históricas de métodos para a educação formal escolar ocidental que objetivou, entre outros aspectos, a promoção do saber e de comportamentos esperados, muitas vezes tidas como um consenso de verdade universal para responder à pergunta *como educar?*

Muitas foram e são as áreas de estudos que se debruçam na questão da aprendizagem, buscam compreender, destrinchar o fenômeno, seja para enfatizar o ensino e o saber, ou ainda, para centralizar as discussões na aprendizagem, dando a essa status de privilégio e maior importância. Em abordagem com enfoque na aprendizagem temos perspectivas que apontam para o aprendizado como se esse fosse um processo diferencial e que não

refletiria o ensino ou o saber, ou seja, se expressaria de diferentes maneiras e perpassaria diferentes funcionamentos e dinâmicas. Nessa perspectiva, tentou-se evitar exclusões constatadas como recorrentes em instituições escolares e na relação educativa.

Nestas perspectivas que tentam evitar exclusões, muitas do campo da Psicologia, nessa mesma área muito trabalhou-se há algum tempo, principalmente na virada do século XIX para o século XX, na tentativa de adaptação dos sujeitos nas instituições escolares. Das áreas de Psicologia experimental e Psicometria observou-se padrões de normalidade e testagens advindas da indústria, com viés de caracterização de normalidade e inteligência para o trabalho.

Os pressupostos de universalidade e de existência de padrões na conduta humana para a aprendizagem também foi usada pelo comportamentalismo, área de estudos em Psicologia, essa que concebeu que os alunos aprenderiam de acordo com o saber ensinado – ou seja, com o esperado - se houvesse a programação correta do ensino e se houvesse estímulos certos. O problema residia que esse modo correto de ensinar perpassava por uma concepção de normal, de norma social e de adequação a essa norma, além de pressupor sujeitos pré-definidos e moldáveis, portanto, passivos.

A escola, junto ao industrialismo na modernidade, confluía para tentar moldar o “bom cidadão trabalhador” a partir de suposta lisura científica, buscou selecionar como aptos para certo tipo de sociedade e certo tipo de sujeito. Aqueles que não cabia nesse padrão foram tidos como doentes, improdutivos, entre outras denominações, sendo ainda alvos de exclusão escolar.

No auxílio à classificação dos bons cidadãos estavam as teorias pautadas em universalismos, em métodos “seguros” apreensores da verdade, “científicos”, instituídos por noções que creram num sujeito universal que poderia ser compreendido por um pensamento propenso ao verdadeiro e ao bom. Dentro do pensamento estruturalista das leis e do cientificismo em ciências humanas destacou-se Jean Piaget e outros pensadores, que deixaram

de lado as situações no tempo, no espaço, em perspectiva, excluindo as diferenças do rol de suas análises.

Neste capítulo abordou-se ainda como os/as pesquisadores/as das teses discutiram o aprender/aprendizagem em intersecção com a educação brasileira. Na leitura de Marques da Silva (2015), destacou-se a discussão acerca do colonialismo e liberalismo, em Carreira (2010) viu-se as ideias pedagógicas brasileiras que desenvolveram modos históricos e pedagógicos. Já em Gallina (2008) sua contextualização foi de cunho filosófico, junto às histórias das ideias em Filosofia. Marques (2017) problematizou algumas teorias psicológicas da aprendizagem. Essas construções trazidas por eles/as são apontadas como perspectivas que impactariam formas de como se pensa a Educação e os modos que impactam as construções dos sujeitos. Todos/as os/as pesquisadores/as dizem de dentro e problematizam a educação formal.

Carreira (2010) apontou algumas construções de verdades acerca da ideia de método e problematizou a figura maior que se atribui a transmissão de saberes, ao saber. Para ele a prescrição limitaria o pensamento e a criatividade. Marques Da Silva (2015) abordou a imposição e pressões sobre as crianças que se dariam através de discursos liberais de futuro. Para ela, a história brasileira seria uma história normalizante, assim sendo de acordo com a Pedagogia, de acordo com o capital, normalizante ainda de acordo com a “aprendizagem correta ou verdadeira”, concepção que para ela geraria exclusão. Marques (2017), em sua pesquisa, aponta que nas práticas prescritivas o sujeito preexistiria ao processo. Para ele as teorias da aprendizagem por ele abordado pressuporiam funcionamentos normais, funcionamentos atípicos, funcionamentos patológicos, categorizados. Já em Gallina (2008), acompanha-se uma discussão dos modos que se pensa o que seja o pensamento e como isso impactaria no que se compreende o que seja o *aprender*. Muitas perspectivas condenaram o empírico, como em Platão, ou atribuiu-se o pensamento enquanto real, como em Descartes, ou ainda o concebeu-se o pensar como algo natural, como modos corretos, composto de sínteses e categorias, como em Kant, formando, o que a autora e Deleuze chamaram de filosofia da representação. As discussões nas teses problematizam, cada uma a seu modo e com alvos diferentes, projetando uma

educação, um pensar e um *aprender* como produção e atuação criadora.

Nos limites de apreensão do externo, das coisas, do empírico, as teses não propuseram métodos da *diferença*, mas parecem ter atuado para germinar pensamentos e práticas problematizadoras que busquem a criação do novo na educação ou ao menos nos modos de conceber *aprender*, de se incentivar o *aprender* que não exclua e que promova uma ética criadora de novos mundos, de novas formas de vivenciar e de pensar. O predisposto e o predefinido com definições de verdade universal, dificultaria as trocas, dificultaria a valorização do outro e de sua produção e expressão enquanto sujeito em constante produção.

No tópico 2.2 foi apresentado o conceito de *aprender* enquanto produção dos/das pesquisadores/as brasileiros, além de perpassar por alguns deslocamentos que eles/as fizeram da filosofia de Gilles Deleuze. Explorou-se ainda alguns conceitos de Gilles Deleuze que conversam com o conceito *aprender*, tomando para isso algumas de suas obras e as trazendo para a discussão.

O pensar se encontra nas teses e no pensamento filosófico de Gilles Deleuze em relação com o *aprender* e estes estão em relação com a vida, com o empírico, com os contextos de vida, com a memória e com o que se faz disso, com o que move e produz os sujeitos. As problematizações que os autores fizeram atuam apenas nesse campo, o da problematização, não deslegitimam tudo, pelo contrário, assumem uma revisão apontando para outras direções, buscando uma ética no pensar e no *aprender*.

Os/as autores/as das teses deslocaram o aprender filosófico de Gilles Deleuze quando tomam em perspectiva a educação e o aprender brasileiros, rearranjaram essa noção do aprender com novos problemas.

As aprendizagens teorizadas, modeladas, se coadunariam com noções de normalidade, corretas, verdadeiras, contudo, as teses apontam que esse “verdadeiro” se estabeleceria em bases moralistas, uma vez que soaria quase que como algo não problematizável, pois adviria do bom pensamento que enxergaria o verdadeiro e que tenderia ao verdadeiro, atuariam como um senso comum científico e filosófico. Ao contrário dessa dogmatização eles/as

optam pela problematização, pela desconstrução para pensar algumas das implicações dessas concepções.

Em Deleuze os/as pesquisadores/as, portanto, deslocam essa problematização de um senso comum e de um bom senso. Na representação seria concebido que algo externo seria apreendido como uma verdade por um pensamento propenso a reconhecer a verdade emanada de fora, sensitivamente se perceberia e captaria a verdade, como uma identificação e receptividade programada para reconhecer. Esse círculo de identificar e reconhecer é posto de cheque por Deleuze, pois, para ele, o humano teria acesso apenas ao que ele próprio cria, ao que ele próprio produz em relação com inferências junto ao empírico. Superada essa noção, esse filósofo aponta não mais para “a verdade”, uma vez que a verdade viria da produção dos problemas e da relação em que o sujeito se produz junto ao mundo empírico, situado no tempo ou em temporalidades. O *aprender* para Deleuze não parece se configurar por uma busca por inculcação de verdades pelo saber, a atuação se dá pelo pensar, colocando este último em relação com o *aprender*.

Acerca dos conceitos de *aprender* nas teses, Gallina (2008) aponta a produção de problemas e de novos conceitos como propulsores do pensar e do aprender, enquanto Marques da Silva (2015) enfatizou o *aprender* na construção de sentidos por crianças no bairro e na rua e destacou o desafio de lidar com o não pré-fixado e a dificuldade na prática de deixar que as crianças produzissem sentidos, relatando a dificuldade em ouvir suas produções, tendo que se esforçar para isso. Carreira (2010) estabeleceu para o *aprender* uma relação de incentivo à produção de perguntas e de problemas, que se daria de acordo com a forma em que cada um seria afetado. Nesta proposição, as perguntas e problemas seriam construídos, não vindo de terceiros e tampouco propondo fixar nas respostas. Para esse pesquisador, os signos, os encontros e os problemas desenvolvidos por cada educando não caberiam nos métodos, estes métodos não teriam a capacidade de prever e se assim supõem, pressuporia que o aprendiz seja sempre o mesmo.

O pensar e o *aprender*, para Deleuze, seriam produzidos, não seriam, assim, naturais, pré-dispostos, ou anteriores aos sujeitos. Essa produção se

daria por intermédio de uma espécie de motivação, de forças e memórias, que violentariam o pensamento, não totalmente conscientes e voluntárias, mas através de signos e problemas que atuariam a partir do imprevisível e do embate.

Para Marques (2017) e Gallina (2008), os signos dependeriam dos objetos, mas não se resumiriam a estes, eles apontam que da interpretação dos signos ter-se-ia o *aprender*. Gallina (2008) ressaltou a importância de conceber o signo como uma busca por interpretação, mas uma busca não mediada por voluntariedade. Os signos estariam em relação com temporalidades que se relacionariam de certa forma com o empírico, mas que não se resumiriam a ele, com exceção dos *signos da arte* que se relacionariam com associações subjetivas, sendo considerado por Deleuze como o mais potente signo para gerar problemas e o *aprender*. Esse signo tem seus pontos de contato com a materialidade, entretanto, seu efeito atravessaria esse contato, concebendo muitos outros mundos, retornando também a este empírico, em movimento.

Deleuze abordou a aprendizagem dos signos da memória, neste aprender haveria uma busca por sentido e por verdade situada, dada involuntariamente, para interpretação de signos do tempo que se perde, do tempo perdido e dos signos redescobertos, para construção de sentidos.

Dos signos e dos problemas o *aprender* e o pensar se produziriam, não sendo mais considerados resultado de um saber, mas constituído dentro desse processo. Para os/as pesquisadores/as, o pensar e o *aprender* perpassariam pela *diferença*, constituído pela parceria com a experiência.

Discorreu-se ainda nesse capítulo acerca da *diferença*, apontou-se que ela se oporia à razão regrada e pré-fixada que usa de modelos baseados em identidade e semelhança para sua justificação, além dos constructos de verdade e aptidão à verdade e à apreensão dos objetos. Enquanto abstração, essa razão, das verdades universais, além de colocar o humano e sua razão enquanto centro, subjugaria e inferiorizaria outros seres. A diferença foi pautada desde a chamada filosofia da natureza, pré-socrática, à exemplo de Heráclito de Éfeso e os dizeres acerca do rio, ou nos estoicos, onde a

diferença se tratou mais das relações entre corpos do que ideia, características ou atributos.

A diferença enquanto pertencente ao campo relacional disporia de noção relacionada às experiências e ao empírico, este onde o *sentido* e o *acontecimento* poderiam ser efetuados para descentrar significados, pois atuariam enquanto contra- sentidos. Portanto, *acontecimento*, assim como o *sentido*, seriam conceitos referentes à linhas temporais diferentes que motivariam uma busca anterior a qualquer significação. Esse movimento é muito explorado por Deleuze, o conceito de signos e problemas também apontam para essa busca de movimento, parece não ser importante parar em um significado, mas sim buscar na diferença, ou seja, nos pontos diferenciais do que motiva e do que desperta o desejo, a força que conduz o pensar. Essa condução rizomática traz um cenário, apontado por Schöpke (2004), como transcendental, como virtualidade germinativa e também atualidade encarnada.

O problema é colocado como momento de busca, de embate, que não quer ser resolvido, que não se caracteriza enquanto uma categoria subjetiva ou um aspecto de imperfeição ou ainda um momento de angústia por não saber a resposta. Os problemas e as perguntas não se resumiriam às respostas, seriam independentes, valorizadas e específico ao ato de problematizar.

Outro aspecto importante a ser considerado foi a quebra dos binarismos entre transcendente e empírico, objeto exterior e subjetivo interior reconhecedor identitário, problema e resposta, individual-universal, particular-geral, categorias que foram revertidas e estão em relação com a discussão do pensar e *aprender*.

Além dos conceitos de *aprender*, a discussão do último tópico buscou situar algumas conexões conceituais com os/as pesquisadores/as das teses estudadas e com Gilles Deleuze em algumas de suas obras e conceitos que se apresentam enquanto rede conceitual. Neste aspecto, apresentou-se alguns conceitos apenas, para que fosse possível explorar a discussão que desloca o saber para o pensar e este para o *aprender*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou explorar quatro teses acadêmicas brasileiras produzidas em programas de pós-graduação de Educação que versassem, explorassem e usassem em seus referenciais principais o conceito de *aprender* oriundo de Gilles Deleuze. Investigou-se algumas de suas formulações acerca do *aprender*, além de explorar como se localizavam geograficamente e filosoficamente.

Esse caráter de exploração e natureza bibliográfica conceitual desta pesquisa foi estabelecido a partir da constatação de que havia poucos materiais e referências que discutiam esse tema especificamente em Educação.

Ao início da pesquisa o foco era o conceito de *acontecimento* como posto por Gilles Deleuze, pois observou-se neste conceito uma exploração de noções de criatividade e temporalidades de produção de aprendizagens, contudo, ao início da pesquisa acreditava-se que encontraria métodos prontos que versassem sobre um como fazer, como ensinar e como aprender, ou seja, dentro de modelos pré-estabelecidos. Ao decorrer da pesquisa, já elencado o *aprender* como objeto de estudos, junto às suas produções, o olhar para o campo filosófico tornou-se radicalmente diferente.

Os conceitos em Deleuze mostraram-se ter potência de abertura, de estarem em campo aberto para deslocamentos e novas produções. Os/as pesquisadores/as das teses aqui exploradas e analisadas deslocaram conceitos que, em sua origem, não havia relação com a educação formal especificamente, mas que diziam de campos filosóficos nos quais Deleuze atuou. Um dos deslocamentos mais significativos das teses foi esse, o de pensar a educação formal e de redirecionar uma rede de conceitos oriundos de Deleuze para suas construções nas teses e para suas pesquisas, sejam as conceituais, sejam aquelas em campo. Os/as autores/as pesquisadores/as reafirmaram a ênfase no *aprender* enquanto acontecimento que independe do saber e se destacam das ênfases na aprendizagem dadas por outras perspectivas psicológicas e pedagógicas que dão essa ênfase à aprendizagem,

mas que ainda elaboram suas perspectivas junto ao saber, ou seja, a aprendizagem – em modelos ou em suas diferenças – que ainda estão visceralmente dependentes de um saber programado ou em métodos prescritos. Nas teses viu-se que fazem a separação entre *saber - aprender* e a afirmativa da relação *não saber – estimular o pensar involuntário junto ao mundo - aprender*. Portanto, não se tratando apenas de colocar o saber em predisposição, mas em produção e em problematização, por isso um não-saber.

Os/as pesquisadores/as das teses que levantam a discussão acerca do *aprender* atuam no campo da Educação enquanto professores/as e essas atuações são claramente relacionadas à motivação dos seus estudos. Eles/as atuam dentro de campos diferentes entre si, e talvez por isso pôde-se ver a diversidade de intersecções que fazem com diversas áreas. Ressaltou-se também os tipos de pesquisa, sendo a maioria de tipo conceitual bibliográfico (3), mas também pesquisa de campo (1), talvez indicando as recentes e iniciais pesquisas com enfoque no conceito de *aprender* em Deleuze na Educação.

Pesquisas e discussões acadêmicas dentro do referencial de Gilles Deleuze e de sua filosofia da diferença tiveram maior impacto no Brasil a partir de 1980, tendo inserção nas discussões educacionais em 1990, com região e instituição de predominância, no Sul, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Já as teses que foram exploradas nesta pesquisa, datam da segunda metade dos anos 2000, sendo a mais recente de 2017, dentre estas, prevaleceu uma instituição enquanto local de desenvolvimento e defesa, também a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e seu programa de pós-graduação em Educação, onde duas teses foram defendidas. Outras demais instituições de defesa das teses foram a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) /Campinas e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Rio de Janeiro.

As filosofias da diferença, ou ainda *geração 60*, adentraram, portanto, as universidades e na Educação no Brasil, estando também conectado a grupos e movimentações políticas, como o da antipsiquiatria. A diferença é

colocada enquanto estética e ética da existência nas discontinuidades históricas, enquanto a exposição das construções através da desconstrução, além de conceber o *pensar* enquanto produção na experiência. As dogmatizações e as normas são colocadas sob suspeita, uma vez que gerariam exclusões de outros modos de existir e de pensar. Esses outros modos estariam destinados a serem desviantes, irracionais, anormais, sempre em relação a um centro, portanto, a diferença em relação a este centro estaria sempre tutelada.

As primeiras inserções na Educação brasileira das filosofias da diferença foram associadas a um campo denominado pós-estruturalista. Inicialmente, nessa pesquisa, inferiu-se que as teses seriam desse campo, contudo, elas não se denominaram assim e possuem, na verdade, apenas a semelhança de compartilhar o referencial de Gilles Deleuze, contudo existem contornos diferentes nos estudos, como o foco maior na ciência, no humanismo, entre outros. Sendo assim, os estudos pós-estruturalistas não estiveram presentes nas teses e por essa razão não se abordou esse campo a fundo nesta pesquisa, apenas contextualizamos no primeiro capítulo, junto à discussão que assim demandou.

No decorrer do capítulo II foi explorado dois movimentos, o primeiro de uma aprendizagem moderna e estruturalista e depois um *aprender* da diferença.

Apontou-se as práticas modernas e estruturalistas enquanto aquelas que se debruçaram numa natureza prescritiva. Moderno que adviria das práticas industriais, instrucionais e estruturalistas que cientificamente queriam legitimar a lógica do pensamento verdadeiro nas ciências humanas, das verdades universais, pressupondo modos de existência e de aprendizagens também universais. A pretensão de propor tipos normais de funcionamento psicológico e para a aprendizagem fez da Psicometria e da Psicologia Experimental áreas precursoras no lançamento de padrões de normalidade da inteligência, o que se ocultava era que os ideias de universalidade e de verdade nos métodos selecionavam educandos de acordo com o trabalho e a sociedade industrial e com morais vigentes, gerando extensas exclusões escolares. Outra perspectiva adaptacionista observada foi a comportamentalista que usou a relação de causa e efeito, pressupondo a

existência de sujeitos pré-definidos, maleáveis e passivos. Dessa forma, essa abordagem tomou o ensino como enfoque, supondo como os educandos reagiriam e como poderiam ser manejados. Estas correntes foram problematizadas em relação à suposta neutralidade que defendiam, uma vez que essa neutralidade pretendida atuou para estabelecer exclusões e construir sujeitos como pré-definidos, os de dentro da norma e os de fora da norma.

A problematização da educação brasileira vista nas teses se relacionou ao colonialismo e liberalismo em Marques da Silva (2015), às ideias pedagógicas brasileiras em Carreira (2010), às histórias das ideias filosóficas em Gallina (2008), e, acerca de algumas teorias psicológicas da aprendizagem, em Marques (2017), onde todos problematizaram a educação formal, sendo os dois primeiros com maior ênfase no cenário nacional.

Carreira (2010), dentro de sua problematização, enfatizou a ideia de método e as construções de verdade inerentes, problematizando ainda a relação saber-aprendizagem. Marques Da Silva (2015) problematizou a normalização da educação que legitima tipos de aprendizagem tidas como corretas e verdadeiras, além dos ideais de futuro impostos às crianças. Marques (2017), em sua pesquisa, problematizou teorias da aprendizagem que prescreveram tipos de sujeitos, categorizados, que supõe a pré-existência dos sujeitos antes mesmos dos processos de aprendizagem acontecerem. Gallina (2008) colocou o empírico e o pensamento em relação, revertendo concepções que entendem o pensamento em filosofia, como natural, categorizante, real ou correto.

Das concepções nas teses se destaca o deslocamento de Deleuze acerca do pensar que propiciaria o *aprender*. O pensar é posto em perspectiva, junto ao empírico, emanado por este e junto a este, contudo, não significaria uma representação ou reconhecimento deste. Deleuze reverte a noção de que seríamos aptos a perceber identitariamente objetos externos, ou mesmo que esses existam nessa relação binária de interno-externo, onde captaríamos as verdades em pensamento verdadeiro apto ao verdadeiro. Dessa forma, certa noção de racionalidade enquanto pretensão de verdade é problematizada, assim como toda a abstração elaborada por essa concepção, portanto, de uma verdade e realidade no pensamento. Para ele o empírico existe em sua diferença e junto a ele o pensamento se potencializaria a pensar, a atuar e se

produzir, não a buscar verdades, e do mesmo modo ocorreria para o aprender.

As ênfases dadas pelos/as pesquisadores/as das teses em relação ao *aprender* foi de associá-lo à produção de problemas e perguntas (GALLINA, 2008; CARREIRA, 2010); além da associação à construção de sentidos no bairro e na rua (MARQUES DA SILVA, 2015), e ainda aos signos (MARQUES, 2017; GALLINA, 2008).

As discussões nas teses parecem apontar para uma superação de normalizações e pré-definições para a construção de sujeitos, em meio a uma ética da diferença, onde não se admitiria limitações das produções, estabelecendo abertura com contextos que circundam, mas também a memória, que atuariam como campos de forças para o *aprender*. O *aprender* e sua produção e atuação seria o enfoque, para isso, fala-se nas relações potencializadoras, na busca, no querer, na inquietação e embate, no problema, enquanto condições para esse *aprender*, concernentes ao desejo e motivações. Portanto, aprender-se-ia porque estaria-se em relação, não porque haveria uma verdade no pensamento que apreende ou identifica.

Na concepção de busca que forçaria o pensamento a pensar, nessa inquietação sem significação definitiva entraria a noção de *diferença*, bem como o *sentido* e o *acontecimento* que gerariam contra-sensos, atuariam no não definido. Neste funcionamento, o *problema* também seria compreendido enquanto busca que faria sentido no ato de problematização constante, não necessariamente em qual resposta poderia dar a ele, essa atribuição ao problema ocorre de mesmo modo às perguntas.

Deste modo, somente poder-se-ia inferir junto ao empírico, para interpretação de signos e sentidos. Não se trataria de verdade ou verdades, mas de produção de sentidos que independe de uma pretensão universal e generalista, moralizante e normatizante. O caráter de criação de novos sentidos ultrapassaria a vontade de verdade estabilizadora, por isso se faria criadora. Pensar verdadeiramente passaria, ao contrário, pelo situado, no tempo, na produção própria de problemas de subjetividades inseridas num jogo de relações no mundo. A criação não adviria do diálogo ou de uma boa amizade, mas sim do forçar e do embate, onde a criação de um novo advém da repetição, não se tratando de um novo começo, ou de um início, mas de uma produção de diferença.

A partir das discussões pode-se afirmar que o ensino do saber não estariam sobrepostos ao aprender, passa-se a entender um aprender que independe de prescrições e do saber ou ainda que, partindo desse objetivo, tem-se o campo do não-saber como instância prioritária, uma vez que aprender é tido como processo que se produz e produz sujeitos e subjetividades, e aprendizagens, não reconhecível ou identificável, ou seja, um aprender em produção sem precedentes, haja vista que temos contextos dinâmicos e problemas também dinâmicos, nos quais os sujeitos em produção atuam.

Em nenhum momento os autores da diferença pareceram querer explicar o que é o aprender, ao contrário, observamos inferências de processos que se relacionariam à busca de superar o próprio pensamento dentro de um contexto. Parecem apontar para aquela frase “você sabe o que ensinou, mas não sabe o que o outro aprendeu” por não se ter controle desse aspecto, e mesmo que se tenha algum controle, nesse caso, não se sabe como ou quais tipos de sujeito se enquadrou o educando, ou quais problematizações reprimiu e mesmo assim se avalia com parâmetros no saber, nos problemas alheios e em respostas pré-fabricadas. Desse modo, aponta-se para a necessidade de deixar que os atores escolares se produzam, para haver trocas, relações e produção de problemas genuínos.

Portanto, não se fala em uma teoria do aprender, não existiria um modelo replicável, seja para identificar ou para avaliar uma aprendizagem. Uma das afirmativas, pelo contrário, consiste em forçar o pensamento a pensar, contudo, o que força faz parte de campos distintos de uma pessoa para outra, bem como os contextos que geram essa força, sendo, assim, impossível de avaliação ou de um trabalho pedagógico como acostumou-se. Alguns problemas emergem nessa discussão, tais com avaliar produções que se constroem a cada momento e que incluem o involuntário e os desejos? Não estaria o ato de avaliar embebido por morais de um tempo (certo, errado, eficaz) e pelo olhar único daqueles que propõe as regras? Sendo assim, ressalta-se a necessidade de discussões acerca da necessária dinamicidade, mutabilidade, de se considerar a atualidade, o desejo e a produção e a cautela com as prescrições como aspectos marcantes a serem dispostos nos processos

educacionais.

As problematizações que os autores fizeram atuam apenas nesse campo, o da problematização, o que parece ser central, pois, não tem, ao que parece, uma pretensão de dizer que existe erro, não-verdade ou ineficácia nas teorias psicológicas, pedagógicas e filosóficas nos quais se debruçam e lançam problematizações, estes cenários teóricos estão postos, assim como os cenários sociais e educacionais. Tendo isso em perspectiva, parecem apostar não na deslegitimação de tudo, mas em uma revisão de todos esses aspectos para assim problematizar e tomar outros rumos que coexistam com uma ética de não dogmatização do pensamento, ou de não o pré-moldar, bem como de enfatizar as produções dos sujeitos *em* relação aos contextos.

Os autores da diferença nos convidam a incorporar a prática de problematização no contexto da educação formal, instiga-se a produção de problemas, a construção de sentidos para além dos muros da escola, implicam o sujeito em produção e o pensar junto aos signos e problemas, nos encontros, problematizando os processos, as técnicas, os métodos e de tudo que perpassa o cotidiano escolar, os binarismos e hierarquias do aluno que aprende/aluno que não aprende, certo/errado, o que é tido como normalidade/patológico, ou seja, as moralizações inerentes à esse âmbito de relações.

Pode-se mover o olhar de suspeita ao menos em duas direções nesse âmbito formal, uma primeira na direção da coordenação e das práticas pedagógicas e uma outra no estímulo aos educandos, dois movimentos de problematização que se completam em produção de novas práticas e, sobretudo, no próprio movimento dos encontros e de uma ética de produção de si junto ao mundo, ou melhor dizendo, de um aprender junto ao mundo, enquanto produção de subjetividade, que não se refere apenas à educação formal, mas que nela também pode-se encontrar campo para atuação que exige sérios esforços de transformação de problematização constante das práticas existentes, uma vez que estão submersas à lógicas pré-fabricadas, tidas como replicáveis.

Uma prática educativa inspirada pela filosofia da diferença seria aquela que não enfatiza resultados, não enfatiza apenas o professor como ator

propositor de problemas, de modo que a produção se dá nas relações coletivas, com diferentes estímulos às percepções em que é retirada a prescrição de condutas e saberes. Quando se tem o saber como prescrito e de total responsabilidade dos educadores, estes se esgotam em tentar compreender todo o saber para si para posteriormente repassar aos educandos, essa lógica, sustentada pela instituição escolar e por práticas pedagógicas, se caracteriza por estabelecer uma relação desigual e depositária, alheia aos sujeitos. Seria necessário admitir que o humano possui limites para adoção do não-saber movente. Ou seja, para que se incline a permanentes problematizações, antes do saber há a problematização, ou seja, o não-saber, que não dá vazão para estabilização, na ideia de saber. Outro ponto importante a destacar se refere à investigação de modos de acionar o pensamento, compreendendo que há diferentes maneiras de produzi-lo, concepções que buscam naturalizá-lo, categorizá-lo em racionalidades normais, corretas, verdadeiras, mas que, como visto, se relacionam com aspectos morais de certo/errado de um tempo, em vista disso faz-se necessário efetivar práticas inclusivas, flexíveis e criadoras que coloquem essas moralizações em problematizações.

Sendo assim, existem grandes desafios para se pensar um aprender da diferença nos moldes atuais, que implicam pensar não apenas na educação formal em si, uma vez que o aprender na filosofia da diferença ganha tonalidade ampliada, pois, dizer das pré-fabricações também é dizer de um conjunto histórico-social de concepções e práticas que trabalham nessa lógica, a lógica da norma, das confluências e de certos padrões que se por um lado incentiva-se a engrenagem e sua reprodução, tem-se de outro lado as extensas exclusões. Assim, o campo da educação formal não foge do escopo das discussões aqui apresentadas, as discussões perpassam por ela, porém, não se limitam a ela, mas vê-se nela um campo fértil para olhar de novo e de novo o que se tem produzido e o que pode ser feito para introduzir práticas que atuem na diferença.

REFERÊNCIAS

Obras Citadas

ANDRADE, Pedro Duarte de. A filosofia e os anos 1960. **Revista Estudos de História**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 13-30, jan. / jun. de 2012. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-21862012000100003>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARREIRA, Sérgio Luiz Antunes Netto. **O que significa aprender? Da imagem dogmática do discurso pedagógico a uma nova imagem, pedagógica, do pensar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 174, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Trad. Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

_____. Diferença e Repetição [online]. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado, 1988. Disponível em:<<https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Em que se pode reconhecer o estruturalismo? (1972). In.: (org.) ORLANDI, Luiz B. L. **A Ilha Deserta e Outros Textos - Textos e entrevistas (1953-1974)**. Trad. Silva et al. São Paulo: Iluminuras, p. 211-238, 2005.

_____. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1974. (Estudos, 35)

_____. **Proust e os signos**. 2.ed. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DOSSE, François. OS ENGAJAMENTOS POLÍTICOS DE GILLES DELEUZE. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba: UFPR, n. 53, p. 151-170, jul. /dez. 2010. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/24120/16151>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

FOULCAUL, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. In.: (Org.) Manoel Barros de Motta. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Ditos e escritos II)

GALLINA, Simone Freitas Da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, p. 155, 2008.

GALLO, Silvio. Deleuze e a Educação [online]. Digitalização: João Serraglio. Ilha de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia - Teorias e Práticas da Antiguidade Aos Nossos Dias** – 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARQUES, Diego Souza. **Aprendizagem da diferença: signos e subjetivação nos estilhaços da representação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, p. 202, 2017.

MARQUES DA SILVA. **UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO COMO EXERCÍCIO DE LIBERDADE**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, p. 178, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESBOÇO DE UM MAPA. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>>. Acesso em: mai. 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pós-Estruturalismo e Desconstrução nas Américas. In:_. (Org.). **Do Positivismo à Desconstrução: Ideias Francesas na América**. São Paulo: EDUSP, 2004, p. 217-237.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **O ESTRUTURALISMO**. Trad. Moacir Renato de Amorim. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

ROLNIK, Suely. Ninguém é deleuziano [online]. Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha. In.: **O Povo**, Caderno Sábado: 06. Fortaleza, 18 nov., 1995. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/ninguem.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SALES, Léa Silveira Sales. Estruturalismo – história, definições, problemas. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, n. 33, p. 159-188, abril, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/25371>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

UBERTI, Luciane. ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS: entre aporias e contra-sensos? **Revista Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6847>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. MICRORREVOLUÇÕES EDUCACIONAIS: AS APROPRIAÇÕES DE DELEUZE E GUATTARI. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 15, n. 2, p. 264-284, mai. / jun, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n2p264-284>>. Acesso em 2 jul. 2020.

_____. O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um possível itinerário. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 27, p. 42-58, nov. / 2016- abr. / 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i27.4877>>. Acesso em: 6 jul. 2019.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Ludvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZOURABICHVILI, François. **O VOCABULÁRIO DE DELEUZE**. Trad. André Telles, Rio de Janeiro, 2004.

Obras Consultadas

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. “Manifesto por um pensamento da diferença em educação”. In: **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

DELEUZE, Gilles. OS INTELECTUAIS E O PODER (COM MICHEL FOUCAULT).

In.: (org.) ORLANDI, Luiz B. L. **A Ilha Deserta e Outros Textos - Textos e entrevistas (1953-1974)**. Trad. Silva et al. São Paulo: Iluminuras, p. 255-264, 2005.

_____. **Conversações, 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem Arte e Invenção. **Revista Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000100003>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LINS, Álvaro. Escola Fábrica, Fábrica Escola. **Blog Literatura em movimento**. Caruaru-PE. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/escola-fabrica-fabrica-escola/>>. Acesso em 30 ago. 2020.

RAMOS, Maria Neide. BRITO, Maria Dos Remédios. DO PENSAMENTO DOGMÁTICO AO PENSAMENTO-PROBLEMA: POR UMA APRENDIZAGEM-ACONTECIMENTO. **Revista Comunicações**. Piracicaba, n. 2, p. 183-198, jul. / dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/1077>>. Acesso em: 14 de set. 2018.

_____. POR UM ENSINO E UMA APRENDIZAGEM- ACONTECIMENTO. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 31-47, jan. /abr., 2014. Disponível em:<<https://seer.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/8360/0>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia** – de Freud à atualidade. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, v. 7, 2006. (Coleção história da filosofia).

RODRIGUES, Leonardo de Melo. A CONSTRUÇÃO DO ACONTECIMENTO “PÓS-ESTRUTURALISMO” [online]. **UFG: CERCOMP**, [s.d.]. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/29_LeonardoRodrigues_AConstrucaoDoAcontecimento.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo: PUC/SP, v. 2, n. 1, p. 241-251, Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjectividade/article/view/38134>>. Acesso em 5 jan. 2020.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Revista Tempo Social**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out., 1998. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86781>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

ZOURABICHVILI, François. **DELEUZE: UMA FILOSOFIA DO ACONTECIMENTO**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016. (Coleção Trans)

Imagens

Imagem da capa do livro e capa Capítulo II: *Aprender em produção*. Lápis de cor, giz pastel e tinta acrílica sobre papel 200g/m². Ilustração de Leticia Lima, feita exclusivamente para este trabalho, setembro de 2020, Brasil.