

Falsos problemas na educação

False problems in education

Auterives Maciel Júnior¹

autermaciel@gmail.com

Tereza Cristina Ferreira Novaes²

terezacfnovaes@gmail.com

Resumo

O artigo trata da noção de problema em filosofia com o propósito de explicitar, para a educação, o conceito de falso problema. Para tanto, busca, a partir de recursos da filosofia de Henri Bergson e Gilles Deleuze, mostrar a importância dessa noção para o campo pedagógico – prático e metodológico –, denunciando preconceitos educacionais que viabilizam a produção de falsos problemas. Assim, o artigo é, a um só tempo, uma valorização da noção de problema no campo da educação e uma crítica aos dispositivos de coerção que impedem que o aluno venha a formular problemas em sala de aula.

Palavras-chave: Problema, Falso Problema, Pensamento, Filosofia, Educação

Abstract

This article is about the notion of problem in philosophy in order to explain, for education, the concept of false problem. For this purpose, it seeks presenting from philosophy resources of Henri Bergson and Gilles Deleuze, the importance of this concept to the educational field - practical and methodological - denouncing educational prejudices that enable the production of false problems. Thus, the article is, at the same time, an appreciation of the notion of problem in the field of education and a critique of coercive devices that prevent the student formulating problems in the classroom.

Keywords: Problem, False Problem, Thought, Philosophy, Education

Introdução

A noção de problema é crucial na prática pedagógica. Todo educador sabe que um bom aprendizado resulta sempre na solução de um problema. É verdade que, em todo aprendizado, a solução deve ser buscada; entretanto, a busca da

¹ Doutor em teoria psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Bacharel em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Leciona no mestrado e doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida (UVA) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

² Doutoranda em psicanálise, saúde e sociedade pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), graduada em pedagogia e em letras pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Professora da Universidade Veiga de Almeida (UVA).

solução supõe sempre criação de problemas que motivam o aprendizado, mas isso nem sempre é explicitado. A natureza do problema e a importância que ele tem na gênese do aprendizado são, muitas vezes, negligenciadas quando o educador confunde problema com obstáculo.

Neste trabalho, que consiste em fazer uma avaliação dos problemas frequentes nos dispositivos educacionais contemporâneos, partimos da ideia de que aprender é, antes de tudo, formular problemas, e acreditamos, por isso, que a formulação de um problema é, na realidade, uma invenção.

Além disso, procuramos, ao longo do trabalho, avaliar de forma crítica a existência de problemas que são forjados por saberes pré-estabelecidos socialmente. Acreditamos que, através desta avaliação, seja possível distinguir, no âmbito da problematização, verdadeiros e falsos problemas.

Dessa forma, tomamos como base a ideia de que a noção de problema não é sinônima da noção de obstáculo, com o objetivo de denunciar certas ilusões que estão presentes na educação, toda vez que educadores não distinguem verdadeiros de falsos problemas. Ao fazerem isso, não só admitem uma visão preconceituosa do problema, como também viabilizam a emergência de falsos problemas. É muito comum, pela negligência do conceito de problema, que estudantes e professores venham a ser abordados com características patológicas. Embora haja, de fato, obstáculos que travam o processo de aprendizagem, não acreditamos que tais obstáculos possam ser confundidos com problemas. Para nós, quando essa confusão se estabelece, um preconceito pedagógico se instala na educação.

Como veremos, mais adiante, “pensar é problematizar” (DELEUZE, 2005, p.124), e a problematização, quando afirmada, é benéfica, tanto para o professor como para o aluno. Assim sendo, uma pedagogia pautada no problema – pois considera que a resposta é resolução de problema quando esse é bem formulado – é uma pedagogia que coloca a própria educação como objeto de uma crítica, porque elucida as razões que impedem que os problemas possam ser assimilados na aprendizagem.

A educação rejeita o que a impede de fluir, isto é, a diferença entre os alunos, que tende a ser vista como um problema, ou melhor, um obstáculo. Esse argumento permite colocar em análise um impedimento educacional, falar de preconceitos, ou ilusões, e denunciar problemas da educação ou, dito de outro modo, falsos

problemas da educação. Para isso, estabelecemos interface com a filosofia. Através de Bergson com Deleuze (DELEUZE, 1999, p.10), vemos como a categoria de problema é analisada para pensar, inclusive, a evolução da vida. A lógica e a articulação do problema com a criação são retomadas por Deleuze (2006, p. 228), que retira a ideia de problema do preconceito, ao desmitificá-la e relacioná-la com a criação.

Nossa proposta não é julgar a educação, mas explicitar certas ilusões, fornecendo, por meio dessa interface, um esclarecimento que torne possível uma crítica do dispositivo educacional dentro da própria educação. Essa crítica supõe, inevitavelmente, que se avaliem os problemas. Às vezes, a pedagogia cria ilusões quando pensa que tem, na norma, a verdade absoluta. Dessas ilusões, originadas na educação, é que advêm os falsos problemas. Assim, nosso objetivo final é possibilitar que a educação possa ser vista como um meio acolhedor de diferenças. No entanto, antes de abordar a questão primordial do nosso artigo, convém esclarecer melhor qual é a importância da noção de problema para a filosofia contemporânea e como é possível, a partir desse esclarecimento, posicionar melhor as teses bergsonianas no contexto pedagógico aqui analisado.

Pensar é criar problemas

Colocar problemas no âmbito da educação supõe uma apreciação preliminar do conceito de problema. Com efeito, desde os antigos, pensar é uma atividade que se conjuga – em muitos contextos filosóficos – com a ideia de problematização. Assim, por exemplo, ao definir a filosofia como busca da verdade, Platão (1950) pode apresentar como meio de tal empreendimento o procedimento dialético, definindo-o como a arte das questões e dos problemas. Na suprema arte que define o afazer criativo do conceito, a ideia de problema figura no contexto do método de dramatização. Ou seja, a filosofia – como busca da verdade – move-se na arte das questões e dos problemas, tendo em vista a coisa procurada. Tudo se passa como se, na aurora do pensamento filosófico, a noção de problema já possuísse uma importância metodológica e ontológica.

Da aurora da filosofia ao início do mundo contemporâneo, a ideia de problema não só foi reatualizada, como também recebeu um novo rigor noológico³. De Kant (1985, p. 313) a Deleuze (2006, p. 242) e Foucault (1988) – colocando em evidência a importância da noção para a filosofia de Bergson (2006, cap. 2) – vemos a ideia de problema ser conjugada com um rigor – cada vez maior – à questão: O que nos faz pensar? Quando, no mundo contemporâneo, a compreensão do pensamento, enquanto aquisição de um saber, é posta em questão, é a ideia de problema que advém como ponto central. Pensar – nessa apreciação crítica – não se coaduna com a ideia convencional de conhecimento, nem tampouco com o esforço natural de busca de informação. Parte-se da premissa de que o ato de pensar é raro, não espontâneo, nada reflexivo, e que ele supõe, por outro lado, um aprendizado exercido em experimentações. Pensar é um acontecimento que ocorre no cerne do pensamento quando esse é exercitado. Ou seja, aprender a pensar é, na realidade, a grande tarefa do educador e o empreendimento do discente. Como diz Deleuze, ao citar Heidegger (1988, p. 21), para criticar a ideia cartesiana de um pensamento natural.

O homem sabe pensar, na medida em que tem a possibilidade disto, mas este possível não nos garante ainda que sejamos capazes disto; o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que dá a pensar, daquilo que existe para ser pensado (...) Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar pensar no pensamento. (DELEUZE, 2006, p. 209)

Ora, ao conceber o pensar como um ato engendrado por experimentações, concluímos que tal atividade, no seu engendramento, surge sempre como um problema. De onde o enunciado tão caro a Foucault (1986), quando diz – com grande veemência – que pensar é problematizar. Para esse autor, um sistema filosófico não é outra coisa senão o desenvolvimento teórico dos problemas que ensejaram o pensamento. E, na obra de Foucault, todo o sistema derivou de uma tripla problematização, desdobrada ao longo dos seus escritos: O que posso saber? – o saber como questão – (FOUCAULT, 1986); O que devo fazer? – o poder – (FOUCAULT, 1974); e Quem sou eu? – o cuidado de si como condição do sujeito – (FOUCAULT, 1984).

³ Noologia é um termo criado por Ampère, na *Filosofia das ciências* (1834), para designar, em bloco, todas as ciências do espírito. Aqui, conferimos ao termo um sentido mais estrito: chamamos de noologia a ciência que investiga os processos de pensamento da mente humana. Para uma compreensão mais detalhada dessa noção, ver: DELEUZE; GUATTARI, 1982, p. 43-51.

Por outro lado, Deleuze⁴ – desde os seus primeiros trabalhos sobre história da filosofia – veio valorizando a noção de problema nos autores que colocou em análise. Para ele, a noção se articula a uma forma de pensar que tem como premissa a atividade do problema. Assim, por exemplo, criar problemas é pensar, pois consiste no desdobramento da criação de conceitos que viabilizam uma apreciação positiva da experiência.

Em Deleuze, há, contudo, o cuidado de livrar a noção de problema dos significados que ela recebeu em contextos filosóficos dogmáticos, influenciados por preconceitos pedagógicos e educacionais oriundos da opinião. No universo do bom senso e do senso comum, a palavra problema recebe uma significação pejorativa, sendo aproximada da palavra obstáculo. Procede-se como se a intenção de um bom aprendiz consistisse – tão somente – na aquisição de uma resposta a um problema já formulado, deixando-o como uma mera interrogação, construída sobre um saber, posto como reserva do educador. Cria-se aqui uma ilusão: os saberes formulados são, sem dúvida, respostas que um bom aprendiz deve encontrar; mas as respostas surgiram de problemas que foram criados, não havendo, portanto, nenhum saber prévio à criação do pensamento. Assim, pensar é – tanto na filosofia, quanto na educação – inventar problemas; pois esses consistem no afazer primordial do aprendiz.

Fazem-nos acreditar que a atividade do pensar (...) só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções. (...) É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. (DELEUZE, 2006, p. 228)

Aqui, o vínculo de Deleuze com a filosofia de Henri Bergson⁵ aparece, com muita nitidez, na exposição que aquele faz da metodologia deste. Segundo Deleuze, no método bergsoniano, colocar problemas em função do tempo é forjar condições de invenção para a compreensão do novo, denunciando, assim, ilusões engendradas no nosso intelecto. Por isso mesmo, é sempre salutar compreender

⁴ Há, em *Bergsonismo*, uma atenção especial à noção de problema, que irá ser desdobrada nos posteriores livros sobre filosofia escritos por Deleuze.

⁵ Vínculo que aparece em duas obras, em que Deleuze aborda a filosofia de Henri Bergson: *Bergsonismo* (1999); *A imagem-movimento* (1985) e *A imagem-tempo* (1990).

melhor a natureza dos problemas inventados com o propósito de submetê-los a uma avaliação. Com efeito, a avaliação, enquanto crítica dos problemas forjados pelo intelecto, faz valer uma prova que vem a se consolidar como uma denúncia de falsos problemas. Com Bergson (2006), é possível dizer que noções supostamente problemáticas são, na realidade, falsas noções, que não correspondem a nenhum dado da experiência real, ou seja, para um problema verdadeiro deve haver sempre um dado real que vem determiná-lo em uma dimensão ontológica.

Entretanto, qual é a condição da experiência que vai dar à noção de problema um estatuto real? Os filósofos tratados acima se ocupam do pensamento como criação. Assim sendo, a identidade existente entre pensar e criar faz apelo a um real em devir, no qual o novo se apresenta através de acontecimentos que se exprimem em experimentações, isto é, quando pensar é compreender o novo, a condição do devir, a relação entre pensamento e real já não será mais tratada em termos tão somente representacionais. Por isso, para além da representação da realidade supostamente dada, já que o real é agora concebido como inacabado, sempre em movimento, existe a possibilidade de acontecimentos fulgurando como expressões de mudanças qualitativas.

Aqui, o empirismo de Gilles Deleuze (2006, cap. 3) fornece, com precisão, o liame buscado para a elucidação do conceito de problema. Segundo esse autor, pensar é um acontecimento real que concerne imediatamente à vida. A pressuposição recíproca entre pensamento e vida, a imanência do pensamento como expressão da matéria do ser condicionam uma nova forma de pensar que faz do experimento o motor da criação⁶. Com isso, define-se o problema como um acontecimento puramente ideal, que é um sentido puro expresso pela criação. Há, contudo, uma condição: a de não confundirmos sentido com significado, dando a ele um estatuto real plasmado nos encontros oriundos das experimentações.

Quando Deleuze (2007, p. 31-38) identifica o puro sentido com o acontecimento ideal, ele o faz precisando a modalidade segundo a qual esse acontecimento se apresenta como objeto do pensamento. Para o referido autor, o modo do sentido enquanto acontecimento puro é o que, em lógica, chamamos de problemático (DELEUZE, 2007, p. 55-60). Deleuze dirá que não se deve dizer que

⁶ *Imanência*: uma vida... é o último texto escrito por Gilles Deleuze a respeito de um tema central da sua filosofia: o plano de imanência. Nesse texto final, Deleuze retoma a noção de imanência, com o propósito de consolidar um dos aspectos fundamentais de toda a sua filosofia (DELEUZE, 2003).

existem acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem, fundamentalmente, aos problemas e definem suas condições.

Claro está que o acontecimento puro – engendrado nas experimentações – recebe o modo problemático como índice da sua diferença de natureza em relação às suas efetuações atuais, isto é, históricas. No ato de aprender, somos forçados a inventar problemas que são verdadeiros acontecimentos ideais, ou seja, as ideias nascidas das experimentações são eventos reais, mas não atuais – pois não se confundem com as coisas representadas através dos sentidos. Com isso, postula-se a tese de que os acontecimentos ideais são efeitos resultantes dos experimentos que deflagram o processo de aprendizado do pensamento. Aprender a pensar se faz nas experiências relacionais, nas quais o acontecimento advém como puro ser de relação.

É aqui que pensar vem a se diferir do reconhecimento da realidade, segundo os moldes estabelecidos por significações prévias. A ideia de reconhecimento – que aparece em filosofias consagradas na história da humanidade – é fruto de um dogma surgido da opinião. Quando ela impera na filosofia, faz surgir um conformismo propriamente filosófico, que ata a aventura do pensamento a uma boa representação da realidade já consolidada. Surge daí uma concepção ortodoxa do pensamento que idealiza o saber – consagrando-o a um real estabelecido e acabado –, condicionando a atividade do pensamento a uma busca ostensiva de respostas.

É bem verdade que o empirismo de Deleuze implica em sutilezas conceituais oriundas das suas criações filosóficas. Não obstante, há um plano intuitivo do pensamento, no qual é plausível compreender a noção central de problema como dado imanente a muitas filosofias. Aqui, a interface Gilles Deleuze e Henri Bergson (DELEUZE, 1999) consolida o conceito de problema que proporemos ao âmbito educacional.

Os preconceitos sociais e educacionais foram vistos, na filosofia bergsoniana, como empecilhos para a correta apreciação da noção de problema. Com eles, difunde-se a ideia geral de que encontrar problemas é ter que se haver com obstáculos indesejáveis, sendo a aquisição da resposta a expressão do triunfo do aprendiz. Bergson (2006) mostra que essa apreciação preconceituosa do problema produz efeitos na esfera do pensamento que o aliena de uma compreensão plena da

realidade. Para ele, a duração real, a totalidade aberta, vista como movimento e novidade, supõem uma forma de pensar em que a nossa inteligência vem a funcionar orientada por atos intuitivos. É que em Bergson (2006, p. 29) – de uma maneira extremamente precisa – a compreensão da duração, posta aqui como tempo heterogêneo, real, vivido como mudança qualitativa, faz apelo a um ato, através do qual o espírito apreende o tempo ao qual ele é imanente. A ideia de que tudo dura e de que somos um todo durável na duração universal nasce, portanto, de uma compreensão intuitiva, segundo a qual o conhecimento do tempo se torna possível. Por isso, Bergson postulará como condição de retorno à experiência das coisas nelas mesmas, apreciadas pelo viés do tempo real como novidade e criação, a existência de um ato intuitivo⁷.

Intuição é, assim, um ato através do qual apreendemos imediatamente as coisas no seu aspecto temporal. O ato através do qual o espírito se apreende como mobilidade, heterogeneidade e novidade. Nele, a compreensão é imediata, uma vez que, em Bergson, intuir é ver, captar sem mediação a experiência na sua fonte, ou melhor, a condição da experiência real no seu processo de desdobramento, ou como diz o próprio Bergson:

A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem (...). Intuição, portanto, consciência, mas consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência. (BERGSON, 2006, p. 29)

Daí Bergson extrai um procedimento metodológico, cujo nome vem a suscitar um aparente contrassenso semântico: como pode a intuição – que é apreensão imediata, visão direta do tempo puro – se constituir em método, cuja noção significa mediação e representação? O contrassenso aparente se dissipa, quando notamos que a apreensão da duração pela via intuitiva supõe a existência de vários aspectos da temporalidade, que a nossa geometrização orquestrada pela inteligência deixa escapar. No entanto, para entendermos tais aspectos com precisão, convém investigarmos de imediato a natureza da inteligência e como tal definição tornará viável a construção de um método intuitivo.

⁷ A noção de intuição é desenvolvida plenamente por Bergson ao longo da introdução, segunda parte, de *O pensamento e o movente* (2006).

A inteligência é, no homem, a faculdade que inventa problemas, que conhece a realidade material, que estabelece, para esse conhecimento, noções adequadas aos interesses dos seres humanos. Além disso, Bergson (2005) dirá que a inteligência é uma invenção da vida, desenvolvida na tendência que resulta nos seres humanos. A humanidade em geral serve-se da inteligência para satisfazer os seus interesses práticos, inventando meios mais eficazes para as ações humanas. Assim, a inteligência fabrica meios com o propósito de ampliar o conhecimento da matéria, inventando condições para a ciência. Entretanto, talhada pela matéria, a inteligência molda seu funcionamento em esquemas espaciais, que, quando são transportados para a esfera do tempo, vão resultar em preconceitos danosos que só a intuição poderá corrigir. Ou seja, a função natural da inteligência é conhecer a matéria, fornecendo, ao homem, meios de extrair, do mundo físico, material indispensável a suas necessidades; por isso, a inteligência calcula, generaliza, prevê etc., tratando de atender aos interesses práticos do ser humano.

Quando a inteligência se desvia desse seu propósito natural para especular sobre a realidade espiritual, isto é, temporal do ser vivo, ela transpõe, para esse âmbito, os mecanismos utilizados na operação sobre a matéria; com isso, elabora especulações espacializadas do tempo, constrói métodos quantitativos para explicar coisas que diferem em natureza, e não em grau, explica a diferença temporal entre os vivos – que é, na realidade, uma diferença qualitativa como se fosse uma diferença quantitativa – e engendra, a partir de então, problemas especulativos, construídos segundo noções puramente quantitativas.

Contudo, a denúncia bergsoniana corre o risco de não ter pertinência, se não dispusermos de um meio capaz de recalcar e denunciar as ilusões da inteligência. Dizer que ela espacializa o tempo só se justifica com a evidência de algum meio capaz de operar uma devida correção nas suas operações. Aqui, encontramos o motivo da intuição erigida em método, pois, para Bergson, é somente tal ato que torna possível um conhecimento adequado do tempo.

Assim sendo, a inteligência humana engendra problemas surgidos de sua própria especulação, ou seja, a inteligência se ilude e, quando isso ocorre, ela arquiteta problemas que não existem. Isso leva Bergson a estabelecer uma crítica à inteligência, conduzindo a prova do verdadeiro e do falso para o domínio do próprio problema. A denúncia dos falsos problemas, em Bergson, se faz através da intuição

como método, o que exige de nós uma breve explicação dessas noções em filosofia. Embora seja fundamental abordar as diversas acepções do método intuitivo, ressaltamos, neste trabalho, a noção de problema.

Método intuitivo

Segundo Deleuze (1999), a intuição enquanto ato simples vai, em Bergson, consolidar-se em método. Essa simplicidade, entretanto, não exclui uma multiplicidade qualitativa e virtual, o que leva a uma pluralidade de acepções. Bergson distingue três tipos de atos que determinam regras do método. O primeiro abrange a posição e a criação de problemas; o segundo, a descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; o terceiro, a apreensão do tempo real. A simplicidade da intuição como ato vivido é reencontrada ao se mostrar como se passa de um sentido a outro e qual é “o sentido fundamental”.

A primeira regra consiste em aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas e reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.

Cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso têm relação apenas com as soluções. Esse preconceito, na verdade, é social, já que recebemos da sociedade problemas totalmente prontos e somos obrigados a aceitar uma solução também pronta. Mais que isso, o preconceito, conforme Deleuze (1999), é infantil e escolar, pois é o professor quem dá os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de lhes descobrir a solução. Dessa forma, somos mantidos em condição de submissão, em um tipo de escravidão.

A verdadeira liberdade, conforme Bergson (2006), está no poder de decisão, de constituição dos próprios problemas. Esse poder implica tanto no esvaecimento dos falsos problemas quanto no surgimento criador de verdadeiros.

Trata-se muito mais de encontrar e colocar o problema do que de resolvê-lo, pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto. Assim sendo, Bergson entende que, embora possa permanecer encoberta, a solução existe imediatamente: só falta descobri-la. Pôr o problema, entretanto, não é apenas descobrir, é inventar. A descoberta aborda o que, atual ou virtualmente, já existe e que, portanto, cedo ou tarde, surgiria. “A invenção atribui ser àquilo que não era, mas poderia nunca surgir” (BERGSON, 2006, p. 54).

É claro que a solução conta, mas o problema, em virtude do modo como é colocado, tem a solução que merece. A história dos homens é calcada na constituição de problemas, e ter consciência dessa atividade equivale à conquista da liberdade. Lembramos, ainda, que a noção de problema, para Bergson, fundamenta-se na própria vida e no impulso vital, pois é a vida que se determina no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema⁸. A construção do organismo é, a um só tempo, colocação de problema e solução. Por essa razão, é legítimo considerar que, em Bergson, o aprendizado é inseparável da invenção de problemas.

Quanto a conciliar esse poder de constituir problema com uma norma do verdadeiro, Bergson se opõe a outros filósofos que se contentam em definir a verdade ou a falsidade de um problema pela sua possibilidade ou impossibilidade de receber uma solução, tendo seu mérito reconhecido por buscar uma determinação intrínseca do falso na expressão “falso problema”.

Dessa forma, ele complementa que os falsos problemas podem ser “problemas inexistentes”, porque seus próprios termos supõem uma confusão entre o “mais” e o “menos”, ou “problemas mal colocados”, cujos termos representam mistos mal analisados.

Para exemplificar o primeiro tipo, Bergson (2006, p. 68-75) apresenta o problema do não ser, o da desordem ou o do possível (problemas do conhecimento e do ser), e se vale do problema da intensidade para explicar o segundo tipo.

Os “problemas inexistentes” (primeiro tipo) revelam que há “mais”, e não “menos”, no não ser do que no ser; na desordem do que na ordem; no possível do que no real. A ideia de não ser apresenta a de ser universal somada à operação lógica de negação generalizada, mais o motivo psicológico, particular de tal operação, presente, quando um ser é apreendido como a falta, a ausência daquilo que, verdadeiramente, nos interessa. De modo igual, a ideia de desordem carrega a de ordem, mais a sua negação e mais o motivo dessa negação, quando nos deparamos com uma ordem inesperada. E na ideia de possível (BERGSON, 2006, cap. 3), há bem mais do que a ideia de real, pois, segundo Bergson, o possível é o real contendo, a mais, um ato do espírito, que retrograda sua imagem no passado,

⁸ A noção de problema relacionada ao impulso vital define, em Bergson, a evolução pela capacidade que o vivente tem de resolver problemas. Toda essa noção parece a Bergson mais importante que a determinação negativa da necessidade. A esse respeito, ver DELEUZE, 2005, cap. 3.

assim que ele se produz, além do motivo desse ato, que surge ao confundirmos o surgimento de uma realidade no universo com uma sucessão de estados em um sistema fechado.

Se tomarmos o mais pelo menos, admitimos que o não ser preexiste ao ser, a desordem à ordem, o possível à existência. O ser, a ordem ou o existente têm relação com a ideia de falso problema, porque são a própria verdade, ao passo que, naquele, há uma ilusão fundamental, um “movimento retrógrado do verdadeiro” (BERGSON, 2006, cap.1), que permite supor que o ser, a ordem e o existente precedem a si próprios ou ao ato criador que os constitui, uma vez que retroprojetam, nesse movimento, uma imagem de si mesmos em uma possibilidade, em uma desordem ou em um não ser tidos como essenciais. Esse tema sintetiza, em Bergson, a crítica do negativo e de todas as formas de negação que originam falsos problemas.

Nos problemas mal colocados, são agrupadas, arbitrariamente, coisas diferentes por natureza. Se os termos não correspondem a um seccionamento natural das coisas – como pode ser o caso de “felicidade” e “prazer”, em *O prazer é ou não é a felicidade?* (BERGSON, 2006, p. 55), por admitirem diferentes condições – o problema é falso, já que não concerne à natureza mesma das coisas. Assim, a questão da intensidade, denunciada por Bergson, é, igualmente, um caso de mistos mal analisados. Há, na pergunta “quanto cresce a sensação?” (BERGSON, 2001, cap. 1), um problema mal colocado, quando se mistura a qualidade da sensação com o espaço muscular que lhe corresponde ou com a quantidade de causa física que a produz. A noção de intensidade, nesse caso, supõe uma reunião de definições diferentes por natureza.

Observe que, ao se pensar em termos de mais ou de menos em relação ao primeiro tipo de falsos problemas, são negligenciadas diferenças de natureza entre as duas ordens. Isso leva à percepção de que o primeiro tipo de falsos problemas repousa sobre o segundo, ou seja, a ideia de desordem tem origem na ideia geral de ordem como misto mal analisado. É possível pensar, então, que o engano mais comum do pensamento seja, talvez, ver apenas diferenças de grau ou de intensidade onde há, na verdade, diferenças de natureza.

Assim sendo, essa ilusão fundamental que nos afeta diz respeito aos dois aspectos do falso problema. Isso significa, conforme demonstra a noção de

problema, que é preciso combater não as falsas soluções, mas a ilusão em que nos afundamos. Bergson trata a ilusão de forma semelhante à de Kant, isto é, como algo fundado no mais profundo da inteligência e que não pode ser dissipado, pois não se declara, mas sim – e apenas – recalçado. Ora, se somos propensos a não perceber as diferenças de natureza, a única reação possível a essa tendência intelectual é provocar, na inteligência, uma outra tendência: a crítica que só a intuição pode fazer surgir, pois permite que, pelas diferenças de grau, sejam encontradas as diferenças de natureza e transmite à inteligência os critérios que levam a diferenciar verdadeiros e falsos problemas. Para Bergson (2006, cap. 2), enquanto a inteligência é a faculdade que coloca os problemas, o instinto é a que encontra as soluções; apenas a intuição, contudo, decide sobre o verdadeiro e o falso nos problemas colocados, estimulando a inteligência a analisar seu erro.

A segunda regra do método bergsoniano diz respeito a lutar contra as ilusões, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real. Segundo Bergson, os dualismos sempre presentes em seus textos dividem um misto conforme suas articulações naturais, ou melhor, em elementos que diferem por natureza. A intuição é um método de divisão, e Bergson leva em conta que as coisas se misturam de fato. Lamentável é que, de tão misturados, não conseguimos distinguir, em uma representação, os dois elementos diferentes por natureza. Extensão e duração, por exemplo, se confundem de tal modo, que só podemos contrapor o misto a um princípio que se presume, a um só tempo, não espacial e não temporal e em relação ao qual espaço e tempo, extensão e duração não passam de corrupções. De forma simplificada, a unidade usada para medir os mistos é também impura e misturada. Apenas as diferenças de natureza podem ser consideradas puras, e somente tendências são diferentes por natureza. Assim sendo, o misto deve ser dividido conforme tendências qualitativas e qualificativas.

É importante ressaltar que todos os falsos problemas surgem por não sabermos reencontrar as diferenças de natureza nos mistos que nos são dados e dos quais vivemos. Para Bergson, é pela intuição que buscamos a experiência em sua fonte para chegar às diferenças de natureza.

O real, contudo, não é apenas o que se divide de acordo com articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é, da mesma forma, o que se reúne conforme vias que convergem para um mesmo ponto ideal ou virtual: essa regra

complementar à segunda tem por função mostrar como um problema, quando bem colocado, tende a se resolver por si mesmo.

Por fim, a terceira regra do método⁹ consiste em colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço. Tal regra dá o “sentido fundamental” à intuição que supõe a duração, e esse sentido só pode ser compreendido com o retorno ao movimento da divisão determinante das diferenças de natureza. Todos os dualismos bergsonianos acarretam a divisão principal, isto é, a duração e o espaço. Entretanto, uma diferença de natureza não pode ser simplesmente afirmada entre a duração e o espaço. A divisão, na verdade, se faz entre a duração que, por ser provida de variações qualitativas em relação a si mesma, “tende” a carregar todas as diferenças de natureza, e o espaço que, sendo homogeneidade quantitativa, apresenta apenas diferenças de grau. Desse modo, a diferença de natureza está unicamente de um lado, pois não existem diferenças de natureza entre as duas partes da divisão. Ao dividirmos alguma coisa segundo suas articulações naturais, temos, conforme o caso, por um lado, a porção espaço, que apresenta a diferença de grau (aumento, diminuição) de uma coisa em relação a outras coisas ou a si mesma; por outro lado, a porção duração, que indica a diferença de natureza (alteração) dessa mesma coisa também em relação às outras ou a si mesma.

No *Bergsonismo* (DELEUZE, 1999, cap.1), portanto, o misto é dividido conforme duas tendências, sendo que apenas uma delas aponta o modo de acordo com que algo varia qualitativamente no tempo. Bergson, com isso, nos dá o meio que possibilita escolher, em cada caso, o lado da essência. Dessa forma, a intuição se torna método. Ela é não a duração, mas, principalmente, o movimento através do qual deixamos nossa própria duração, ou melhor, nos servimos dela para reconhecer a existência de outras durações. Se assim não fosse, isto é, sem a intuição como método, a duração permaneceria como experiência psicológica. Em contrapartida, se não combinada à duração, a intuição não poderia realizar o programa relacionado às regras antecedentes, ou seja, a determinação dos falsos problemas ou das verdadeiras diferenças de natureza.

⁹ Todas essas regras foram sintetizadas por Gilles Deleuze, no livro escrito sobre Bergson com o título *Bergsonismo*. Remetemos o leitor à leitura do primeiro capítulo. Em Bergson, a exposição do método ocupa toda a primeira parte do livro *O pensamento e o movente*. Especificamente, os quatro primeiros capítulos.

Com a ilusão dos falsos problemas, Bergson põe em questão a ordem das necessidades, da ação e da sociedade, que nos torna propensos a reter apenas o que nos interessa; a ordem da inteligência, naturalmente semelhante ao espaço; a ordem das ideias gerais, que oculta as diferenças de natureza. Existem ideias gerais diferentes entre si por natureza¹⁰. Há as que se referem a semelhanças objetivas em corpos vivos, há as que se reportam a identidades objetivas nos corpos inanimados, e há as que remetem a exigências subjetivas nos objetos fabricados. Estamos, contudo, dispostos não só a formar uma ideia geral de todas as ideias gerais, como também a anular as diferenças de natureza nesse elemento de generalidade.

É preciso considerar que, se a ideia de um espaço homogêneo acarreta um tipo de artifício ou de símbolo que nos separa da realidade, não se pode esquecer que a matéria e a extensão são realidades que representam a ordem do espaço. Esse, como ilusão, funda-se não só em nossa natureza, mas na natureza das coisas. Com efeito, pelo lado da matéria, as coisas são dadas a apresentar apenas diferenças de grau entre si e a nós mesmos.

A experiência dá suporte ao misto, cujo estado não se baseia unicamente em reunir elementos diferentes por natureza, mas em agrupá-los de forma que não se possam apreender no misto tais diferenças de natureza. Isso significa que, além de um ponto de vista, há um estado de coisas em que as diferenças de natureza não podem aparecer. Mais do que uma ilusão sobre o verdadeiro, o movimento retrógrado do verdadeiro pertence ao próprio verdadeiro. Assim sendo, a ilusão se origina não só da nossa natureza, mas do mundo que habitamos, e só pode ser repelida pela duração, que favorece as diferenças de natureza.

Explicitamos, acima, as três regras, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla do método intuitivo, entretanto, a ênfase do texto incide sobre a noção de problema, para procurar esclarecer a relação entre essa noção e o pensamento. Dessa forma, pensar, como vimos, é algo que ocorre sempre nos desvios.

O que desnorteia é portador de problema, força-nos a colocar um problema, a pensar e a aprender. O erro ou o falso, como bem sabem os professores, é raro. Mais frequentes são não sentidos, observações sem interesse e sem importância, confusões entre o que é ordinário e o que é singular, problemas mal formulados ou

¹⁰ Sobre o problema das ideias gerais, ver BERGSON (2006, p. 56-72).

desviados de seu sentido. Somos, no entanto, levados a crer que problemas são pré-formulados, que desaparecem com as respostas, e que a atividade de pensar tem início com a busca de soluções. O professor apresenta um problema que deve ser resolvido pelo aluno de acordo com a expectativa de uma autoridade, o que é, na verdade, um preconceito social, uma vez que pretende manter o aluno como tal, sempre pronto a solucionar problemas vindos de outro, fornecendo a resposta desejada em troca da ilusão de uma vitória. Isso ocorre, porque o problema é pensado como algo cujo valor está na possibilidade de solução. Um problema não solucionado é fruto da incompetência humana, e um problema que não pode ser resolvido não merece atenção. Reproduz-se a solução sobre o problema, uma vez que a primeira preexiste ao segundo. Assim sendo, cada problema tem a sua solução, e, ao encontrá-la, perde o seu propósito.

A questão do verdadeiro e do falso só tem início com a solução. Para cada problema, apenas uma é tida como certa ou verdadeira, aquela que preexiste a ele, ao passo que as demais são admitidas como falsas. Desse modo, o critério de verdade tem relação, antes, com a solução, e, por extensão, com o problema. Essa ordem, entretanto, pode ser subvertida: ao dispensar uma solução, o problema ganha corpo, passando a existir como criação, e a verdade do problema, portanto, deixa de ser definida pela possibilidade de reproduzir uma solução, porque essa transformação permite que as soluções passem a ser engendradas pelo e no problema.

Conforme Deleuze (1999), uma solução tem sempre a verdade que merece, de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece, de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido. A solução deriva, então, das condições em que o problema é determinado como tal. O problema é, a um só tempo, lugar de uma verdade originária e gênese de uma verdade derivada. É no cerne do problema, que se dá a produção do verdadeiro e do falso no pensamento, e é a partir disso, que se fala em verdadeiro e falso problema.

Considerações finais: os falsos problemas e a educação

Como vimos, através da filosofia de Bergson e de Deleuze, é possível conceituar a noção de problema para aplicar a ela a prova do verdadeiro e do falso.

Bergson cria, com isso, a noção de falso problema, viabilizando, para a educação, uma abordagem crítica da pedagogia, ao fornecer meios de discernimento para querelas que emergem dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o processo pedagógico é imperativo, pois deve aceitar e seguir as normas que lhe são impostas. Sabemos, igualmente, que, nesse processo, professor e aluno constituem um núcleo significativo, que proporciona a emergência de debates e discussões. Inevitavelmente, problemas irão emergir no ensino. Para nós, esses são processos intelectuais indispensáveis para a produção de pensamento e aquisição de conhecimento.

Por isso, fizemos, na introdução deste texto, um debate preliminar, propondo a distinção entre problema e obstáculo. Por acreditarmos que a noção de problema condiciona toda e qualquer metodologia de ensino, apostamos na elucidação do conceito de problema, com a intenção de esclarecer a noção, livrando-a de preconceitos pedagógicos e sociais.

Sabemos que, no vínculo estabelecido entre professores e alunos, debates e questionamentos vão surgir, ocasionando, muitas vezes, obstáculos produzidos pelo narcisismo dos personagens. Isso é incontornável e não constitui em si um obstáculo para o ensino. Há, entretanto, que insistir em uma pedagogia do problema como meio de contornar os obstáculos, viabilizando, para além das diferenças narcísicas, um modo de valorizar o pensamento, pois, para nós, pensar é problematizar.

Com efeito, não podemos esquecer que professor e aluno devem ser apreendidos em conjunto, como membros de um só dispositivo. Isso significa que os interesses do aluno e do professor devem ser valorizados toda vez que tais interesses convergirem para a produção de algum problema. Da mesma forma, precisamos entender que os rituais pedagógicos não são inquestionáveis. Somos levados, por exemplo, a responder, automaticamente, às questões propostas sem perceber que, na verdade, não há sentido em apresentar um problema definido a partir de uma solução pré-estabelecida, que se quer reproduzida para a satisfação do sistema educacional, fazendo uso de convenções como forma de proteção, isto é, para manter inabalado o domínio de questões nem sempre pertinentes.

Isso ocorre toda vez que o professor não consegue reconhecer a diferença entre problema e obstáculo e acaba por impedir que seus alunos possam formular

problemas em sala de aula.

Por outro lado, a distinção entre problema e obstáculo exige que a noção de problema seja submetida a uma crítica. Isso porque é comum, no meio pedagógico, problemas serem apresentados sem uma devida avaliação. Avaliar o problema é, igualmente, submetê-lo a uma prova poucas vezes realizada no meio educacional, pois, se é certo que o verdadeiro e o falso são valores comumente aplicados às respostas, não é menos certo que os problemas possam ser avaliados como igualmente falsos ou verdadeiros. Foi assim que introduzimos a noção, tendo em vista o benefício que ela pode proporcionar à pedagogia do ensino: **falsos problemas na educação**, ou seja, este texto é uma tentativa de esclarecer, com a filosofia, como é possível fazer uma crítica construtiva dos processos pedagógicos.

Por essa razão, será sempre benéfico para o docente discernir os verdadeiros dos falsos problemas. Ao longo da nossa análise, apresentamos problemas inexistentes e mal formulados, movidos pela intenção de criticar uma negligência quanto às diferenças qualitativas existentes entre os alunos, quando a abordagem quantitativa predomina sem nenhuma discriminação.

Assim sendo, um procedimento de pesquisa pautado em uma abordagem qualitativa permite o discernimento entre problematização e troca de opiniões. Nesses termos, não é completamente certo que um aluno questionador venha a ser considerado como um empecilho. Formular questões não é sinônimo de criar obstáculos.

Ao contrário, tais alunos devem ser estimulados a desenvolver questões, desenvolvendo, da mesma forma, a capacidade de pensar criticamente e de criar problemas para além dos saberes pré-estabelecidos.

O processo de ensino-aprendizagem que envolve docentes e discentes é sempre inacabado. Além de não ser absoluto, ele é igualmente aberto. O saber, o pensamento ocorrem em uma busca incessante. Ao compreender isso e afastar o medo do insucesso, educadores e educandos podem se colocar também como aptos a aprenderem sempre: pois, aprender, na nossa inflexão, é, antes de tudo, aprender a pensar; e aprender a pensar é, fundamentalmente, problematizar.

Embora tais afirmações não sejam, propriamente, uma novidade, os estudos e ações sobre problemas de aprendizagem nos campos da psicologia e da educação podem se beneficiar dessa pedagogia pautada nos conceitos de problema

e de falso problema. Afinal, os avanços alcançados com discernimento de tais conceitos podem proporcionar uma nova orientação, distinta da abordagem desses saberes, que tendem a operar uma redução da noção de problema a um campo psicopatológico.

Ao longo deste artigo, evitamos a via que toma o problema de forma abrangente, universal, equacionando-o com a ideia de dificuldade, e, em certos casos, com a noção de doença. Acreditamos que essa via é inseparável de diagnósticos pautados em questões mal colocadas. A impossibilidade de reconhecer as diferenças de naturezas existentes entre os seres humanos, assim como a generalização que resulta ao apreciarmos tão somente diferenças quantitativas, induzem a diagnósticos puramente quantitativos, que avaliam seres humanos em função das suas diferenças de grau. Quando há somente diferença de grau, isto é, mais e menos, é inevitável a avaliação entre dois extremos estabelecidos como parâmetros: o extremo positivo, posto como ideal normatizante; e o extremo negativo, posto como algo que deva ser recusado. Assim, os falsos problemas têm a sua raiz numa ilusão quantitativa que emerge da nossa inteligência.

Com efeito, o problema não reside no aluno, em sua individualidade, tampouco é propriedade do professor. A gênese do problema nasce no ensino, sendo fruto da associação entre professor e aluno, e ocorre como condição de um pensamento que se engendra no interior do dispositivo educacional.

Ao esquecermos que essa atitude é produtiva para as duas partes, corremos o risco de ignorarmos que a prática do problema supõe uma pedagogia acolhedora, fomentando preconceitos e problemas que, na realidade, são falsos problemas na educação: uma ilusão que pode ser dissipada, desde que percebida.

Referências bibliográficas

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- _____. *Matéria e memória: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- _____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *Deux regimes des fous*. Paris: Ed. de Minuit, 2003.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- _____; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 34ªed. São Paulo: Ed. 34,1982. Vol. 5.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- _____. *As verdades e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 1984.
- _____. *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos, 1988.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HEIDEGGER, M. *Qu'appelle-t-on penser?* Paris: P.U.F, 1988.
- KANT, E. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian,1985.
- MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PLATÃO. O político. In: *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1950. Vol. 2.