

Da recongnição à invenção: problematizações no campo da educação

From recognition to invention: problematizations in the field of education

Dagmar Mello e Silva
Marina Muniz de Lourenço
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil

Resumo

A representação como forma única do pensar e, conseqüentemente, do conhecimento e das aprendizagens refere-se a um senso comum, à reprodução do que já existe e está posto; sem a possibilidade de um pensar outro, de variações cognitivas. Essa visão acerca do pensamento acaba por refletir nas práticas escolares através de atividades focadas em resultados preestabelecidos onde desconsidera-se as aprendizagens diversas no contato dos sujeitos com a experiência. Pautase a aprendizagem numa concepção de erro ou acerto: reproduzir aquilo que já existe de forma padrão e reta. A cognição inventiva subverte as lógicas e as limitações colocadas por uma educação baseada na recongnição. É a partir das invenções que uma aprendizagem aberta força subjetividades e abre espaço para problematizações, onde os sujeitos constroem novos mundos e a si mesmos.

Palavras-chave: Educação; Invenção; Aprendizagem.

Abstract

Representation as the only way of thinking and, consequently, of knowledge and learning, refers to common sense, the reproduction of what already exists and is in place; without the possibility of thinking differently, of cognitive variations. This view of thinking ends up being reflected in school practices through activities focused on pre-established results, which disregard the diverse learning that takes place when subjects come into contact with experience. Learning is based on a concept of right or wrong: reproducing what already exists in a standard, straightforward way. Inventive cognition subverts the logics and limitations imposed by an education based on recognition. It is from inventions that open learning forces subjectivities and opens up space for problematizations, where subjects build new worlds and themselves.

Keywords: Education; Invention; Learning.

1. Introdução

O pensar como representação está presente nas práticas educacionais quando, em sua maioria, as aprendizagens se resumem em atividades prontas com a intenção de fazer com que alunos busquem uma resposta específica e única; onde o erro e o acerto são os únicos caminhos a serem seguidos. Nessas práticas, o conhecimento se insere nesse único padrão, não havendo outras formas de pensar. O filósofo Deleuze (1968) prontamente desconstruiu esse conceito de pensamento representacional a partir de suas críticas à filosofia moderna. Assim como Passos (2015), Deleuze concorda que o pensamento não precisa estar associado a uma via única. Kastrup (2022), então, apresenta possibilidades do pensar e da aprendizagem, através de uma cognição inventiva, nas experiências durante os processos, subvertendo as práticas de atividades que se pautam em “certo ou errado”.

Deleuze (1968), assim como Eduardo Passos (2015), refere-se ao modelo de cognição como representação (recongnição) a partir da filosofia. Ao abordar a imagem pensamento para o campo da filosofia, Deleuze (1968) critica pensadores tal como Descartes, por terem oculto em suas teorias, a recongnição. Para isso, o filósofo questiona o funcionamento da filosofia como reprodutora de um senso comum, o que, para ele, apresenta-se como um perigo, visto que a filosofia durante toda a sua trajetória buscou formas de conduzir-se à sua própria maneira.

Gilles Deleuze (1968) relaciona a concepção de recongnição como “senso comum” também ao pensamento dogmático e ortodoxo, dotado de moral no qual pode-se dizer que a subjetificação é um processo que ocorre de forma homogênea. A imagem do pensamento, nesse contexto, está relacionada à uma verdade na qual já existe um prejulgamento sobre tudo. Em síntese, é a própria redução do pensar como ato de apreender o que já existe de forma consensual, em que todos (nesse caso, os filósofos) acreditam que sabem o que é “pensar” a partir de um mesmo ponto de vista, de forma “reta” a ser reproduzida.

Para o filósofo, a recongnição tem um caráter de conformidade: aceitar o que já existe, o que já está imposto e o que é vigente. Com isso, o filósofo Deleuze nos atenta para o que pode estar intrínseco no signo da recongnição:

O signo da recongnição celebra esponsais monstruosos em que o pensamento “reencontra” o Estado, reencontra a “Igreja”, reencontra todos os valores do tempo que ela, sutilmente, fez com que passassem sob a forma pura de um eterno objeto qualquer, eternamente abençoado. (DELEUZE, 1968, p. 134).

Virgínia Kastrup (2015), pesquisadora da cognição inventiva apresenta uma outra concepção acerca da aprendizagem, do conhecimento e, conseqüentemente, do pensamento. Para a autora, em conjunto com Eduardo Passos e Silvia Tedesco (2015), a invenção subverte a lógica do pensamento representacional à que os processos de aprendizagem estão acostumados a seguir. Segundo Kastrup (1997; 2008; 2022), através da experiência estética, a cognição inventiva possibilita uma abertura aos devires, uma criação de si e de mundos, sendo os resultados das experiências imprevisíveis, forçando as subjetividades no momento do choque entre os sujeitos e as experiências.

2. Compreendendo a cognição como representação

Para compreendermos a questão de a cognição ser concebida como representação, precisamos retornar a um passado remoto que se faz presente em nossos dias, refiro-me ao filósofo Platão e sua alegoria do mito da caverna (PLATÃO, 2001, livro VII). Nesta alegoria, Platão procura demonstrar a humanidade como prisioneira, acorrentada em uma caverna escura na qual as pessoas se encontrariam viradas de costas para a entrada, portanto, a visão possível, nesta caverna, seriam as sombras projetadas em seu fundo, decorrentes do efeito luminoso de uma fogueira situada atrás dessas pessoas. Para Platão, as sombras seriam simulacros de uma realidade que se passa no exterior da caverna e os sentidos embotariam a capacidade de ver o que realmente acontece no mundo.

Platão utiliza-se dessa alegoria para demonstrar sua teoria de que a realidade em si mesma só pode ser apreendida mediante o exercício intelectual; uma racionalidade que precisa abdicar dos sentidos para acessar os conceitos inatos da mente, posto que as sombras seriam meras aparências produzidas por nossos sentidos.

Para Platão, a imagem que fazemos da realidade seria uma espécie de "cópia" de ideias pré-existentes. Existiria então, um Mundo das Ideias onde estariam a essência das coisas, os conceitos, as ideias fixas e imutáveis que descrevem essencialmente cada ser ou objeto existente no mundo. Este mundo não estaria acessível a nós, simples mortais, posto que nossas percepções são comprometidas por aspectos sensíveis que, a exemplo da alegoria da caverna de Platão, distorceriam a realidade das coisas. O que Platão deseja demonstrar é que nunca chegaremos a esse mundo da "verdade das coisas", mas podemos nos aproximar dele através de reminiscências que transformamos em representações mentais. Porém, para que isso aconteça, faz-se necessário o exercício intelectual em detrimento dos sentidos. O conhecimento ideal, segundo o filósofo grego, só poderia ser

alcançado de maneira representativa e, mesmo assim, através do puro exercício intelectual.

Acreditamos que este retorno ao passado explica porque as teorias cognitivas tradicionais têm como alicerce a cognição como representação, ou seja, o conhecimento através da resolução de problemas pré-existentes, cujas tarefas estariam relacionadas com a reprodução de um mundo que já existe. Para esse tipo de concepção não há, portanto, variações do pensamento que não, somente, a racionalidade lógica, posto que a experiência sensível assumiria um caráter limitador da realidade.

Para Eduardo Passos, Silvia Tedesco e Virgínia Kastrup no livro “Políticas da Cognição” (2015, p.10): “O que prevalece é o entendimento da cognição como processamento de dados: o sistema cognitivo recebe *inputs*, realiza seu processamento por regras lógicas e os transforma em *outputs*”. O “cognitívismo computacional” dito por Kastrup, Passos e Tedesco (2015) nos leva a compreender que o pensamento, nessa perspectiva, é reduzido à repetição referente à representação de algo pré-existente.

No campo da psicologia, Eduardo Passos (2015) apresenta dois estudos que indicam divergências, mas que, ao final, têm a mesma característica: o campo cognitivo como representação. Sob a lógica da ótica, do ver e apreender o que está vendo, Eduardo (2015) explica a hipótese do “realismo ingênuo” que era predominante nos estudos acerca da cognição nos anos 50. Nessa teoria, a imagem pensamento é vista por uma linha puramente biológica associada à retina:

Tomava-se a percepção a partir da relação direta verificada entre a imagem retiniana e o mundo físico. O pressuposto é o de que, embora invertida, a imagem retiniana corresponde diretamente ao mundo fora do organismo, essa correspondência devendo, portanto, ser entendida como a sustentação de uma hipótese realista para a cognição (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2015, p. 140).

O que é possível compreender nessa teoria, é a representação do mundo exterior: o que se apreende através da visão é apenas uma imitação do que já existe, não havendo dentro dessa perspectiva variações cognitivas.

Também, o estruturalismo computacional surge a partir dos anos 50, segundo Eduardo (2015), em contraposição ao realismo ingênuo. Nessa perspectiva de pensar o cognitivo, há uma inferência cognitiva que dá sentido ao que se apreende, mas isso ocorre através de um processamento de “dados”, ou seja, as informações que chegam do ambiente externo se organizam no pensamento e assim são representadas.

Vê-se, portanto, que em ambos os casos a representação prevalece: no realismo ingênuo, como imitação do que se vê, através do processo de apreensão da imagem do objeto e no estruturalismo computacional a reprodução da percepção a partir de uma organização das informações que chegam ao “campo receptivo” - à que se refere Passos (2015). O autor, também, exprime que ambas as concepções comportam um caráter do senso comum dentro da ciência, ou, ainda “uma imagem natural do conhecimento”, uma vez que a cognição como representação é aceita de forma consensual.

Destacando criticamente essas concepções cognitivas, Passos (2015) defende que o campo perceptivo não funciona de forma mecânica, mas, dispõe de um caráter caótico, no qual a simples apreensão de informação do ambiente externo dá lugar à uma outra concepção, que tem como foco as condições internas:

É certo que o sistema é sensível ou excitável, mas aceitar essa ideia não implica necessariamente que se entenda a sua sensibilidade como a transferência de informação do meio para o organismo. O fechamento operacional, isto é, o funcionamento do sistema, é todo determinado pelas modificações internas à sua estrutura e não determinado por uma causa transitiva que, de fora, tivesse o poder de especificar a natureza dos estados mentais (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2015, p. 151).

Deleuze (1968) ao se contrapor à representação como princípio das teorias do pensamento, chama atenção para o fato da existência de algo que força o pensar e que se encontra em confronto com a reconhecimento (ou representação) - o sensível -, a partir do encontro com os signos, em uma relação mútua de efeito em que sujeito e objeto são efeitos de um encontro. Para o autor:

aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador do problema, como se ele suscitasse problema (DELEUZE, 1968, p. 139).

Retomando a questão posta por Platão, Deleuze (1974) aponta para uma dupla dualidade no sistema filosófico deste pensador: a primeira seria separar a realidade a partir de um mundo inteligível e um mundo sensível, subordinando o mundo sensível (das sombras, do fundo da caverna) ao mundo das Ideias, das formas perfeitas. A segunda, por sua vez, seria separar a cópia do simulacro. Assim, a cópia seria aquilo que está demasiadamente fundado no modelo (representação) - uma imagem por semelhança -, enquanto que o simulacro seria a imagem que se apresenta na diferença, distorção, mudança em relação ao Modelo, ou seja, dessemelhança, diferença.

Acompanhando o pensamento de Deleuze (1968), poderíamos dizer que a primeira dualidade diz respeito a uma questão epistemológica que irá fundar um modelo de cogni o por representa o que norteou toda a história do conhecimento ocidental, com o nascimento da ciência e, conseqüente, incidindo nos modos como a escola ensina. Quanto   segunda dualidade, poderíamos dizer que esta   de ordem política e que reflete numa espécie de percep o social, ou seja, Platão deseja separar a “cópia do modelo” (semelhança) do simulacro (diferença). Fica claro que ao separar a cópia dos simulacros, o filósofo pretende: “Em termos muito gerais, o motivo da Teoria das Ideias deve ser buscado do lado de uma vontade de selecionar, de filtrar. Trata-se de fazer a diferença.” (DELEUZE, 1974, p. 259). Aqui, talvez, esteja a genealogia de uma escola que se pauta pelas semelhanças ao Modelo Ideal excluindo toda diferença que foge a este modelo seriam distor es.

3. Apontamentos sobre a cogni o como representa o nos contextos de aprendizagem

No contexto da escola e das teorias da aprendizagem, comumente utilizadas como fundamento da educa o, a reconhec o assume um papel predominante. Seja em teorias consideradas progressistas tais como o construtivismo e o sócio-interacionismo histórico, ou mesmo no desenvolvimento de métodos e produtos considerados inovadores de propostas pedagógicas que se utilizam das tecnologias informacional, computacional e audiovisual -, como exemplo podemos citar a sala de aula invertida ou alguns projetos de Robótica, onde a resolu o de problemas ainda sim, estão relacionadas a uma resposta previamente esperada, como alvo ou objetivo das avalia es escolares.

Antes de dar prosseguimento às discussões que se seguem, considero importante diferenciar o uso do termo criatividade, do conceito de inven o. O termo criatividade remete ao princípio da reconhec o (ou da representa o), pois significa desencadear o potencial da mente para conceber novas ideias mediante algo que está previamente colocado (ex: uma soluço criativa para um determinado problema), já a inven o está relacionada   cria o de algo inaugural (pode-se até partir de um problema posto, mas não   uma soluço criativa para o problema e sim uma atualiza o dos problemas, cria o de novas questões). Segundo Cassiano (2010) a palavra criatividade vem sendo muito empregada pela ciência ocidental e pela filosofia, como reflexo da concep o plat nica já discutida no t pico anterior:

Compreendemos que a concepção tradicional de criatividade, que atende aos interesses sociais, é característica de um pensamento postulado como universal, representativo, verdadeiro e dogmático, tendo Platão como seu principal expoente. Esse pensamento é próprio da ciência que reinou na sociedade ocidental, ao longo dos séculos, até a atualidade (CASSIANO, 2010, p. 38).

Partindo dessa colocação de Cassiano, compreende-se que as problematizações colocadas por Kastrup e Passos (2015), acerca das ciências da cognição, são legítimas, visto que o conceito de representação ainda se perpetua na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, no ambiente educacional, estando impregnada nas práticas escolares.

Cassiano (2010) aponta, na conclusão de sua pesquisa realizada no ano de 2009, em uma escola pública no interior de São Paulo, que a recongnição e o excesso de disciplinas prevaleciam nas práticas em sala de aula:

A professora, nesse território, não desenvolveu um corpo potente para se diferenciar, abrindo mão dos manuais e referenciais teóricos-metodológicos a fim de experimentar o que seu corpo é capaz. No início, talvez nos anos anteriores, como relataram nas entrevistas iniciais, tenha havido uma tentativa de abertura ao novo e de valorização da diferença. No entanto, houve um corte nesse fluxo de flexibilidade e a abertura e o território da sala de aula sucumbiu à repetição do mesmo, às afecções tristes, geradas pela disciplina e controle excessivos e pelas atividades cognitivas (CASSIANO, 2010, p.261).

Virgínia Kastrup (1997) concorda que a psicologia, tendo como base a filosofia e a epistemologia ocidental moderna, trata a cognição como representação e, em relação à criatividade, acrescenta que esta é abordada de forma restrita, onde a criação é reduzida a criar soluções para resolver problemas, como também sugere Cassiano (2010). Além disso, Kastrup ressalta que a cognição como recongnição não possui variantes, portanto, a criação e a invenção nesse campo ficam fechadas às previsibilidades. Segundo Kastrup (2008, p.120):

A invenção não é um processo cognitivo especial, como a percepção, a memória, o pensamento ou a aprendizagem. É um modo de colocação do problema da cognição. Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos. Significa um giro na colocação do problema e mesmo uma outra política da cognição. A partir daí, falamos numa percepção inventiva, numa memória inventiva, num pensamento inventivo, numa aprendizagem inventiva.

Faz-se importante enfatizar que Virgínia Kastrup (1997) se fundamenta em Deleuze (1968) quando diz que a psicologia e, ainda, toda a ciência moderna, desenvolveu suas teorias e estudos em cima de uma “analítica da verdade” na qual o conhecimento apresenta-se num âmbito limitado que, para Deleuze (1974), é chamado de senso comum.

A autora salienta que é preciso mudar a “formulação do problema da cognição” e que isso ocorre a partir da problematização da filosofia e da epistemologia moderna, como colocado por Deleuze (1974) em sua obra: *A Lógica dos sentidos*.

Diante dos expostos pode-se compreender que é preciso fazer uma reflexão acerca dessas metodologias predominantes no meio educacional, tencionando possibilidades de converter esse quadro, comumente visto em escolas nas quais a recongnição é princípio e base pedagógica. Segundo Passos (2015), apoiado em Deleuze, o pensamento, sob o ponto de vista da recongnição, é mecanicista e baseado no senso comum. Em contrapartida, ele defende que o pensamento é dotado de um sistema caótico em que sujeito e objeto são corpos com intensidades que produzem efeitos, que por sua vez “forçam o pensar”. Ora se para Deleuze (2003) o pensamento não é natural e precisa de forças que o coloquem em movimento, deduz-se então que uma pedagogia voltada para a representação, que não produz diferença, não terá a força necessária para mover o pensamento. Talvez aí esteja a razão da desmotivação de muitas meninas e meninos que se veem apáticos frente à escola e a queixa de pais e muitos/as professores/as de que esses estudantes têm “preguiça de pensar”.

Virgínia Kastrup (1997) nos lembra de dois sentidos importantes que perpassam a cognição na invenção, ela é **aberta a possibilidade de trazer problemas** para ela mesma. Deste modo, a cognição funciona em um processo de problematização ao que a autora chama de “**diferir-se de si**”. Assim, o “forçar o pensamento” só pode ocorrer através dessa problematização “Problematização que caracteriza o momento em que a ciência se defronta com o novo. Com o inesperado, que a força a pensar e, enfim, a divergir de si mesma” (KASTRUP, 1999, p.30).

Kastrup (1997) aponta como os biólogos Maturana e Varela diferem do conceito “cibernético” da cognição dando lugar a *autopoiese*, foram inseridos nas discussões filosóficas acerca da cognição. Nesse sentido, as concepções dos biólogos saem do campo da ciência (nesse caso, contemporânea) e passam a ser analisadas no campo da filosofia, contribuindo para uma ideia de cognição que, também, se contrapõe à representação, na medida em que, para esses pensadores, existe um processo permanente de autocriação entre os indivíduos em suas relações com o meio:

A novidade de Maturana e Varela é propor o entendimento dos seres vivos em constante processo de produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura. A concepção do organismo como sistema de entradas e saídas deixa de fora o aspecto de autocriação permanente que é, para os autores, aquilo que torna o objeto da biologia distinto das demais disciplinas (KASTRUP 1997, p. 47).

Kastrup (2015) diz ainda que os dois eixos da *autopoiese* a que se propõem os biólogos são a criação (tempo) e a sobrevivência (espaço). Já para Deleuze e Guatarri, a *autopoiese* se amplia, tornando-se, portanto, uma produção de efeitos de subjetivação associados à relação entre “sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza artifício, interior-exterior” (KASTRUP, 1997, p.59).

Contra-pondo-se à reconhecimento encontramos, então, a invenção que traz em si a *autopoiese* ao colocar sujeito e objeto entre forças que produzem efeitos, a aprendizagem como experiência estética, através da colocação de problemas que surgem no encontro entre diferenças que por sua vez produzem diferença, de efeitos mútuos que se estabelecem no contato com os signos que as coisas emitem; que possibilita uma ruptura com o mecanicismo da representação. Produzindo um outro modo de olhar o aprender, a cognição, invenção de si e de mundos.

3. A Cognição inventiva e sua relação com a temporalidade, pensamento e aprendizagem

Considera-se que a concepção da cognição como invenção surge como uma virada epistemológica para as concepções modernas acerca do pensamento e do conhecimento que se instituíram no ocidente. Trata-se de um caminho que difere da representação, em contraposição ao que está posto pela ciência moderna. Para Kastrup (1997) é necessário levantar o problema da reconhecimento como princípio epistêmico na ciência moderna, pois, nessa perspectiva, a invenção não possui lugar nos estudos da cognição. Não abre espaço para outros modos de conceber o conhecimento e aprendizagem que ficam circunscritos aos limites colocados por esse modelo de cognição.

Outrossim, a cognição por invenção é indissociável da experiência estética, motivo pelo qual defendemos que a arte é um importante dispositivo que atua por afecções, nos levando a conhecer por vias que, necessariamente, não estão dependentes de uma racionalidade lógica formal. Porém, há que se destacar que a arte não é a única via de acesso para a experiência estética, a vida em si, com seus atravessamentos, acontecimentos que nos surpreendam e nos retirem de lugares comuns, podem suspender

a temporalidade cronológica que o ritmo frenético imprime em nossos cotidianos e nos impele a uma espécie de banalização de um tempo corrido.

Para que a experiência estética aconteça é preciso uma relação de suspensão dessa temporalidade. Um tempo que nos permita uma atenção para si, autopercepção que nos propõe um cuidado de si e, portanto, um tempo que se abre para a criação em detrimento da reprodução que a pressa nos impõe. “É preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (Foucault, 2010, p. 6). Para Foucault (2010), ocupar-se consigo mesmo indica uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (Foucault, 2010, p. 50).

Podemos relacionar essa atenção consigo com um modo de atenção que não está focado em algo, pois a atenção estaria aberta para lançar-se a um movimento, em que o presente e passado se encontram em um mesmo tempo, como no tempo *Aioní*, para produzir atualizações de si e de outros mundos a serem criados.

Segundo Kastrup (1997), na história da Psicologia cognitiva moderna, os processos que escapariam a uma lógica invariante e universal, e que poderiam apontar para possíveis processos de invenção, são transformados por estes sistemas psicológicos em resíduos desnecessários, posto que essa lógica nega o tempo em seu devir, como condição para o funcionamento da cognição; como processo passível de transformação, de invenção de novos e imprevisíveis modos de pensar e conhecer. Ainda, segundo a autora supracitada:

Só concebendo a cognição como sendo feita dessa espécie de substância que é o tempo, substância que é a transformação mesma e não algo que se transforma, só definindo a cognição como sendo, de saída, tempo, a invenção pode comparecer como tema no interior de seus quadros. O resto da psicologia cognitiva, o resíduo “tempo”, pode ser reativado para que a crítica da psicologia cognitiva possa ser efetiva (KASTRUP, 1997, p. 57).

Ao se referir ao o conceito de Bergson sobre a “ontologia complexa”, a pesquisadora explica que o tempo é o que define e precede a natureza da cognição. Dessa forma, o tempo é o produtor de diferenças, no sentido em que ele difere dele mesmo - assim, também, acontece com a criação como invenção. O tempo, pois, possui a característica de diferenciação.

O ponto fundamental para compreendermos a “ontologia complexa” é o princípio de que o Ser é Diferença, ou seja, este Ser é unívoco e imanente ao universo dos entesⁱⁱ nos quais se expressa. Fica claro aqui que Kastrup (2015) se afasta de fundamentos que inserem

a relação do Ser no mundo por explicações metafísicas. Assim, o Ser é uma existência imanente aos entes, e não transcendente ou eminente com respeito a eles.

No que tange à questão do tempo, precisamos entender a forma como o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) concebe o tempo. Para ele, o tempo se constitui por sucessão, continuidade, mudança, memória e criação. Como podemos perceber, o tempo para Bergson não está alinhado a uma perspectiva filosófica e científica esquemática e espacial. Essas concepções de tempo são incompatíveis com o que ele entende como tempo ou o próprio tecido do real.

O tempo em Bergson não é um “vazio” no qual os acontecimentos se sucederiam, mas sim, um tempo vivido no qual os acontecimentos ocorrem uns após os outros, constituindo uma história que é indivisível numérica e espacialmente, por ser tecido da vida, ou seja, se **puxamos** um fio linha, não temos mais o tecido a trama que o constitui. Não podemos tratar o tempo como uma série espacialmente numérica, no qual as partes das coisas podem ser divididas. Não podemos separar, no real, o presente do passado, porque um instante presente já é passado. Então, não seria possível medir algo que é da ordem da duração. Para entendermos essa proposição, Bergson (BERGSON *apud*, COELHO, 2004) propõe que pensemos numa melodia. Não na melodia representada espacialmente, nota a nota musical, decodificada em uma partitura. Para que a melodia seja esteticamente recebida pelos ouvidos como melodia, precisamos ouvi-la na sua duração, em um movimento de “indivisível mobilidade que ela subentende: é esta mobilidade que é pura duração” (BERGSON *apud*, COELHO, 2004, p.239). Essa continuidade da melodia indica uma continuidade de mudança, a “continuidade indivisa de mudança heterogênea” (BERGSON *apud*, COELHO, 2004, p. 240).

Para melhor uma melhor compreensão dessa relação entre tempo, sujeito e pensamento, é necessário abordar o que Kastrup (2015) explicita acerca do tempo presente:

De saída, o presente nos interessa, nos força a pensar, não pelo ineditismo das formas de subjetividade que aí se configuram, mas porque ele nos coloca em contato com o movimento de transformação das formas constituídas. Nossa atenção ao presente não vai, em princípio, em busca de novas estratificações, mas sim de certa deriva de subjetividade. A atualidade não revela um domínio estável e formas instituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte. Não me refiro a um estado atual, mas a uma atualidade em movimento (KASTRUP, 2015, p. 92).

Kastrup (1997) apresenta a ontologia do presenteⁱⁱⁱ para tecer sua crítica a teoria da evolução de Darwin, em que a “evolução” é uma condição que se dá através de encadeamentos temporais do sujeito na relação com o ambiente. Nessa perspectiva, sujeito e ambiente são polos pré-existentes de uma evolução, na qual o tempo, tal qual posto por Bergson, não é colocado em questão. Baseando-se em Varela e Maturana (VARELA e MATURANA *apud* KASTRUP, 1997), a autora chama atenção para o fato de que “Organismo e meio já são resultados, efeitos de uma rede processual, constituindo-se reciprocamente e apresentando-se como fontes mútuas de perturbação” (KASTRUP, 1997, p. 133).

Pode-se dizer, então, que o meio produz diferença por trazer em si constantes “perturbações” por vias sensíveis, colocando problemas. Assim, sujeito e meio são efeitos, em uma relação mútua que implica, também, o tempo. A invenção e o tempo são, portanto, inseparáveis.

Com relação à aprendizagem Dalmaso (2014) também trata a invenção como oposição à recongnição e critica a ideia de foco nos resultados, aspectos que para esse autor, ocorre de forma frequente nos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, no contexto de uma educação tecnocrata. O autor aborda que a invenção tem a capacidade de “fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si, não submetendo a aprendizagem a seus resultados, mas abrindo a possibilidade da continuidade da operação da cognição às experiências não recongnitivas e ao devir.” (DALMASO, *idem*, p. 8).

A invenção, portanto, possui um caráter de problematização, forçando o pensar, produzindo novas subjetividades na experiência do sujeito com a matéria e o tempo. Nesse sentido, aquilo que comumente é nomeado como criatividade no contexto da aprendizagem, por tratar de algo inovador, perde seu lugar para a criação, desloca-se, para habitar espaços de invenção, em que os sujeitos produzem a si mesmos, numa perspectiva da autopoiese, tencionando a abertura para devires.

Uma outra característica importante da aprendizagem inventiva é que ela é baseada em imprevisibilidades, desconectando-se, portanto, de conceitos de certos ou errados cujos focos se concentram nos resultados. A criação não tem foco, pois é um estado do sentir a experiência no percurso do fazer. A atenção, durante essa experiência, não possui um caráter responsivo às demandas externas, ou seja, à uma preocupação de responder

aos estímulos exteriores para resolver problemas colocados por outros. Virgínia Kastrup (2004) aponta que a invenção requer uma aprendizagem da atenção que, na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, no contexto educacional, é concebida como desestabilização não desejada ou comumente dizendo: desatenção.

A invenção, por fim, ultrapassa os limites de aprendizagem impostos pelas instituições de ensino que possuem uma característica tecnocrata e que se baseia em meritocracias para definir os processos de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, na invenção o sujeito constrói a si mesmo ao mesmo tempo que constrói mundos.

4. Considerações finais:

Relacionar os processos de aprendizagem com a discussão acerca de modos de pensar representacionais ou inventivos faz-se necessário, principalmente no que diz respeito a um debate sobre a educação na contemporaneidade, em época de excessos de informações e produção.

Assim, quando entram em debate a crítica ao pensamento como reconhecimento a partir de Deleuze e uma outra possibilidade do pensar e, conseqüentemente, da aprendizagem e conhecimento, pode-se trazer uma relação com a escola pois, o conhecimento sob o ponto de vista das críticas que Deleuze (1968) tece está presente nas práticas pedagógicas quando as únicas vias possíveis do “ensinar” não está em propor experiências, mas realizar atividades.

Ao mesmo tempo, quando o conceito de criatividade é colocado para que “algo simplesmente seja resolvido”, não se estão propondo experiências já que o foco são os resultados que, geralmente, são uma reprodução, impossibilitando a abertura para outras possibilidades. Propor experiências, então, é pensar nos processos, através de uma atenção aberta a si e ao experimentar, forçando subjetividades e, a partir da ontologia do presente, “no aqui e no agora”, possibilitando sentidos, transformando a si mesmos e construindo uma realidade no momento posto através de experiências inventivas, não atividades que contribuem para práticas de reconhecimento.

Fazer, portanto, essa relação entre a reconhecimento e a invenção é possibilitar uma educação outra, transdisciplinar, aberta aos devires e que subverta o *modus operandi* de uma sociedade neoliberal, que impele os sujeitos à superprodução, à uma lógica que castra o sentir, as sensibilidades e desconsideram outras formas do pensar e conhecer para além da reprodução daquilo que está imposto. Por fim, proporcionar experiências inventivas nos

processos de aprendizagem pressupõe compreender o pensamento dentro de um campo de variações, abertas a transformar-se a si mesmo ao mesmo tempo em que se cria algo, numa relação suspensa com o tempo presente.

Referências

CASSIANO, Patrícia Machado Domingues. **Reconhecimento e Criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula no Ensino Fundamental**. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-31102011-095833/en.php>. Acesso em: 24 ago. 2022.

COELHO, J. G. Ser do tempo em Bergson. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.15, p.233-46, Mar./Ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/licse/a/HmdkZPcGBFCdF7QgBjn8fht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DALMASO, Alice Copetti. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisador-inventivo. **Revista Digital do Lav**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 05-29, Ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15113>. Acesso em: 24 ago. 2022.

DELEUZE, G. **A Lógica dos sentidos**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Ed.: Perspectiva. 1974.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. (L. B. L. Orlandi & R. Machado, trads.). São Paulo, SP: Graal, 2006.

FOUCAULT, MICHEL. **Hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 7-16, Dez., 2004. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822004000300002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2022.

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.

KASTRUP, V. Simpósio 3 — Estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., (org) **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-10.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 17-27, jun.2001. Fap UNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722001000100003>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 ago. 2022.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 295.

PLATÃO. **A república**. (Pereira, M.H.R. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2001.

Notas

ⁱ Aion corresponde a um tempo indeterminado, sem duração, tempo da existência das coisas. É o eterno: o sem começo, sem fim, sem ponto e sem sequência, sem determinação.

ⁱⁱ Em uma explicação geral, para a filosofia, ente é tudo aquilo que existe, tudo que existe pode ser categorizado como "ente", incluindo figuras abstratas como as virtudes e os sentimentos, já o Ser é um conceito que engloba características objetivas e subjetivas da realidade e da existência e é por isso que o Ser para a ontologia complexa é sempre uma diferença no universo dos entes.

ⁱⁱⁱ Para a ontologia do presente importa compreender "o que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências? Qual é o campo atual das experiências possíveis?" (FOUCAULT, 2008/2011, p. 21) em vez de questionarmos sobre as condições de possibilidade do conhecimento formulando critérios de legitimidade do saber e buscando uma linguagem capaz de representá-lo.

Sobre as autoras

Dagmar Mello e Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Uerj (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da UFF - Faculdade de Educação. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão e PPGE da UFF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607> E-mail: dmesilva@id.uff.br

Marina Muniz de Lourenço

Graduada em Licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense, possui mestrado em Diversidade e Inclusão pela UFF e atualmente cursa Doutorado em Educação pela UFF. Atua como professora no município de Niterói no estado do Rio de Janeiro e participa do Laboratório Kumã, grupo de experimentação e pesquisa entre cinema e educação do Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7716-9371> E-mail: mlourenco@id.uff.br

Recebido em: 16/10/2022

Aceito para publicação em: 05/12/2023