

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONSTRUÇÃO IMPLICADA: ATITUDE FILOSÓFICA NO CONTEXTO DOS SIGNOS EDUCATIVOS

Ramires Fonseca Silva ¹

Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos ²

RESUMO

Este texto foi concebido sob o impacto das pesquisas de ambos os autores nos ambientes educacionais/formativos na universidade e na educação básica. Argumentamos que a atitude filosófica envolve o fazer da prática pedagógica em filosofia. Diante das circunstancialidades polissêmicas que emergem os signos educativos e de uma posicionalidade docente, o filosofar se torna um pressuposto relevante na composição do processo, indissociável, de ensino e de aprendizagem, uma certa *poíesis* confeccionando uma superfície para que o exercício do pensamento possa fluir. Ou seja, conceber o filosofar em devir implicado grudado na ação docente cotidiana significa mobilizar condições de possibilidades do ensino de filosofia. Para tanto, convidamos para o diálogo Martin Heidegger e Gilles Deleuze, numa convergência de perspectivas experienciais quando problematizam o pensar. Nessa direção, dirigimos este desafio para o pensamento educacional e suas implicações no ensino de filosofia. Pretendemos, com isso, abrir um leque de discussão no campo do ensino, para explorar a relevância da apropriação do filosofar dissolvido no cenário educativo.

Palavras-chave: Aprendizagens, Filosofar, Práxis pedagógica, Pensamento, Signos.

Introdução

O sentido de nossas reflexões encontra-se sobretudo apoiado no propósito de estabelecer entre Martin Heidegger e Gilles 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, se

¹ Professor efetivo da rede pública estadual da Bahia. E-mail: ramires.silva@enova.educacao.ba.gov.br

² Professor da Universidade do Estado da Bahia, campus I. E-mail pvasconcelos@uneb.br





impõe 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 pedagógicas 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 em que 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.

Gilles 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 a do “egiptólogo” sempre a decifrar enigmas. O signo nos “força a pensar” não como representação, mas como criatividade artística.

Trata-se, portanto, de discutir numa perspectiva do aprender a pensar como possibilidade de abrir fissuras no bloco hegemônico da institucionalidade, requerendo de o sujeito lançar-se no mundo aberto e ser arrebatado por signos educativos/filosóficos. Pensar significa exercer um modo de vida em que o exercício do pensamento flui com autonomia.

Signos e sentidos do pensar na educação

Diante da auto supressão da filosofia, Martin Heidegger coloca na questão do pensamento a possibilidade de sua autoafirmação. 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 poético. 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, fomentar 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, “transparente 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 em que 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 foi “transmitido” 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 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 o filósofo alemão 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” (Heidegger, 1989, 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. Pensar envolvido com inventividade, nas elaborações do sensível na área educativa, por exemplo, criando signos ou ressignificando signos.





O aprender, nessa medida, 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 aprendizado 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.

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 pelo filósofo 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.

De igual maneira Heidegger acredita que o verdadeiro pensar é um poetar na medida em que conduz o homem à sua morada principal ao fazer do pensar um modo de ser. Essa proposição é também o que procura Gilles Deleuze quanto 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 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 ideias 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, o filósofo alemão, 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/a seu aluno/a 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.

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”. Nessa direção,

O exercício do pensamento, ou melhor, o ato de pensar, sendo constituído pelos arrebatamentos dos signos, pela afetação dos encontros, provocaria no docente condições de possibilidade de reconhecimento de sua potência criadora, sobretudo através das experimentações, sem necessariamente vincular-se a perspectivas de resultados (Silva, 2020, p. 71).

O que viabiliza o pensar, nesse aspecto, são colisões cotidianas que geram atitudes epistêmicas, movimentações provocadas por acontecimentos variados, sinuosos, sem uma centralidade direcionada para decorrências fixadas em torno *script* delimitados antes dos acontences.

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.

Nessa direção, 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 interesse, 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.

Do mesmo modo, é também “dentro do que deve ser pensado” que encontramos em Gilles Deleuze a possibilidade de erguer um “pensamento sem imagem” presente naquilo que “não pode pensar, que é, ao mesmo tempo, o impensável e aquilo que deve ser pensado.” (Deleuze, 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 heideggeriana no enfrentamento dessa questão.

Este autor 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” (Deleuze, 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. Nesse aspecto, para o autor francês, a filosofia é, antes de tudo, uma atitude de insurgência que tem como destino maior a inventividade conceitual, 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; Parnet. 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” à medida 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. Por responder a verdadeiros problemas, os conceitos oferecem rigor à filosofia afastando-a do descompromisso da mera opinião.

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 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, conforme esse autor francês, esse dinamismo que não deixa a filosofia morrer posto que o mesmo está constantemente em renovação, substituição e mutação dando consequentemente 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/engrenagem 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.

Este pensador, do mesmo modo, critica a “servidão” à qual submetemos nossos estudantes obrigando-os a resolver problemas que não lhes pertencem, sem originalidade. Não havendo como encontrar soluções para problemas com os quais não se tem nenhuma apropriação, os/as estudantes “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 que não restitui ao/as aluno/a 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. Conforme 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 reconhecimento.



Considerações Finais

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 o fizeram. 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?”, ambos não poderiam desprezar o sentido pedagógico que essa questão contém.

Nessa direção, observamos que a densidade das discussões suscitadas nos escritos contribui para qualidade do pensar educativo tendo como um dos fios condutores a reflexão filosófica de dois autores que problematizaram a natureza mesma do pensar se desdobrando no cenário educativo com multiplicidades de signos, mesmo em épocas, espaços e desafios distintos, mas, acima de tudo com a simplicidade que requer um trabalho com o pensamento.

Referências

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.

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

SILVA, Ramires Fonseca. *Cartografias da formação docente: encontros e desencontros risomáticos*. Salvador: Edufba, 2020.

