

# FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO DO PENSAMENTO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS<sup>1</sup>

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos<sup>2,3</sup>

[pvasconcelos@uneb.br](mailto:pvasconcelos@uneb.br)

**Resumo:** Nossos estudos estão voltados à discussão de problemas gerados na práxis pedagógica do Ensinar. Toda análise que envolve o ensino, seja ele em qualquer nível, não pode desmerecer, antes de tudo, uma acurada atenção aos problemas peculiares referentes a essa atividade. Nossas reflexões encontram-se apoiadas nos desafios e estratégias presentes em Heidegger e Deleuze, naquilo que parece ser para ambos o desafio maior de suas filosofias: “*o que significa pensar?*” e suas considerações aplicadas à dimensão educacional.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino, Filosofia, Práxis Pedagógica.

## Introdução

Julgamos que o ensinar filosofia não nos permite, pela sua própria razão prática, prescindir do caráter pedagógico do qual essa ação se reveste. Compreendemos serem nossas reflexões sobre esse exercício indissociáveis daquilo que responde à essência do filosófico. Assim, não há problema em filosofia que não absorva na

---

<sup>1</sup> Recebido: 26-06-2023/ Aceito: 11-10-2023/ Publicado on-line: 15-12-2023.

<sup>2</sup> É professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.

<sup>3</sup> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2006-1097>.

mesma proporção a questão da educação, uma vez que o problema/signo filosófico é o que nos “ensina a pensar” e, ensinando, promove nossa emancipação.

De certo modo essa compreensão da filosofia como educação do pensamento parece, antes de tudo, responder a uma vocação que acompanha sua prática desde os gregos e que tão somente pretendemos aqui resgatá-la. Cremos que a *paideia* que estava no nascimento da filosofia e atravessa expressiva parte de sua história é ainda em nosso tempo o horizonte a que se destina todo o ensinar da filosofia e que, por sua vez, concede ao seu exercício uma multiplicidade de sentidos.

Filosofia como educação do pensamento não é para nós um confisco circunstancial com o qual possamos preencher lacunas entre conteúdos programáticos aplicados, ou um dispositivo que venha satisfazer a ausência da “matéria” ensinada na escola, ou ainda um recurso que procure responder tão somente às exigências de adequação com as novíssimas propostas metodológicas, e sim uma atitude que nos diz que filosofia não se “dá” porque não se dá pensamento a ninguém; pensamento não se ensina como quem transmite o já pensado para outro que o retém.

Castoriadis (1987) afirma ser a educação uma atividade prático-poética, pois nela a autonomia faz-se simultaneamente meio, isto é, a razão de ser própria da

atividade, e fim, o possível produto a ser visado. Por essa interpretação, uma educação filosófica reúne o que a classificação aristotélica, em seus princípios, separa: a práxis da *poíesis*. O filosofar, enquanto exercício de pensamento, é também exercício dessa autonomia vibrante que atua concomitantemente tanto no favorecimento do sujeito agente quanto no outro (no caso o aluno) que, no próprio *kínesis-dialético*, move-se movendo.

Conceber a filosofia como uma prática educativa do homem é propor uma legítima educabilidade filosófica que desde a Antiguidade já se manifesta no esforço socrático de realização da maiêutica, mas que, sobretudo, atualiza-se em todo o filosofar dialógico. Ou seja, toda atividade filosofante que se digne traz em sua essência o propósito de emancipação daquele que, educando seu pensar, educa-se e colabora sobremaneira para a educação de outrem.

Compreendemos, portanto, que se existe uma nítida distinção entre doutrinas e sistemas filosóficos por um lado, e postura filosófica por outro, a simples aprendizagem de um conteúdo (História da Filosofia) não garante por parte do mestre a capacidade de filosofar. Para essa qualificação, cremos, é preciso a apropriação do filosofar, pois a ensinabilidade articula-se diretamente com esta numa relação de quase identidade. Assim, para ensinar filosofia, é preciso,

sobretudo, atitude filosófica. Realizar uma educação filosófica e, portanto, “crítica” é considerar primordialmente a capacidade da inteligência de cada pessoa em elaborar do lugar próprio de sua experiência o itinerário lógico que pretende seguir. Sobre esse aspecto, compreendemos que a “consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais” (Rancière, 2007, p. 61), ou seja, sendo as inteligências distintas, é possível acreditar que o caminho do pensamento varia conforme a sensibilização de cada indivíduo.

A educação filosófica convida, portanto, a uma aproximação de experiências de pensamento fecundada no diálogo. Signo dessa abertura, o pensamento filosófico é desejo (*Eros*) de conhecer, mas, sobretudo, pertença do mundo humano compartilhado. O Eu que se funda na trama dialógica não é o eu do pensamento puro, mas sim o eu de Montaigne (1987), que é também metade do outro. A atitude filosófica do professor de filosofia é *poíesis* quando deseja a atitude filosófica do aluno, convida-o a atualização de suas próprias experiências de pensamento. O *Eros* filosófico é também elos que amarram ambos na teia do desejo. O *Eros* filosófico, enquanto procura, realiza-se nessa busca incessante que faz do amor à sabedoria o próprio desejo de não a encontrar.

Situado neste mundo, o filósofo vive a experiência

do pensamento e por ela opera, por meio de uma pedagogia dialógica, a desconstrução dele próprio. É que a experiência de pensamento se constitui como um reaprendizado, uma desconstrução vertiginosa. Sendo, ela mesma o inter-esse do filosofar, não se compromete, portanto, com metas, propósitos, finalidades, mas sim com o próprio caminhar. O espanto filosófico não apenas inaugura, mas permanece realimentando toda a experiência. E assim o filosofar, não condicionado pelas chegadas, vai inventando caminhos, criando e apagando pegadas verdadeiramente pedagógicas.

### **Educação Filosófica e Educação do Pensamento**

A educação filosófica requer em sua dimensão práxis esse constante movimento do espírito, essa atividade incessante em que ensino e aprendizagem encontram-se. E é somente dentro dessa dinâmica que se entende a elaboração dos mecanismos do exercício poético, construtivo.

Nessa perspectiva, parece inevitável a pergunta sobre o sentido da filosofia que condiciona o próprio ensino da Filosofia<sup>4</sup>. Ou seja, não é possível ensinar

---

<sup>4</sup> Ensino de Filosofia à luz da experiência do pensar como “violência”: “O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar a instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As

filosofia sem efetivamente estarmos comprometidos com uma ideia ou mesmo uma finalidade desse ensino. Em síntese, o modo como entendemos ou valoramos a filosofia deve condicionar o seu ensino.

Assumir a filosofia como educação é entendê-la como resultado de um exercício de pensamento não-submisso. Pensamento que inaugura a própria atualidade, que diz o ser no presente. Desse modo, a história da filosofia pode se configurar como um poder negativo da própria filosofia e mesmo dentro do pensamento, um saber coercitivo. Não há como conciliar atitude filosófica do professor que, ao ensinar filosofia, constitui em sua práxis uma provocação de atitudes no aluno com a postura do professor que Deleuze chama “plagiador”. O plagiador, ao submeter-se à autoridade de um Platão, Descartes ou Kant, submete por sua vez o aluno à repetição, tiraniza o seu pensar, condena a Filosofia à reprodução exaustiva da analítica de textos.

As consequências políticas desse pensar submisso devem ser também consideradas: quando submeto à reprodução uma disciplina que se vangloria de ser crítica, reitero a conservação da filosofia nos cânones, estimo unicamente as questões dos filósofos tradicionais e condeno, por sua vez, a filosofia a um pensamento

---

condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (Deleuze, 1988, p. 230).

descontextualizado e, conseqüentemente, despoliticizado. Enquanto exercício dialético de pensamento, a filosofia, desde suas origens, constitui-se como ação política, pois requer sua inscrição num universo demasiadamente humano, onde os problemas discutidos são extraídos das próprias experiências do pensar, e esse pensar está necessariamente prenhe de valores. Ou seja, não há filosofia que, sendo atividade, não esteja comprometida com o presente. Portanto, a sala de aula é um acontecimento, um fato, um organismo vivo, e será sempre importante a atualidade do pensar que, por sua vez, torna também atualizada nossa existência.

Na dialética voltamos ao princípio: Sócrates, antes que qualquer outro, fez filosofia, não a reduziu a um solilóquio da razão. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofia” (Langón, 2003, p. 90). Fez filosofia quando dialogava, quando viu nos seus interlocutores a possibilidade de tornar sua reflexão (não reflexão “sobre” as coisas) parte de um reflexo provindo do pensar do outro. Guillermo Obiols (2002, p. 109), de certa forma, compartilha dessa ideia quando afirma que em Sócrates “não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar nem o de ensinar do de filosofar [...]”. O diálogo socrático, portanto, nos faz entender o quanto nosso pensar “espelha” a alteridade e de que modo a aventura dialógica nos vai conduzindo por caminhos

que previamente jamais poderíamos desenhar. O filósofo dialógico expressa, sobretudo, uma racionalidade compartilhada, uma jornada que se inicia de um ponto (tese), mas que contém em sua trajetória a possibilidade de sua própria negação (antítese). Razão compartilhada, o diálogo valoriza o indivíduo em sua singularidade própria, mas uma singularidade que só emerge em relação com o outro. Enfim, no diálogo, caminhamos e falamos conosco e com os outros. Caminho esse em que a chegada (síntese) é também desejo de uma nova partida. Só o filosofar dialógico revitaliza o sentido radical da pedagogia (*agogé*) enquanto reconstitui a aliança desta com a filosofia.

O ensino de filosofia, quando se propõe filosófico, não deve submeter a atividade de pensar à autoridade de um texto, condicionando esse pensar a uma regulamentação. Desse modo, a referência prévia à verdade antecipa-se ao próprio exercício do filosofar, conduzindo-o à supressão do inventivo, do artístico, do maravilhamento da descoberta. Se a filosofia é produção de conceito, produção de pensamento, disciplinar a racionalidade filosófica por intermédio desse mecanismo é comprometê-la definitivamente com limites conformadores de verdades historicamente constituídas. Nesse caso, a história da filosofia contribuiria para o trabalho antifilosófico do pensamento, domesticando-o, conduzindo-o a uma prática inócua de

legitimação do já pensado.

Quando se afirma a filosofia como uma atividade do pensamento inventivo, criador, não se quer com isso compreender como desnecessário o uso da sua História, mas justificar a prática do diálogo com seus autores. Aristóteles, Hume, Kant, Husserl não devem pensar por nós, mas pensar conosco. Ou seja, a história da filosofia não deve prestar um desserviço à própria filosofia, constituindo-se como instrumento único de sua validação. A liberdade de pensamento, primado de qualquer filosofia merecedora desse nome, efetivamente passa pelo método-caminho dialogal e por ele também se restitui o papel social do filósofo quando do compartilhamento com outros dos problemas discutidos. Portanto, ao dialogar com a sua História, a um só tempo fazemos filosofia e a conduzimos às suas origens fecundantes. Em *Diálogos*, Deleuze e Parnet dizem que

[...] a História da Filosofia sempre foi um agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles (Deleuze; Parnet, 1998, p. 21)

Para os pensadores franceses, acima citados, a história da filosofia tiraniza o pensar, determinando tanto o modo quanto os requisitos do que se pode pensar. Nesse caso a história da filosofia condiciona até

mesmo o percurso do pensar, direcionando-o às metas previamente estabelecidas e configura-se unicamente como reprodução mimética das ideias dos grandes filósofos. Assim, a aula de filosofia não teria outro fim senão legitimar respeitosamente a tradição, abdicando por sua vez do exercício do livre pensar.

É essa atividade liberta das imposições dos sistemas de produção de verdades reificadas que faz Stéphane Douaillier (2003) compreender que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo”, ou seja, todo o filosofar inaugura em sua manifestação criadora o desejo de re-começar a filosofia à sua maneira. Desta forma, o itinerário tomado pelo filosofar é, em sua magnitude, a descolonização do pensar por meio da criatividade, da re-invenção de si mesmo. Todo o filosofar traz em seu bojo o poder de recriação da filosofia, isto é, inaugura um percurso novo a ser iniciado do lugar de cada experiência de pensamento, na singularidade de cada vontade particular, na predileção de cada roteiro a ser tomado. Portanto, por não haver um único “caminho” a ser seguido, a aventura filosófica é, acima de tudo, livre; é desobediência fecundante de cada “espanto” original.

O “andarilho” filósofo é, como Nietzsche afirmou, aquele que escolhe o “insólito, assombroso, difícil, divino” (1987, p. 17-18), e dessa forma não pode temer os seus possíveis descaminhos. Como todo ato

criador, o pensamento é atividade que deve ser saboreada (aqui é pertinente lembrar a aproximação das expressões latinas *sapere* e *sapere!*) em seu próprio momento de ação, na identificação do pensar que se constitui como apropriação do exercício, isto é, apropriação do que chamamos arte de pensar.

O filosofar não pode perder em sua dimensão pedagógica esse sentido gustativo do aprender que o faz experiênciar com “refinamento de gosto”; o aprender ensinar filosofia deve ser contaminado por esse interesse pelo agradável que o faz ser, além de uma atividade necessária, uma “ginástica” saborosa do espírito. Assim, o filosofar faz-se útil, agradável e mais soberanamente importante.

Acrescenta-se ainda que o vínculo da filosofia com a educação faz-se também pela dimensão “práxis” que envolve ambas. Uma educação da filosofia recoloca nesta última o seu propósito político, pedagógico; resgata o seu valor humanístico na atenção aos problemas existenciais, reintegra o filósofo no social, enfim, embeleza a racionalidade, tornando-a viva, efetiva. “Aprender a pensar”, como Nietzsche diz, não é subjugar o pensamento às verdades cristalizadas<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> É possível aqui resgatarmos a ressonância de Nietzsche em Deleuze. Pensar é resultado da violência e não reconhecimento: “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (Deleuze, 1988, p. 231).

[...] a história erudita do passado jamais foi o afazer de um verdadeiro filósofo [...] um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: “É um bom filólogo [...] um bom linguista, um bom historiador” – mas nunca: “É um filósofo”. (Nietzsche, 2003, p. 212)

Portanto, faz-se necessário compreender a filosofia como diagnóstico do seu tempo, grávida do presente. Devemos, pois, educar a filosofia na escuta das suas reais questões, fazê-la atual, pertinente. A filosofia deve permanecer em contato com a fonte dos problemas que requerem ser estudados e resolvidos, pois só assim consegue responder a sua maior finalidade.

### **Heidegger e Deleuze: Desafios e Contribuições**

O *sentido* de nossas reflexões encontra-se sobretudo apoiado no propósito de estabelecer, entre Heidegger e Deleuze, relações que julgamos encontrar presentes naquilo que parece ser para ambos a preocupação desafiadora de suas filosofias: “*o que significa pensar?*”. Nome inclusive de uma das obras do filósofo alemão. “O que é o pensamento” é a questão que, ao atravessar significativa parte da obra desses pensadores, impõe-se também como ponto de convergência entre os dois. Dessa questão fecundante é possível ainda extrair tanto do pensamento de Heidegger quanto da filosofia deleuziana preocupações comuns de natureza proto pedagógica com o aprender/ensinar a pensar capazes de

ampliar ainda mais as conexões entre os autores estudados e, ao mesmo tempo, fazê-las justificar a nossa compreensão do fazer filosófico como uma educação do pensamento.

Caminhar com Heidegger é aceitar o desafio das superações por ele postas em toda sua obra e desse modo, se o “Que Significa Pensar?” é para nós a questão primordial que colocamos para uma compreensão da filosofia como educação do pensamento, a companhia do pensador alemão se torna imprescindível, uma vez que nele a tarefa para o pensamento inicia-se no exato momento onde a filosofia tem seu fim. O fim da filosofia dissolvida nas ciências do mundo da técnica pode significar ao mesmo tempo o começo do novo pensar filosófico.

Diante da autos-supressão da filosofia, Heidegger coloca na questão do pensamento a possibilidade de sua auto-afirmação. Ou seja, a superação da filosofia como metafísica exige a “viravolta” do filosofar para a tarefa de um novo pensar. Esse movimento leva necessariamente o pensamento à origem da questão do ser encontrada nos pré-socráticos, assim como aproxima o pensar do poeta. No fundo, as preocupações desse segundo Heidegger são análises do esquecimento do ser na metafísica, que conferem ao pensamento exigências de renascimento. Delas, o filósofo extrai outros temas como a questão da técnica, do mundo da ciência, da

política, da arte etc., tendo, contudo, todos eles comprometimento com a questão do pensamento.

Esse “passo de volta” heideggeriano se constitui num regresso do pensamento à sua nascente e num salto para fora de tudo aquilo que até então foi pensado pela filosofia. Esse movimento procura resgatar na fonte o “algo impensado” do pensamento para dele extrair a força do que foi pensado. As preleções de Heidegger sobre os pré-socráticos revelam o esforço do autor em explorar o sentido principal do pensar com o propósito de, com ele, edificar o pensamento da diferença.

É no quadro de sua analítica existencial que encontramos a noção de cuidado (*Sorge*) como o elemento fundamental que tanto expressa o traço essencial do *ser-aí* no mundo como o elemento de unidade do pensamento em presença de si mesmo. Esse cuidado como modo de ser no mundo fecunda toda a natureza pedagógica do pensamento de Heidegger à medida que o “pensamento do sentido” buscado por ele nos conduz necessariamente a essa experiência educativa do homem. Educar é um modo de ocupar-se de si e do outro não para retirar-lhe o cuidado, mas para devolvê-lo. Por essa devolução do cuidado, o outro torna-se livre, translúcido para si mesmo. Nessa concepção de liberdade, o pensamento do ser restitui para a si a sua vocação originária e autêntica, favorecendo, do

mesmo modo, que a preocupação pelo outro não comprometa a sua individualidade, mas sim anime-o a experimentar sua própria existência, a constituir seu próprio “caminho”.

O autêntico cuidado de si, portanto, termina por devolver ao outro como preocupação a tarefa de descobrir-se, revelar-se, educar a si mesmo. O cuidado se faz pedagógico porque nada ensina como “lição” nem instrui porque também não instrumentaliza o pensamento do outro, mas apenas oferece-lhe possibilidades, caminhos. O educando nesse caso é sempre aquele que aprende ao se expor a si mesmo na conquista de significações para sua vida, e o educador é tão somente aquele que o “ensina a aprender”. O aprender está sempre em correspondência com o ensinar, uma vez que o verdadeiro ensinar é um deixar aprender como quem toma para si o que já possui. Ensinar é dar indicação, não é oferecer o “ensinável”, pois esse não se aprende. O aprender é uma experiência onde o tomar para si é também um dar para si. Esse percurso, inconcluso por essência, é um conduzir mútuo de educador e educando até a aprendizagem, sendo que o professor é aquele que aprende mais por ensinar a aprender. No ensinar se experimenta o verdadeiro aprender, uma vez que o ensinar é um fazer aprender que pode muitas vezes “despertar” no aluno um sentimento de que nada foi aprendido porque não foram “transmitidos”

conteúdos, mas a “arte” de aprender.

Na “arte” do educar nada é conteúdo acabado, tudo é “disposição” para ensinar e aprender. O educador não impõe sua autoridade ao educando pelo “muito saber”, mas apenas divide com ele um momento dialético de aprendizagem onde não deve haver o privilégio de um pensamento sobre o outro, mas somente o desejo do pensar caminhante, da pedagogia.

Fazendo o percurso do pensado para o impensado, Heidegger aproxima o pensamento daquilo de que a tradição filosófica ocidental se manteve afastada, mas se impõe como tarefa inadiável para o pensar ao restituir o que lhe é mais próprio: a questão do ser. Essa experiência arqueológica é a condição única de superação da própria filosofia que, nesse passo de volta à fonte, pode promover no pensamento originário seu novo começo. O recomeço requer que transportemos o pensamento para o que se encontra “antes” da filosofia, pois só assim poderemos preparar o advento do pensar que está por vir.

O que Heidegger propõe por esse recuo à origem é colocar a diferença ainda impensada na questão do pensamento. Pensar o ser na diferença com o ente e o ente na diferença com o ser é apresentar a diferença propriamente dita como questão, ou ainda, a questão fundamental. Contudo, o que a filosofia ocidental faz é apreender essa diferença como uma multiplicação de

nossas representações. Desse modo, o pensamento sempre estará limitado a alguma representação, justificando assim que todo aprender é aprender alguma coisa, necessitando o pensamento sempre do “isso” ou do “aquilo” que está representado. Cria-se assim uma dependência permanente do pensamento com o que deve ser pensado, uma exigência do pensar com o objeto que lhe corresponde passando tudo a ser pensado objetivamente. Nesse caso, o pensamento vai estar sempre buscando relacionar-se ao que se coloca como referência primeira ao pensar e que, portanto, submete o pensamento ao designado: se digo “maçã”, o pensamento apenas busca representar o objeto que este nome designa.

Feito esse diagnóstico do pensamento representacional, Heidegger propõe que nos coloquemos em movimento em direção à gênese do pensamento da diferença enquanto tal, que nos conduzamos “para dentro do que deve ser pensado” (1989f, p. 59-60).

É sempre para “o aberto” o sentido da *Bildung* heideggeriana à medida que toda educação é para ele um caminhar permanente posto em marcha para um novo começo. Abdica-se assim de encontrar na relação educador/educando qualquer “formação” que proponha acabamentos e completudes dos sujeitos envolvidos, mas sim, apelos de transformações radicais que implicam sobretudo na constituição de um outro pensar.

Do mesmo modo, é também “dentro do que deve ser pensado” que encontramos em Deleuze a possibilidade de edificação de um “pensamento sem imagem” presente naquilo que “não pode pensar, que é, ao mesmo tempo, o impensável e aquilo que deve ser pensado” (1988, p. 311). Quando Deleuze nos convoca a lembrarmos “os textos profundos de Heidegger” a fim de entendermos que não poderemos pensar enquanto submetermos o pensamento a pressupostos dogmáticos que aparecem camuflados na imagem de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, nada mais faz que denunciar os modelos com os quais a tradição filosófica tem imobilizado o pensamento na representação, assim como reconhecer a importância da filosofia de Heidegger no enfrentamento dessa questão.

Deleuze insiste em caracterizar o pensamento filosófico por um movimento conceitual que em nada condiz com a reconhecimento, ou o “refletir sobre”. A possibilidade criadora do pensamento filosófico deve manter o pensamento sempre voltado para o novo, alimentando permanentemente o desejo da invenção: “A filosofia consiste sempre em inventar conceitos” (1988, p. 170). Assim, se ela é criadora não pode ser um discurso que se volta para ele mesmo, recontando sua história. Não sendo metadiscurso, à filosofia não cabe estabelecer critérios de sua justificação, mas pelo contrário, rebelar-se contra essa atitude que desde a

modernidade tende a se afirmar como própria à filosofia. Para Deleuze, a filosofia é, antes de tudo, uma atitude de insurgência que tem como destino maior a criação de conceitos, ou, do mesmo modo, a criação de pensamento.

Parece necessário a essa concepção da filosofia romper com a própria história da filosofia ou pelo menos oferecer denúncia à força repressora que esta exerce sobre o pensamento como se não fosse possível pensar fora dela: “Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem” (Deleuze, 1998, p. 21). Decorre desses posicionamentos deleuzianos o esforço da História da Filosofia em “não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz” (Deleuze, 1992, p. 170).

O papel do filósofo é, então, o de inventar na “fabricação” do conceito os caminhos do pensamento e com isso colocar para a filosofia “uma função que permanece perfeitamente atual, pois “ninguém pode fazer isso no lugar dela” (Deleuze, 1992, p. 170). Na criação do conceito, a filosofia restitui sua natureza “criadora ou mesmo revolucionária”, na medida em que o criar é uma atitude que se dá em convivência com o diferente, o estranhamento do pensar e, desse modo, não pode ser subordinado à reprodução do já posto.

Assumindo o seu propósito de criadora de conceitos, a filosofia toma para si a exigência de um outro pensamento que de nenhum modo condiz com o pensar contemplativo ou reflexivo, mas um pensar que por ser criativo é sobretudo singular: “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (Deleuze & Guattari, 2005, p. 15). Nessa singularidade reside o seu caráter original e também sua essência artística. É tanto da filosofia quanto da arte a necessidade de criar coisas novas, e os novos conceitos é que mobilizam o pensamento para outros desafios.

É do conceito, segundo Deleuze, esse dinamismo que não deixa a filosofia morrer, posto que o mesmo está constantemente em renovação, substituição e mutação dando conseqüentemente à filosofia uma história e uma geografia agitadas. Esse *status* mutante do conceito pode ser entendido nessa relação de pertencimento de diversos elementos de um conceito, e mesmo de outros conceitos, em um mesmo sistema conceitual. Isso se explica porque os conceitos se articulam e se conectam mesmo que pertençam a histórias diferentes, como se alguns conceitos fossem preparados anteriormente por outros e estes novos conceitos, por sua vez, em permanente mobilidade, pudessem ajudar a criar outros. Mas é preciso entender que mesmo dentro desse ambiente de contribuição de um conceito para a

criação de outro, um conceito não deixa de preservar sua originalidade.

### **Considerações finais: Entre Heidegger e Deleuze**

Quando tratamos de pensadores que, para a tradição filosófica, apresentam profundas divergências entre seus campos epistemológicos, é preciso usar das devidas cautelas. Sem desconsiderar essa assertiva, o propósito maior de nossas análises é localizar, na tarefa de pensar a diferença, o ponto de maior consonância entre a filosofia de nossos autores, para só então dele poder constituir outras tantas conexões, sobretudo as que se referem às críticas à limitação do pensamento representacional. Estudar os dois autores também nos possibilita identificar questões que interessam igualmente a Heidegger e a Deleuze e que, de modo específico, são articuladas no favorecimento das resoluções de outros problemas. Assim, tomamos como critério privilegiar menos as possíveis questões divergentes apontadas entre os autores, vindas principalmente das críticas de Deleuze a Heidegger, que as convergentes, podendo com isso deliberar com mais propriedade sobre essas últimas.

Deleuze não nega que Heidegger, ao “levar o pensamento muito a sério”, não pode deixar de ser visto como um pensador, mérito que entendemos pertencer também a ele. Na condição de pensadores buscaram,

em suas críticas à representação, atravessar o perigoso caminho do pensar, assim como outros, a exemplo de Nietzsche e Foucault, fizeram-no. Do mesmo modo, se a filosofia “é um caminho sobre o qual estamos a caminho”, não pode abdicar de sua dimensão pedagógica, do seu ofício de conduzir (*agogé*) o homem à transformação de si mesmo valendo-se fundamentalmente daquilo que mais lhe pertence: o pensamento.

O princípio pedagógico manifesta-se na obra de Heidegger e Deleuze sem nenhum disfarce. De modo que, quando com alguns de seus estudiosos e tradutores concordamos que está na questão “o que é o pensamento?” o maior sentido de suas filosofias, nos foi possível identificar nela implicações e desdobramentos necessários com problemas de natureza educacional. Preocupando-se com “o que significa pensar?”, Heidegger e Deleuze não poderiam desprezar o sentido pedagógico que essa questão contém.

Heidegger nos diz que o “aprender a pensar” requer que atravessemos “um longo caminho”, requer que saltemos para um lugar “onde tudo é diferente”, à medida que o novo nos causa estranhamentos, mas sobretudo admiração. O aprender a pensar heideggeriano não é um aprender com o pensar, pois o pensar não é meio pelo qual dispomos para fazer coisas; pensar é, antes, “acontecimento apropriativo” (*Ereignis*) no qual o pensar poético se coloca em vias de acesso ao

ser, constituindo-se numa “pedagogia do cuidado” se doa a nós como terapia e vocação.

Esse pensar poético é aquele que se guarda na escuta, abandona as falsas questões, as tagarelices dos profissionais do discurso que manifestam em grande parte o que Heidegger aponta como “o grande perigo de se entender mal o que se refere ao pensamento” nas universidades.

O sentido poético do pensar escutado por Heidegger tem similar ressonância no privilégio dado aos signos por Deleuze. Se para ele o “aprender diz respeito aos signos” é porque o signo, sobretudo o signo artístico, é capaz de criar um pensamento verdadeiramente diferente. Em Heidegger o pensar que supera a metafísica é o mesmo que nos convoca ao essencial, do mesmo modo que para Deleuze nos signos da arte é que “as essências são reveladas”. A arte revela ao pensamento a verdade na absoluta essencialidade do signo.

Para Deleuze todo signo implica um sentido e este serve para explicar aquele resultando, portanto, na compreensão de que todo verdadeiro aprendizado em sua gênese se confunde com uma boa interpretação quando essa traz, em essência, a irreducibilidade tanto do signo em relação ao objeto emissor quanto do sentido em relação ao sujeito que o apreende. Portanto, todo ato de aprender não é senão interpretar signos,

pois tudo que nos ensina algo emite signos. A aprendizagem em Deleuze é uma tarefa semelhante à do “egiptólogo” sempre a decifrar enigmas. O signo nos “força a pensar” não como representação, mas como criatividade artística.

De igual maneira, Heidegger acredita que o verdadeiro pensar é um poeitar na medida em que conduz o homem à sua morada principal ao fazer do pensar um modo de ser. Essa “genitalidade do pensar” (A. Artaud) é também o que procura Deleuze quando critica os “postulados” da imagem do pensamento. Diz o pensador francês, em conformidade com Heidegger, da necessidade de constituir um pensamento que nasça no pensamento, que seja engendrado em sua origem. Ou seja, nos imponha a obrigação de dar “o passo de volta” heideggeriano para superar o dogmatismo da metafísica e ainda, para ter a verdade como “caso de produção”, não de adequação nem de inatismo.

Contudo, é necessário, diz Heidegger, que o aprendiz esteja em correspondência também com aquele que o ensina. A arte do aprender requer a harmonia com a arte do ensinar, sendo essa, porém, mais difícil que aquela, uma vez que o ensinar é, em essência, um fazer aprender. É que o verdadeiro mestre não é um reproduzidor de ideia, e sim um pedagogo que faz o aprendiz caminhar ao ensinar tão somente a arte de aprender. O que se ensina não é o que se transmite

enquanto conteúdo, mas a práxis, o exercício de aprender. Por essa razão, o mestre deixa no aprendiz a “impressão” de que nada ensinou. Com isso, Heidegger parece nos fazer admitir que nossos maiores mestres nada nos ensinam quando muito nos fazem aprender.

É que na concepção heideggeriana o mestre só está “adiante” do seu aluno em um ponto: precisa aprender mais que este. Portanto, ele deve assegurar-se dessa sua ignorância para poder entrar no processo pedagógico onde, querendo aprender, ensina melhor o “caminho” da aprendizagem, permitindo que o aluno não submeta o seu pensamento à tirania do “saber” do mestre e possa pensar com autonomia. Assumindo o papel do “mestre ignorante” (Rancière), o professor assume também a tarefa “elevada” daquele que fecunda no outro o desejo de aprender a pensar.

Com a mesma determinação heideggeriana, Deleuze se põe em defesa do primado do aprender sobre o saber na crítica que faz a um dos mais graves postulados presentes na história da filosofia. Se o aprender “diz respeito essencialmente aos signos” é porque os signos, dando-nos “problemas”, forçam-nos a pensar e dessa forma, não somos no aprendizado submetidos a nenhuma regra de solução que o saber ou o método comportam, mas apenas à violência positiva que nos faz aprender-pensar, pensar-aprender.

Na “Ideia” Heidegger, em acordo com Deleuze,

põe o “gravíssimo”, o que “dá a pensar”. O “problema” é o que nos chama ao pensamento como “acontecimento”. Aprender é apreender a Ideia (estrutura-acontecimento-sentido) e ao mesmo tempo, compreender as possibilidades de sua resolubilidade. Desse modo, a Ideia se opõe à representação, na medida em que no “acontecimento” da Ideia não subsiste qualquer dependência ou identidade com aquilo que fora pensado. Se a Ideia não é representação alguma de objetos no pensamento, ela originariamente condiz com o “impensado/impensável”, com aquilo que deve ser pensado. A Ideia não é elemento de um saber, mas de um aprender que dá sentido às coisas possibilitando “tomar” para si mesmo aquilo que já se tem, isto é, a capacidade de experimentar o pensar apropriativo. A ideia traduz a própria diferença, desenrolando-se como “puro movimento criador”.

No pensamento da diferença de Heidegger e Deleuze todo ensinar é um deixar aprender, na medida em que no ensinar não está contido senão um despertar para o “pensamento do sentido” ou o “sentido do pensamento”. Deleuze nos diz que “o aprender é uma tarefa infinita” porque nos remete sempre à multiplicidade das experiências sígnicas. E se o pensamento é “sem imagem”, ele não traduz no aprendizado senão “o acontecimento” “principal” a cada novo momento. Aprender, tanto para Heidegger quanto para Deleuze,

fecunda em nós o “poder de começo” ofertando-nos as ferramentas da criação; nenhuma verdadeira aprendizagem se faz na relação da representação ou na reprodução do Mesmo (reconhecimento), mas no “encontro” com o outro, o signo, o “gravíssimo”.

O aprender, quando se afirma na originalidade do pensamento, requer para si a necessidade de um desaprender que diz respeito à tarefa terapêutica de depuração de preconceitos e imagens. O desaprender se coloca para aquele que “caminha” no aprendido como o esquecer para aquele que perdoa: um passo que liberta o pensamento, dispondo-o a outras experimentações e vivências. Se pensar é criar o novo pensar, educar é libertar o outro das representações e reproduções de pensamentos, dando-lhe não métodos, mas signos, “arrombamentos”, “roubos” que despertem o pensar para o novo.

Se tomamos o ensino de filosofia como educação do pensamento é porque estamos em concordância tanto com Heidegger quando diz que o “oferecido” do educador não é o conteúdo “ensinável”, mas o “deixar o outro aprender”, quanto com Deleuze quando entende os “únicos mestres” como sendo aqueles que dizem “faça comigo”, emitindo signos a “serem desenvolvidos no heterogêneo”.

Educar não é transmitir conhecimentos como quem deseja que o outro os reproduza; nada

aprendemos com aquele que nos diz “faça como eu”, porque aprender não é copiar experiência de pensamento alheio, mas inventar seu próprio caminho fazendo com que nele tudo ganhe sentido, interpretação. Nada havendo que sirva de prescrição a essa “coisa amorosa” que é a educação do pensamento, resulta inútil pensarmos em métodos ou “regras para a direção do espírito”. Por nunca sabermos “como alguém aprende”, não devemos também ter a pretensão de ensinar o outro a pensar o “Mesmo” que pensamos.

Heidegger defende que, no pensamento do sentido, todo “saber” significa “poder-aprender”, identificado com uma “longa experiência” que destina o homem não ao domínio técnico próprio do “pensamento calculador” muitas vezes manifesto na escola, mas a um conhecimento do que é há de inter-esse, em presença do que pode saber de essencial. *Poder-aprender* não é conhecer, mas antes, estar em disposição no pensar e, estando disposto, não é um saber que se retém no pensamento e lhe serve de parâmetro ou paradigma, mas um saber que potencializa o pensamento para os devires, as aberturas, a transformação.

Esse “poder-aprender” heideggeriano é sobretudo aquilo que o professor desperta no seu aluno quando diz “faça comigo” ou ainda, caminhe comigo no seu próprio caminho, conceda a si mesmo escutar a voz do “gravíssimo” e assim aprenda a aprender sendo

“ouvinte daquilo a que pertence a sua essência”. Ou seja, o ensinar nesse caso é tão somente deixar aprender, posto que se deixa pensar. Heidegger, usando exemplo da mãe, nos diz que o verdadeiro aprender é estar em obediência respeitosa para o que nos “chama”, convoca, para o “que dá a pensar”. Se aprender é, portanto, escutar o que chama a pensar, “o aprender não pode produzir-se através de nenhuma repressão”, uma vez que só escutamos aquilo para o qual dispomos nossa audição.

Deleuze, do mesmo modo, critica a “escravidão” à qual submetemos nossos alunos obrigando-os a resolver problemas que não lhes pertencem. Não havendo como encontrar soluções para problemas com os quais não se tem nenhuma apropriação, os alunos “copiam” soluções de outros. Essa é a forma do pré-conceito escolar que vem servindo como modelo em nossas instituições de ensino e que tem como consequência o cerceamento da liberdade “semidivina” que restitui ao aluno o direito de, pensando por si mesmo, criar conceitos, enfrentar seus problemas e encontrar soluções para eles.

Essa mesma tirania escolar é traduzida no exemplo da “professora” que “ensina” como quem dá ordem. Segundo Deleuze, a “máquina do ensino obrigatório” que representa a escola “impõe” obrigações ao aluno forçando-o muitas vezes a desobedecer o seu

pensamento criativo em favor da recongnição.

**Abstract:** Our studies are focused on the discussion of problems generated in the pedagogical practice of Teaching. Any analysis that involves teaching, whether at any level, cannot disregard, first of all, an accurate attention to the peculiar problems related to this activity. Our reflections are supported by the challenges and strategies present in Heidegger and Deleuze, in what seems to be for both the greatest challenge of their philosophies: “what does it mean to think?” and their considerations applied to the educational dimension.

**Key words:** Education, Teaching, Philosophy, Pedagogical Praxis.

### Referências bibliográficas

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOUAILLIER, S. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 17-30.

HEIDEGGER, M. *A Constituição Onto-Teo-Lógica*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989f. (Os Pensadores).

LANGÓN, M. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-100.

NIETZSCHE, F. *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

NIETZSCHE, F. Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

MONTAIGNE, M. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante – Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.