



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SARA MORAIS DA ROSA**

**ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A  
APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: A EXPERIÊNCIA  
DO PENSAR A PARTIR DE GILLES DELEUZE**

**MARÍLIA  
2016**

**Sara Morais da Rosa**

**Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica:  
a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP- Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

Agência Financiadora: CAPES

**MARÍLIA  
2016**

Rosa, Sara Morais da.

R788e Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze / Sara Morais da Rosa. – Marília, 2016.

102 f. ; 30 cm.

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 98-101

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Educação - Brasil. 3. Cognição. I. Título.

CDD 370.1

**SARA MORAIS DA ROSA**

**ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM  
FILOSÓFICA: A EXPERIÊNCIA DO PENSAR A PARTIR DE  
GILLES DELEUZE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP- Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Data de Defesa: 29/03/2016**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo  
(UNESP/MARÍLIA)  
(Presidente e Orientador)

---

Profº. Dr. Pedro Angelo Pagni  
(UNESP/MARÍLIA)  
(1º Examinador)

---

Dr. Divino José da Silva  
(UNESP/ PRESIDENTE PRUDENTE)  
(2º Examinador)

*Aos meus pais,  
Francisca Morais da Rosa e Adenilson Artur da Rosa*

## AGRADECIMENTOS

Todos aqueles que, de algum modo, colocaram meu pensamento em movimento, fizeram parte da árdua construção deste trabalho. Trabalho forjado por duas mãos, mas amparado por muitas outras, tantas quanto eu não poderia com exatidão enumerar, mas que merecem toda a minha gratidão.

Agradeço inicialmente às Mãos que me modelaram e que me sustentaram desde o ventre materno até o presente momento.

Às mãos de meu pai, mãos de artista, poeta, instrumentista, que tanto me inspiram. Às mãos seguras de minha mãe, pelas quais o amor e a coragem se derramam no abrir de novos caminhos.

Agradeço ao meu companheiro Mateus Manhani, cujas mãos fortes não cessaram de me suportar, trazendo-me conforto e afago dia após dia.

Às mãos sempre estendidas do meu orientador Rodrigo Gelamo, mãos de mestre, de amigo e curandeiro, mas principalmente mãos de um artesão que soube cuidadosamente conduzir à forma a profusão de sentimentos, sensações e pensamentos que permeiam este trabalho.

Aos meus familiares e amigos queridos, obrigada pelas mãos que me reergueram, que torceram e se dedicaram a mim com tanto carinho e paciência.

Agradeço às mãos sujas de giz de todos os profissionais e docentes responsáveis por minha formação básica e superior.

Aos professores Pedro Angelo Pagni e Divino José da Silva, cujas mãos tocarão generosamente estas páginas, agradeço pela honestidade intelectual, pela partilha e pelo respeito com qual sempre trataram nossos processos de pensamento.

Agradeço a todos os funcionários da Unesp, especialmente aos do Campus de Marília, que nos assistiram em todas as nossas necessidades acadêmicas.

À CAPES, pelo financiamento concedido durante toda a economia desta pesquisa.

*Mais importante do que o pensamento, é o que “dá a pensar”.*

*Gilles Deleuze*

## RESUMO

O trato concedido à Filosofia, como disciplina oficial do currículo escolar brasileiro, foi desde o seu princípio, tangenciado por ambivalências e inconstâncias que forjaram para o seu ensino um horizonte controverso. Ainda que as diretrizes e normativas educacionais acerca do ensino da filosofia aventassem para sua potência em romper com os dispositivos de transmissão e aquisição mecânica de conteúdos, o modelo institucionalizado deste ensino permanece, ainda hoje, refém de uma dimensão reprodutivista de caráter explicador. Este paradigma pouco contestado, a saber, a *lógica da explicação*, é responsável por instaurar no ensino um dualismo cego, a partir do qual as modulações do aprendizado do estudante devem necessariamente estar sujeitas à manifestação das explicações e representações de um professor. Desse modo, a função do ensino deixou de se projetar em direção à promoção de uma experiência filosófica, assumindo a tarefa de conformar o pensamento a uma ortodoxia filosófica, restringindo a potência do filosofar a uma imagem distorcida do próprio pensar. Portanto, ainda que propuséssemos uma perspectiva do aprender como emprego livre e pessoal da razão, conforme aventou Kant, esta não seria capaz de prescindir da submissão do pensamento aos estados da representação, afinal, na gênese deste procedimento da razão consiste também a marca indelével de uma *imagem dogmática do pensar* que subsidia as diversas dimensões de sua manifestação. A partir desta *imagem dogmática*, que se erigiu segundo ideias gerais do senso comum e do bom senso, o pensar fora entendido pelo viés *reconhecimento*, como processo que engendra a constituição de modelos e conformações, segundo a ordem da *representação*, sem jamais diferenciar-se na experimentação do devir. À vista disso, objetivamos investigar nesta dissertação em que medida nos é possível, ainda, promover, no contexto de um ensino representacional, uma aprendizagem filosófica que se abra à experimentação do pensar, como criação de novos sentidos. Para tanto, buscaremos elucidar em que consiste esta experiência do pensar, à luz do uso disjuntivo das faculdades, para, em seguida, compreender em que sentido esta experiência se faz possível com vistas ao aprender a filosofar. A hipótese que atravessa este trabalho articula-se em torno da obra deleuziana *Proust e o Signos*, a partir da qual defendemos a possibilidade de encontrar, na relação do aprendiz com o *signo*, uma nova perspectiva sobre a aprendizagem filosófica como lugar de emergência do pensar.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Imagem dogmática do pensamento. Aprendizagem filosófica. Experiência de pensamento.



## ABSTRACT

The treatment granted to Philosophy as an official subject of Brazilian school curriculum has always been characterized by ambivalences and inconsistencies that have forged a controversial horizon to its teaching. Although the guidelines and educational regulations for the Philosophy teaching have suggested its potential to break the transmission and mechanical acquisition of contents, its institutionalized model still remains trapped in a reproductivist dimension of an explainer character. This paradigm, very little contested and known as *logic of explanation*, is responsible for establishing a noxious dualism in teaching, from which the student's learning must necessarily be subject to the manifestation of the teacher's explanations and representations. Thus, the role of teaching has stopped projecting itself towards the promotion of a philosophical experience. It assumed the task of shaping the student's thought to a philosophical orthodoxy, restricting the potential of philosophizing to a distorted image of thinking itself. Therefore, even though we proposed a perspective of learning as a free and personal use of reason, as Kant has suggested, it would not be able to waive the submission of thought to the states of representation. After all, the indelible mark of a dogmatic image of thought that supports the various dimensions of its manifestation consists in the genesis of this procedure of reason. From this dogmatic image, which has been consolidated based on general ideas, common sense and good sense, the thinking has been understood by the recognition process, which engenders the establishment of models and conformations, according to an order of representation, without ever differing itself in an experimentation of becoming. Considering this, we aim to investigate in this thesis to what extent it is still possible to promote, in the context of a representational teaching, a philosophical learning that is open to the experimentation of thinking as creating new senses. In order to do that, we will seek to elucidate in what consists the experience of thinking from the disjunctive use of faculties, to then understand how this experience is possible aiming at learning how to philosophize. The hypothesis that permeates this research study is built around Deleuze's work, *Proust and Signs*, from which we defend the possibility of finding, in the learner's relationship with the sign, a new perspective on the philosophical learning as a place of emergence of thinking.

Keywords: Philosophy teaching. Dogmatic image of thought. Philosophical learning. Experience of thought.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1-A FILOSOFIA E SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE.....	15
1.1 - Os limites e as possibilidades do ensino da filosofia no limiar contemporâneo. ....	18
1.2- O ensino de filosofia como transmissão: a lógica explicadora e a subordinação entre as inteligências.....	24
1.3- Do <i>embrutecimento</i> ao exercício livre da razão.....	31
CAPÍTULO 2- O PROBLEMA DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAR PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.....	42
2.1 Da constituição de uma imagem dogmática: os pressupostos do pensamento.....	44
2.2- Experimentar pensar: o uso disjuntivo das faculdades .....	53
CAPÍTULO 3- SIGNOS, PENSAMENTO E DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA .....	66
3.1- O Signo em Deleuze: sentido, essência e diferença .....	68
3. 2- A aprendizagem pela força do signo.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	98

## INTRODUÇÃO

*Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.*

*Manoel de Barros*

A dissertação ora apresentada consiste em um esforço lancinante de trazer à luz as afecções e os pensamentos que nos atravessaram, bem como aos nossos dias, e a nossa própria relação com a Filosofia, fazendo-nos experimentar, em diferentes direções, a força visceral do encontro com o signo. Porém, dar a esta experiência o contorno sóbrio das palavras, o cartesianismo do método e a clareza da razão, é para nós o mesmo que tentar carregar na peneira as insustentáveis leveza e plasticidade da água.

A água corrente, contínuo mover-se sem jamais se negar ao enfrentamento face aos objetos que a ela se contrapõem, pode ser uma bela metáfora para entendermos as diferentes nuances e movimentos desta investigação. Movimento, pois os caminhos dessa correnteza não nos levaram a um porto onde se atracam os problemas, mas nos lançaram em um mar de intensidades ainda em devir.

Embora não possamos oferecer com certeza as coordenadas de nossa localização, podemos, sem dúvidas, aferir que foi no devir professor<sup>1</sup> de filosofia que fomos

---

<sup>1</sup> Esta experiência nos foi oferecida a partir de um projeto intitulado *Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)* e nos moveu, à época, a pensar filosoficamente *Os limites e as possibilidades do ensino da filosofia*, para além das questões pedagógicas e didáticas implicadas nesta relação. Como resultado desse projeto, que teve dois anos de duração, podem ser encontradas as seguintes publicações: resumos expandidos publicados em anais de congressos; ROSA, M. Sara; Oliveira, M. Jeuséte; *Ambivalências na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Filosofia no Ensino Médio*; In: 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília - ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica, 2010, Marília. Coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2010; ROSA, M. Sara; GARCIA, V. Amanda; OLIVEIRA, M. Jeuséte; PESSOA, B. C. Kátia; AZEVEDO, R. K. Laura; SALVADORI, T. Theo; SILVA, D. Éliton; SANTOS, S. Genivaldo; SILVA, P. Vandef; GELAMO, P. Rodrigo; *Os limites do ensino de Filosofia: análise do material do programa São Paulo Faz Escola*. In: II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010, Águas de Lindóia - SP. Anais do II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010. Trabalhos apresentados com resumos publicados e anais de congressos: ROSA, M. Sara; *Algumas considerações sobre o Ensino de Filosofia: uma abordagem rancièreana*. In: 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2011, Marília (SP). Caderno de resumos do 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da

violentados pelo signo, a partir do qual se deu o início desta investigação. Uma vez lançados no ambiente escolar, que até pouco tempo nos era tão familiar, fomos obrigados a nos haver com os pressupostos pré-filosóficos que permeavam o modo como nós compreendíamos tanto o exercício filosófico quanto sua promoção no interior de uma instituição de ensino formal.

Todavia, nosso olhar para os problemas que emergiam do contexto institucionalizado da filosofia já estava suficientemente carregado de dogmatismos e paradigmas cujas razões de os termos adotado tão precocemente nem ao menos compreendíamos. Aos poucos, tornou-se cada vez mais nítido o fato de que nossa relação com a Filosofia e seu ensino fora, ao longo de nosso processo de instrução filosófica, tangenciada pelo avivar da tradição de um tipo de pensamento dogmático e de natureza conscienciosa. Tal modalidade de pensamento caracteriza-se por um duplo eixo: por um lado, sustentava como inata a “boa vontade do pensador” em guiar seu pensamento em face daquilo que se propõe investigar, ao passo que, por outro lado, asseverava o imperativo da “natureza reta do pensamento” em busca do verdadeiro. Este duplo câmbio era o pressuposto de uma imagem de pensamento que não cessávamos de reforçar.

No interior desta imagem dogmática do pensamento, o amor e a amizade ao saber mantinham-se como as marcas de uma tendência voluntariosa ao descobrimento das verdades filosóficas, mas que, por algum motivo até então desconhecido para nós, não se atualizava no ambiente escolar. O que reproduzíamos nas salas de aula era o expoente de uma crença cega em uma imagem ubíqua do que significa pensar filosoficamente, a qual adquirimos ao logo de nossa própria trajetória formativa e acadêmica. Assim, o “pensar” a filosofia seguiria as vias da representação, buscando pela identidade no conceito, a similitude face ao *Mesmo*, e pela analogia no objeto.

---

UNESP, 2011; ROSA, M. Sara; *A (im) possibilidade do Ensino de Filosofia no Programa São Paulo faz Escola*. In: Simpósio Douta Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola?; Universidade de Brasília, Brasília DF; Anais Simpósio Douta Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola? Pg.36; 2001 ; ROSA, Sara Morais da. *Ensino de filosofia em espaços formais: à procura de um ensino não representacional*. In: 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2012, Marília (SP). Caderno de resumos do 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, 2012. Resumo expandido com previsão para publicação como trabalho completo: ROSA, M. Sara; *O Problema da Lógica explicadora no Ensino de Filosofia*. In: I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na Educação Básica? (I CONEF) e III Encontro do GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF; Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA); 2011.

Marcados pelo ferrete desta tradição, nós, como professores de filosofia, assumíamos um certo distanciamento dos problemas filosóficos com o quais nos deparávamos no decorrer de nossa caminhada. Estes apenas se consolidavam em função da reafirmação de uma resposta e de uma solução a ser reconhecida. Nesse ínterim, os problemas recebiam uma dimensão quimérica cuja função teleológica consistiria em seu desaparecimento em face das soluções pré-determinadas, pois apenas eram requeridos na medida da constituição de um saber representacional. Esta havia sido a destinação do nosso pensamento segundo a imagem dogmática do pensar que nos fora ensinada e que tentávamos sem sucesso reproduzir.

Por consequência, habituados, desde que fomos alunos, a este modo de nos relacionarmos com a Filosofia, a saber, por meio da reconhecimento, continuamos promovendo como professores a total expropriação da participação efetiva dos problemas. Não havia, no contexto desse ensino representacional, uma participação efetiva, ou mesmo um direito aos problemas. Tanto os problemas práticos quanto os especulativos projetavam-se apenas às sombras das soluções que deveriam ser reconhecidas com rigor.

Todavia, uma vez que esse modo de promover o pensar, como a calma posse de representações, não se efetivava na sala de aula e tampouco era capaz de atualizar a potência do pensamento filosófico que esperávamos despertar, compreendemos que esse acontecimento continha a violência de um signo que extrapolava nossas possibilidades de entendimento, levando-nos a romper com as representações sobre o ensino e a buscar, no limite nosso próprio pensamento, uma nova perspectiva para o aprender filosofar.

Foi nesse momento que encontramos na crítica deleuziana à imagem dogmática do pensamento uma nova perspectiva do pensar e do aprender. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) propõe um pensamento sem imagem, ou uma *nova imagem do pensamento*<sup>2</sup>, em face da qual agem as forças reais, age a violência de um signo capaz de,

---

<sup>2</sup> Há momentos em que Deleuze faz referência a um “pensamento sem imagem”, isto é, a um pensamento que não seja governado pela égide da representação e reconhecimento. Entretanto, em outros momentos, Deleuze vislumbra a necessidade de se conceber uma “nova imagem do pensamento”. Esta aparente contradição se dissolve quando considera-se que mesmo a noção de imagem, ao longo do conjunto de obras deleuzianas, sofre uma torção e passa a operar como efeito ou produção direta do real e não como reposição simbólica em face de um objeto ausente. Nesse sentido, diz-nos Nascimento (2012): “É por isso que Zourabichvili afirma que há em Deleuze a prática de uma “*imagem do pensamento sem imagem*”, “um pensamento imanente que não sabe de antemão o que significa pensar” (Cf. ZOURABICHVILI, 2004, p. 64, tradução de Luiz Orlandi, apud NASCIMENTO, 2012, p. 16). Ressaltamos que esta nota refere-se à tradução do livro de François Zourabichvili, *Deleuze, Une Philosophie de l'événement*, Paris, PUF, 2004. O original deste texto está

pelo modo como nos afeta, instaurar uma dissonância entre as faculdades e, assim, engendrar o pensar no próprio pensamento, o criar e o sentir diferentemente.

Neste viés, o signo toma lugar decisivo no pensamento deleuziano, visto ser este um dos conceitos afirmadores da imanência do pensamento. É pela violência, inaugurada num encontro com o signo, que o pensamento devém criação, deixando ser subsidiado pelo matiz da representação e da consolidação de identidades. O pensamento é, agora, involuntário, inaudito, intrínseco ao próprio pensamento; ele é diferença.

Por isto, parece-nos legítimo afirmar que foram estes acontecimentos/signos do ensino da filosofia que nos impeliram à escrita desta dissertação, a qual se delinea na medida de nossas afecções. Cumpre ressaltar que, outrora, os problemas oriundos da área da Filosofia do ensino da Filosofia, jamais tinham mobilizado em nós qualquer tipo de estranheza. Todavia, foi pela contingência de um encontro com nossas primeiras relações com o ofício de ser professor de filosofia que reconhecemos em seus meandros um campo deveras problemático, que nos envolvia e nos assaltava o pensamento, exigindo-nos pensar filosoficamente sobre ele.<sup>3</sup> Com efeito, passamos a nos interrogar sobre como poderíamos, neste contexto, ensinar algo como a Filosofia. Como oferecer uma experiência do pensar? Em que medida, ainda, poderíamos falar em aprendizagem filosófica, partindo dos escombros de nossa própria formação, na qual o próprio pensar ainda carregava o ranço de uma imagem plena de dogmatismos?

Para tratar desses problemas, reunimos nesta dissertação todos os acontecimentos e signos que nos violentaram em nossas relações com a filosofia e seu ensino (seja como estudantes de filosofia na academia, ou como professores de filosofia nas escolas), buscando, por meio deles, erigir nosso problema, que é da ordem do ensino da filosofia, mas se preocupa, sobremaneira, com o processo da aprendizagem filosófica. Neste sentido,

---

incluído em ZOURABICHVILI, F. (1965-2006), SAUVAGNARGUES, A. e MARRATI, P., *La philosophie de Deleuze*, Paris, PUF, 2004, Coleção “Quadrige”, pp. 1-116, elaborada por Luis Orlandi e compartilhada por ele com o pensador ora citado, Nascimento. Recorremos a sua citação em apud, uma vez que a obra em questão encontra-se em processo tradutório, portanto, ainda não foi publicada.

<sup>3</sup> Neste sentido, no intento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, aproximamo-nos de Pagni (2004) e Gelamo (2009), que propõem abordar este tema como um problema a ser investigado pela própria filosofia: “Assim, essa proposta de estudo se coloca no *entre*, melhor dizendo, no *espaço* em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz *uso* de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir empobrecidamente *sobre*.” (GELAMO, 2009, p. 33).

o problema que atravessa esta dissertação pode ser exposto a partir do seguinte questionamento: em que medida ainda nos é possível promover, no contexto de um ensino representacional, uma aprendizagem filosófica que se abra à experimentação do pensar, como criação de novos sentidos?

Por conseguinte, na medida dos desdobramentos desta investigação, acabamos, sem perceber, elaborando uma pesquisa que avoca nossa própria experiência de aprendizagem. Conquanto não fosse esta a nossa pretensão, ao passo que examinamos mais detidamente o problema que nos afeta, tornam-se cada vez mais claras as bases sobre as quais se assenta nossa própria aprendizagem. Por isso, em vários momentos, vemo-nos confundindo os lugares a se habitar, pois ora estamos investigando um objeto, ora somos o próprio objeto a ser investigado. Por isso, buscaremos não apenas compreender sobre quais circunstâncias se consolida o processo de aprendizagem, mas se o que ora fazemos seria este mesmo processo.

Não obstante, sob qualquer ponto de vista a partir do qual se erija nosso problema, cumpre ressaltar que ele se configura como uma questão que se coloca para o nosso presente. Não advém do decalque de um problema quimérico sobre a realidade das relações de ensino e de aprendizagem, mas emergiu da contingência de nossas próprias relações, fazendo, da nossa realidade, nosso campo problemático. Neste sentido, para fazer referência a Foucault (1984), nossa problemática atua no registro de uma ontologia de nós mesmos, na qual, em todo o momento, estamos implicados. Por isso, afirmamos que este trabalho se esmera em pensar nosso problema a partir de uma ontologia do presente, que se dobra sobre nossa própria atualidade. Segundo Foucault, há duas maneiras de se interrogar nossa atualidade:

O que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí de uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos e parece-me que a escolha filosófica a qual nós nos encontramos confrontados atualmente é esta: pode-se optar por uma filosofia crítica que apresentará como uma filosofia da analítica da verdade em geral, ou pode-se optar por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade. (FOUCAULT, 1984, p. 112).

Posto isto, voltamos aos encadeamentos desta dissertação, cuja problemática consiste em entrever em que medida se pode falar de uma aprendizagem filosófica, como experiência do pensar, a partir do contexto do ensino representacional da filosofia. Para

tanto, dividimos este trabalho em três momentos. No Capítulo 1, objetivamos elucidar, à luz das legislações brasileiras de âmbito educacional, como se constituiu o ensino da filosofia no Brasil, a fim de compreender como o tratamento desta disciplina nos documentos oficiais encontra seu cumprimento no ensino de filosofia atual. Após esta breve passagem por suas referências legislativas, debruçar-nos-emos sobre a atualidade das práticas de ensino de filosofia nas quais, através de uma ontologia do presente, buscaremos evidenciar, por meio da crítica rancièriana à *lógica da explicação*, em que sentido o regime da transmissão e da explicação se apresenta pouco profícuo a um ensino que se proponha filosofante, e que procure oferecer o aprender a filosofar como uma atividade livre da razão, conforme nos assevera Kant.

Por sua vez, no Capítulo 2, buscaremos compreender se a alternativa que Rancière vislumbra para o *embrutecimento* das inteligências, bem como a solução kantiana para o aprender a filosofar, seriam de fato capazes de romper com o uso servil das inteligências, no interior do ensino representacional, projetando-se em um exercício da razão e do livre pensar. Para tanto, analisaremos com Deleuze, a partir da obra *Diferença e Repetição* (2006), o que é que se pressupõe quando se convocam as noções de razão e pensamento como possibilidades ao filosofar, buscando elucidar se esta *imagem do pensar* se coaduna com uma experiência filosófica de criação de diferença.

No que tange ao Capítulo 3, investigaremos como, a partir da abordagem deleuziana da aprendizagem, podemos apresentar um meio de resistir à reconhecimento e à inércia do pensamento enquanto representação. Neste viés, logramos compreender como os conceitos de signo, essência e diferença se articulam na composição do movimento da aprendizagem, e qual seu alcance para a promoção de uma aprendizagem filosófica que se exerça como experimentação do pensar. Por fim, ao concluir, tentaremos propomos um outro modo de conceber o ensino da filosofia, partindo desta nova perspectiva de aprendizagem, sem que, com isso, acabemos por silenciar o problema que nos afeta, mas conferindo-lhe, em última análise, outros matizes.



## **CAPÍTULO 1**

### **A FILOSOFIA E SEU ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE**

## APRESENTAÇÃO

Este primeiro capítulo de nossa dissertação objetiva traçar as linhas que nos deixam entrever, nas sendas do ensino da filosofia, a emergência de tensões e problemas que, para além de uma dimensão pedagógica, configuram-se no seio da própria Filosofia. À vista disto, buscamos ilustrar inicialmente o campo de insurgência dos acontecimentos que nos mobilizaram a reconhecer os limites e os entraves que as atuais diretrizes estaduais acerca da formação filosófica deixaram como legado para a relação entre o ensino e aprendizagem em filosofia.

Ao operar um recorte sobre os documentos de âmbito escolar que nas últimas décadas fizeram menção ao ensino da filosofia, buscamos evidenciar como o trato concedido a este ensino, desde as primeiras diretrizes até as normativas curriculares atuais, tem sido atravessado por ambivalências e incoerências que resvalam na determinação do papel/função da filosofia no currículo da escola básica, bem como em sua promoção no registro das intuições públicas de ensino.

Ademais, a partir de nossa análise acerca da relação que estabelecem entre si a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a implementação de seu respectivo material didático no estado de São Paulo, apontamos para a denúncia das incongruências e ambiguidades presentes nesses registros. Em sua execução, tais documentos e materiais operam na contramão de sua própria formulação, visto que carecem oferecer a devida fundamentação e o devido suporte a sua práxis como atividade do filosofar.

Neste sentido, nossa investigação segue adentrando o espaço das práticas de ensino e elucidando, em grande parte dos modelos e sistemas de ensino, a existência de um paradigma pouco contestado e que legitima o ensino como processo de transmissão, a saber, crença na *lógica da explicação*. Neste momento, nosso debate será amparado pela interlocução com Rancière (2007), a partir da análise da obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, segundo a qual é possível diagnosticar a ordem explicadora como dispositivo de embrutecimento das inteligências, o que, por sua vez,

limita em muitas esferas a experiência filosófica que poderia ser promovida no contexto de um ensino filosófico.

Isto posto, faz-se possível compreender por que o ensino da filosofia não mais se articula em torno da promoção de uma aprendizagem filosófica, mas efetiva-se como espaço de transmissão de fórmulas filosóficas e conteúdos representacionais, os quais instauram pouco menos que uma leitura historiográfica da filosofia. Isso porque, uma vez cativo no redil das compreensões estáticas, ilustradas por um mediador capacitado, o aluno distancia-se substancialmente de uma aprendizagem que opera pelo emprego de sua própria inteligência e do exercício talentoso de sua razão.

Nesse sentido, aludir à proposta Kantiana para o ensino e a aprendizagem em filosofia parece inevitável, uma vez que as proposições rancièrianas estão a correr, em certa medida, na esteira das conjecturas do pensamento de Kant. Este salvaguarda à aprendizagem em Filosofia a necessidade de fazer *uso livre e pessoal da razão*, a fim de romper com os limites de um exercício servil e imitativo. Assim, o emprego e o uso da razão e do ato de pensar são pressupostos na atividade filosófica, como movimentos constituintes do processo da aprendizagem, que, para ambos, Rancière e Kant, possuem a marca do exercício racional que não se limita ao mimetismo da mera compreensão historiográfica.

Desse modo, sem mais elucidações por parte de ambos os autores, somos levados a investigar em que consiste de fato a atividade do pensar e do uso da razão quando convocados como possibilidade ao aprender a filosofar, e como estes poderiam se dar no registro do ensino da filosofia. Uma vez que não encontramos uma argumentação que nos permita entrever a resolução deste *tensionamento* nas sendas de suas obras, buscaremos no segundo capítulo tecer com maior rigor esta nova investigação.

## 1.1 - Os limites e as possibilidades do ensino da filosofia no limiar contemporâneo.

Para que possamos adentrar as sendas do debate acerca do ensino da filosofia e da aprendizagem filosófica, acreditamos, primeiramente, ser imprescindível entender melhor de que lugar parte nossa enunciação, para, assim, tornar evidente sob qual terreno se edificam os problemas que traremos ao longo desta dissertação. Essa ambiência percorre os descaminhos de nossa própria experiência com o ofício de ser professor de filosofia, mas também permeia nossa tarefa como um aprendiz em filosofia. À vista disso, cumpre ilustrar inicialmente aqueles que foram e continuam, em certa medida, a ser os acontecimentos que nos mobilizam e nos levam a reconhecer na prática do ensino da filosofia um campo problemático. Para tanto, apresentaremos o cenário por meio do qual alguns problemas ora didáticos, ora práticos e, posteriormente, filosóficos insurgiram com grande potência a partir do contexto do ensino da filosofia, especificamente no âmbito das diretrizes normativas do estado de São Paulo.

Todavia, para uma investigação efetiva acerca da projeção deste ensino, especialmente no contexto do ensino paulista, é preciso compreender preliminarmente que o trato com a filosofia, como disciplina oficial do currículo escolar brasileiro foi, desde o seu princípio, marcado por ambivalências e inconstâncias. A volatilidade de sua práxis e as oscilações de sua presença nas diretrizes legislativas de âmbito educacional, bem como nos currículos oficiais de diversas instituições de ensino no Brasil, forjaram para o ensino da Filosofia um horizonte de antinomias e incongruências que, por sua vez, reverberam sobre sua atuação desde o período colonial<sup>4</sup> até a Lei nº 11.684, 2 de junho de 2008.<sup>5</sup>

Com maior perícia, é possível encontrar desde a Carta Régia de 5 de abril de 1811 à Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, um *corpus* documental constituído por 50 arquivos<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> É importante destacar inicialmente que, desde a colonização até o momento em que o Brasil tornou-se império, não havia um poder legislativo que tratasse sobre a temática que aqui avocamos. Contudo, buscando respaldo em referenciais literários que pudessem versar sobre o assunto, foi possível compreender como o Ensino da Filosofia era tratado durante esse período, em especial nas missões jesuíticas.

<sup>5</sup> Há de se salientar que nossa proposta de trabalho não se encerra em traçar um mapa histórico dos caminhos legislativos que a Filosofia percorreu no contexto das instituições de ensino brasileiras desde o período colonial até a atualidade. Todavia, tais elementos são imprescindíveis para compreendermos o lugar que a filosofia ocupa atualmente.

<sup>6</sup> Esses documentos são os que se seguem: Carta Régia de 5 de abril de 1811, Decreto de 17 de Maio de 1821, Carta Imperial de 30 de abril de 1828, Decreto de 25 de Junho de 1831, Decreto de 7 de Junho de

entre Cartas, Decretos, Instruções e Leis, que nos ilustram o modo como as políticas educacionais legislaram sobre o ensino da filosofia no Brasil.<sup>7</sup> Esses arquivos históricos denunciam a emergência de um campo problemático para o ensino da filosofia desde o Brasil dado a ausência de um arcabouço teórico capaz de direcionar sua práxis e investigar sua atuação.

Se operarmos um recorte sobre os documentos de âmbito escolar que fizeram, nas últimas décadas, menção ao ensino da filosofia, veremos que, após o processo de redemocratização<sup>8</sup> do país (a partir de 1985), a lei que favorece a implementação dos conteúdos filosóficos como necessários à formação dos sujeitos brasileiros, apenas foi promulgada na década seguinte, sob a titulação Lei de Diretrizes e Base nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996<sup>9</sup>. Essa diretriz destacou-se pela prerrogativa de conceder aos conhecimentos filosóficos o estatuto de um saber fundamental à formação e ao exercício da cidadania<sup>10</sup>. Desse modo, a filosofia retornou, de maneira facultativa, à sua cadeira entre

---

1831, Decreto de 11 de Novembro de 1831, Decreto de 25 de Agosto de 1832, Decreto nº 45, de 30 de Agosto de 1833, Decreto nº 2, de 20 de Junho de 1834, Decreto de 2 de Dezembro de 1837, Decreto nº 1.221, de 24 de Agosto de 1853, Decreto nº 1.275, de 21 de Novembro de 1853, Decreto nº 1.331-A de 17 de Fevereiro de 1854, Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855, Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, Decreto nº 2.245, de 15 de Setembro de 1858, Decreto nº 2.335, de 8 de Janeiro de 1859, Decreto nº 2.543, de 3 de Março de 1860, Decreto nº 2.556, de 17 de Março de 1860, Decreto nº 2.742, de 9 de Fevereiro de 1861, Decreto nº 4.468, de 1º de Fevereiro de 1870, Decreto nº 6.884, de 20 de Abril de 1878, Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, Decreto nº 7.684, de 6 de Março de 1880, Decreto nº 8.051, de 24 de Março de 1881, Decreto nº 9.251, de 26 de Julho de 1884, Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, Decreto nº 2.857, de 30 de Março de 1898, Decreto nº 3.914 de 23 de Janeiro 1901, Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911, Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925, Decreto nº 18.564, de 15 de Janeiro de 1929, Decreto nº 18.729, de 2 de Maio de 1929, Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931, Decreto n. 21.241 - de 4 de abril de 1932, Decreto nº 53, de 11 de Setembro de 1934, Decreto-lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942, Decreto nº 9.978, de 14 de Agosto de 1942, Decreto nº 12.277, de 19 de Abril de 1943, Decreto-Lei nº 8.347<sup>6</sup>, de 10 de Dezembro 1945, Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de Janeiro de 1946, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Indicação CFE de 21 de fevereiro de 1962, Decreto do Conselho de Ministros nº 632, de 27 de Fevereiro de 1962, Decreto nº 68.065, de 14 de Janeiro de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, Resolução CFE nº 0008, de 01 de dezembro de 1971, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 e Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, in: <http://www2.camara.leg.br/>.

<sup>7</sup> Não pretendemos aludir à importância ou mesmo à relevância desta disciplina para o currículo das escolas brasileiras, uma vez que não é este o nosso objeto de estudo. Objetivamos, sobretudo, apenas pontuar e nos apropriar de nossa própria história a partir de uma cartografia dos momentos em que a Filosofia entra em cena e se destaca, ocupando um lugar nos planos de ensino da educação brasileira.

<sup>8</sup> No período que antecede a redemocratização do país, a saber, o período do regime militar, a filosofia havia sido retirada do currículo escolar. Assim, no lugar dos conteúdos filosóficos, a disciplina *Educação Moral e Cívica* foi, então, oferecida.

<sup>9</sup> <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

<sup>10</sup> Conforme art. 36, da referida lei.

as disciplinas do Ensino Médio depois de permanecer, por décadas, subtraída das normativas curriculares das instituições formais de ensino deste país.

Com efeito, em função do aprimoramento da formação cidadã dos estudantes brasileiros, algumas temáticas e conteúdos de âmbito filosófico foram agregados às práticas de ensino das demais disciplinas elencadas no currículo. Assim, em aulas de geografia, por exemplo, no que tange aos conteúdos de geopolítica, era concedido à filosofia política algum tipo de menção, ou mesmo em aulas como de Biologia, os saberes de ordem Ética eram também evocados. Todavia, a relação com o conhecimento filosófico era oferecida, em grande medida, a partir e em função de outro campo do saber ora histórico, ora matemático, ora geográfico. Desse modo, a filosofia margeava outras relações de ensino e de aprendizagem que não as de seus próprios conteúdos e, por estar presente apenas transversalmente, dificilmente chegava a valer-se pelos conhecimentos que lhe são específicos.<sup>11</sup> Neste contexto que pouco privilegiava uma formação filosófica, a filosofia marginalizada atuou por muito tempo nas coxias e tardou a adentrar o cenário escolar para protagonizar um “ensino”<sup>12</sup> filosófico, incondicionado ao registro didático e pedagógico aplicado às outras disciplinas.

Este breve pano de fundo nos ilustra como o desenrolar histórico da presença/ausência da Filosofia nos currículos dos cursos de Ensino Médio (ou do anteriormente denominado Segundo Grau) nunca foi linear: “Até mesmo por se tratar da presença num nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral, a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi problemática”. (MARTINS, 2000, p. 100). Por isso, ainda hoje conflitos e resistências têm permeado esse processo.

Destarte, foi neste horizonte de inconstâncias, tangenciado por certa tibieza em face da imprescindibilidade da formação filosófica que, em de 2 de junho de 2008<sup>13</sup>, foi

---

<sup>11</sup> Esta maneira de trabalhar os conteúdos filosóficos, a saber, de modo transversal, está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98) juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999).

<sup>12</sup> Neste momento destacamos o ensino, pois, na realidade, a oferta dos conhecimentos ditos filosóficos, neste contexto, não poderia ser de fato entendida como um ensino da filosofia, visto que seus saberes eram reclamados em momentos específicos do ensino de outras disciplinas, estando presentes apenas de modo transversal.

<sup>13</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)

promulgada a Lei nº 11.684, segundo a qual a Filosofia passa a vigorar como disciplina obrigatória, retomando, assim, sua cadeira cativa no currículo do Ensino Médio. Todavia, a pálida fundamentação contida nas diretrizes curriculares em voga, aliada às fragilidades das propostas e aos parâmetros que regulam o modo como se deve promover a filosofia nas instituições formais de ensino, trouxeram ainda mais limitações à sua prática. Ora, a relação que estabelecem entre si a Lei de Diretrizes e Bases, os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a implementação de seu respectivo material didático no estado de São Paulo deixa entrever certa ambivalência, não apenas quanto ao papel do ensino da filosofia, mas, sobretudo, ao caráter que este ensino deve assumir no contexto escolar e na prática educativa. Em virtude desta ambivalência, buscaremos neste momento tecer uma análise mais atenta do lugar que habitamos, as instituições formais de ensino do estado de São Paulo, as quais serão ao logo deste primeiro capítulo nosso objeto de investigação.<sup>14</sup>

Partindo das normativas atuais, cumpre ressaltar que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo colocou em prática, também no ano de 2008, uma nova proposta curricular que visava a atuar como referência às práticas de ensino de todas as disciplinas do currículo, incluindo a Filosofia. A elaboração da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (doravante PCESP) em 2008 teve seu respaldo na LDB 9.394 (BRASIL, 1996 Art. 13, Inc. III)<sup>15</sup>, a qual concede autonomia aos educadores para que, juntamente com seu respectivo estabelecimento de ensino, participem da execução de seus próprios planos pedagógicos. Desta Proposta Curricular advém o atual Currículo formal radicado em todo o estado de São Paulo no ano de 2011, e que se efetivou com a implementação do *Programa São Paulo faz Escola*.

Nos termos da nova proposta, podemos entender que o retorno da Filosofia ao Ensino Médio como cadeira obrigatória deve-se ao reconhecimento desta disciplina como necessária à promoção de alguns dos objetivos principais almejados pela formação básica, de acordo com o que preconiza a L.D.B. Nº 9.394, BRASIL1996, Art.13; Inc. III<sup>16</sup>: “o

---

<sup>14</sup> Optamos por circunscrever nosso campo de investigação ao Estado do São Paulo, haja vista a impossibilidade de, neste curto espaço de tempo do qual dispomos no decorrer do mestrado, mapear as práticas atuais de ensino de filosofia em toda a extensão do país.

<sup>15</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

<sup>16</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

Na esteira de tais proposições, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008) delega à Filosofia a jurisdição de uma instrução para a cidadania sendo responsável pela formação do senso crítico e da capacidade do aluno de intervir em sua trama social. Outrossim, nas mesmas linhas deste documento, podemos encontrar uma menção feita ao professor de filosofia, a qual sugere que este seja capaz de fomentar, através da transmissão de seu cabedal teórico filosófico, um tipo de percepção social cidadã, trabalhando ainda para o desenvolvimento das habilidades que deverão ser atualizadas pelo ensino da filosofia. Nesta perspectiva, a PCESP (SÃO PAULO, 2008) enfatiza que os conhecimentos de âmbito filosófico são responsáveis por propor:

[...] reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico sociais e, ao mesmo tempo inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas, elevando a Educação a um nível político-existencial capaz de superar a mera transmissão e aquisição de conteúdos, feita de modo mecânico e inconsciente. (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

Para tanto, as orientações e normativas que se seguem desenvolvem-se no sentido de elucidar a importância do recurso ao pensamento produzido pelos filósofos e pelos cânones da História da Filosofia. Neste viés, há uma nítida preocupação em propor que o contato do aluno com o pensamento filosófico não seja estéril, mas possa fazer ressoar reflexões que coabitem o espaço e o tempo presente de seus interlocutores. Em seguida, a Proposta (SÃO PAULO, 2008) assevera que as manifestações de pensamento subjacentes dos textos filosóficos devem ser analisadas de acordo com sua historicidade, pois, segundo consta neste documento, “[...] a própria análise de um texto filosófico precisa ser historicizada e posta em relação com as outras disciplinas.” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Todavia, considerando que as possibilidades de ensino vislumbradas pela PCESP não se consolidaram em seu decalque sobre a prática escolar, analisaremos mais detidamente o porquê de tal constatação. Para subsidiar a implementação de suas novas diretrizes, a SEESP elaborou e colocou em prática, no ano de 2008, o programa *São Paulo faz Escola*, direcionado à rede pública de Ensino Fundamental. O programa objetiva estabelecer uma *Base Curricular* que atue como referência comum a todas as escolas da rede estadual. Para tanto, um cabedal teórico e didático foi desenvolvido, a fim de prescrever os conteúdos disciplinares a serem trabalhados, bem como as habilidades e



competências a serem promovidas em cada ano de formação. Desse modo, cada professor recebe um material com os conteúdos teóricos e as orientações didáticas, em um conjunto de apostilas intituladas *Caderno do Professor*.<sup>17</sup> Os alunos, por sua vez, recebem o *Caderno do Aluno*, a partir do qual deverão exercitar os saberes adquiridos em sala de aula.<sup>18</sup>

Entretanto, a implementação prática deste material apresenta-se ambivalente, visto que suas orientações não convergem para a promoção dos objetivos aos quais a disciplina de filosofia se destina nas linhas da proposta curricular que precede sua própria elaboração. Assim, encontramos problemas de ordem pragmática, tais como a temporalidade e o excesso de conteúdo previsto pelos materiais didáticos (haja vista que os encontros prescritos foram organizados para o dobro de aulas disponíveis); quebras nas sequências didáticas nos planos de ensino pré-estabelecidos; falta de recurso textual e de conteúdo de natureza filosófica no *Caderno do aluno*. Tais problemas, por sua vez, denunciam algumas das limitações que a aplicação deste material forjou para as relações de ensino e de aprendizagem em filosofia. Desse modo, para que a grande quantidade de conteúdos prescritos seja transmitida dentro do tempo de que o professor de filosofia dispõe, apenas uma solução se lhe apresenta: a de transmitir a vasta gama de conteúdos de maneira abrangente e superficial, circunscrevendo este ensino em um registro meramente reprodutivista. Destarte, a adoção de tal procedimento reafirma uma modalidade de ensino que, por atuar apenas sobre o viés da transmissão mecânica de conteúdos, não abarca uma espécie de temporalidade singular necessária à formação de um pensamento filosófico.

Por consequência, a necessidade de um professor transmissor torna-se ainda mais legítima, uma vez que ele passa a ser o único portador das teorias, explicações e conteúdos de ordem filosófica com os quais os alunos deveriam, supostamente, se relacionar autonomamente. Segue-se desta análise que os *Cadernos*<sup>19</sup> *do Professor e do Aluno*, do

---

<sup>17</sup> No *Caderno do Professor* estão contidas as Situações de Aprendizagem, com referências e explicações sobre o conteúdo a ser desenvolvido em cada aula.

<sup>18</sup> O *Caderno do Aluno* é constituído basicamente por exercícios de pesquisa e produção de texto. A presença de textos ou excertos filosóficos é bastante escassa.

<sup>19</sup> Neste sentido, é de fundamental importância que o *Caderno do Aluno* possa contribuir para o enriquecimento de seu contexto educacional. Porém, em grande medida, há no material certa escassez com relação aos textos filosóficos ou conteúdos que amparem suas pesquisas. No que concerne às prescrições referentes à importância de uma abordagem temática e historicista, percebemos que tanto o *Caderno do Professor* quanto o *Caderno do Aluno* apresentam-se insatisfatórios. Integrar os conhecimentos, permitindo uma visão mais ampla do conjunto de saberes experienciados pelos educandos, deveria ser uma constante

modo como foram elaborados e executados, carecem oferecer meios suficientemente eficazes para “superar a mera transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente” (PCESP, 2008, p. 41), como solicita a proposta curricular que os precede. Por conseguinte, para elucidar em que medida esse *modus operandi* de ensino apresenta-se pouco profícuo para a experiência com o filosofar, entendamos melhor na próxima seção sob quais mecanismos atua a modalidade de ensino como transmissão e quais são suas consequências para um ensino que se proponha filosófico.

## **1.2- O ensino de filosofia como transmissão: a lógica explicadora e a subordinação entre as inteligências.**

Em grande parte dos modelos e sistemas de ensino, e, como mencionamos na seção anterior, no *Programa São Paulo faz escola*, há um paradigma pouco contestado que subsidia a modalidade do ensino como transmissão, a saber, a crença na necessidade de explicações. Neste sentido, somos costumeiramente levados por este controverso pressuposto a inferir que a tarefa do professor consista, então, em transmitir aos seus alunos os conhecimentos que ele possui, seguindo, para tanto, uma didática de ordem explicadora. Por seu lado, na obra *O mestre ignorante*, Rancière (2007) se esforça em elucidar que esse pressuposto se apresenta pouco seguro quando melhor investigado. Por isso, para dissolver esta obviedade instaurada, Rancière irá desenvolver, através de algumas narrativas, uma denúncia bastante contundente, a fim de nos advertir sobre suas consequências no interior deste ensino.

Através da narrativa de um conflito que assola um professor da língua francesa, cuja tarefa é ensinar o francês a estudantes holandeses, Rancière força-nos a nos haver com nossos esquemas comuns e modelos de ensino ao nos lançar no centro da seguinte questão: como o professor de francês ensinaria a língua francesa para alunos holandeses se não havia, nessa relação de ensino, um veículo de comunicação que tornasse acessíveis aos

---

nos debates filosóficos do Ensino Médio. No entanto, a despeito disto que se afirma na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para Filosofia, as questões concernentes a interdisciplinaridade são pouco exploradas nas *Situações de Aprendizagem* contidas no *Caderno de Professor* e tampouco há de fato a efetivação de atividades deste âmbito nas práticas escolares em geral.

estudantes seus conhecimentos sobre a língua francesa? Como poderia ensiná-los nestas condições?<sup>20</sup>

No seguir da narrativa o professor de francês, cujo nome é Jacotot, na ânsia por estabelecer entre ele e seus alunos um laço em comum, oferece-lhes a leitura de uma edição bilíngue do *Telêmaco*<sup>21</sup> pedindo-lhes que ao findarem aquela experiência pudessem discorrer sobre aquilo que fora lido. No entanto, a despeito do que ele esperava, algo fortuito e inesperado aconteceu: portando uma obra de edição bilíngue, e, furtados das explicações sobre as regras da língua francesa, os estudantes, abandonados a sua própria inteligência, puderam compreender e resolver de modo razoável as dificuldade de uma nova língua. Em outras palavras, podemos, em certa medida, afirmar que eles aprenderam francês.

Esta breve narrativa apenas nos é pertinente na medida em que problematizamos os acontecimentos que se nos apresentam e inquirimos se: “Seriam, pois supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (RANCIÈRE 2001, p.17). Tal questionamento leva-nos a outra interrogação ainda mais profícua para nossa análise do ensino da filosofia nos atuais formatos curriculares, a saber: em que consiste, então, a necessidade da transmissão e da reprodução conteudista para o processo de aquisição dos conhecimentos filosóficos? Seria, neste contexto, a explicação do professor de filosofia condição *sine qua non* para a efetivação da aprendizagem do aluno? Cumpre ressaltar neste momento que não pretendemos aventar a uma proposição prematura que silencie nosso problema. Procuraremos, antes, analisar com diligência a ordem dos pressupostos que dão sustentação ao ensino como transmissão e explicação, bem como examinar se de fato esta prática se constitui tão necessária quanto se fez hegemônica.

---

<sup>20</sup> Embora tal missão nos pareça pouco dispendiosa, cumpre ressaltar o fato de que este professor não possuía conhecimento algum sobre a língua holandesa e tampouco aqueles estudantes tinham o menor contato com a língua francesa.

<sup>21</sup> À disposição de Jacotot estava o *Telêmaco*, cujas circunstâncias o constrangeram a usá-lo. Traduzido em muitas línguas, o *Telêmaco* não é uma obra prima da língua francesa, mas por seu estilo, vocabulário variado, suas lições de mitologia e geografia, mesmo que traduzido a outras línguas como o francês, permanece um livro que apresenta o essencial da forma e da potência de uma língua. Segundo Rancière (2007, p. 41), um livro que se configura como um todo e sobre o qual é possível encontrar meios para dizer o que se vê, no qual se aprende qualquer coisa e a ela pode-se relacionar todo o resto, pois, segundo Jacotot, para começar, é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Isto é para ele o primeiro princípio do ensino universal.

Neste mesmo viés, para enriquecermos ainda mais nosso campo problemático propomos a segunda ilustração rancièriana que evoca a seguinte situação: tenhamos em vista uma criança em tenra idade que ora por uma escuta atenta, ora por imitação, ora por meio de suas próprias verificações aprende suas primeiras palavras, seus significados e aprende como operá-las no contexto social em que vive. Aos poucos, pelas experiências que vivencia, ela desenvolve a fonética necessária para falar a língua de seus progenitores, sem que algum professor instruído lhe venha explicar como elaborar ordenadamente uma sentença do tipo: “não gosto”, ou “eu quero”. À medida que adquire certa idade para frequentar uma instituição de ensino, essa mesma criança – que até aquele momento aprendera a se expressar por seu esforço e capacidade próprios, bem como pelo uso e desenvolvimento de sua inteligência – é tratada na escola como *tábula rasa*, sobre a qual todo saber, do simples ao complexo, será nela impresso a partir de então. Desse modo, a autonomia que esta criança estabelecera na constituição de seus próprios conhecimentos, pela verificação direta dos saberes que ela mesma forjava para si, doravante foram subordinadas à determinante explicação do mestre, o qual, na figura institucionalizada do professor, configura-se agora como a única autoridade capaz de atestar com segurança o grau de aprendizagem e a progressão dos conhecimentos que esta criança adquiriu.

Entrementes, uma vez inserido num processo de instrução formal, o sujeito do conhecimento que, antes, apreendera o mundo Tateando com sua inteligência os conhecimentos que ele mesmo aprendera a verificar, torna-se, então, partícipe de uma lógica de ensino que se projeta à revelia de sua própria autonomia intelectual. Não lhe compete mais aprender pelo uso livre de sua inteligência e/ou esforço próprio, como fizera outrora em seu processo de autoformação. Doravante, o papel deste sujeito consistirá, apenas, em compreender adequadamente o conjunto de saberes que lhe serão transmitidos, via de regra, pela explicação segura de um professor. Nesta perspectiva, o professor deve ser concebido como aquele que, pela transmissão de seus saberes, deverá levar seu aluno, gradativamente, à constituição de sua própria ciência (RANCIÈRE, 2007, p. 19). Assim, o professor será o sujeito responsável por garantir que pela potência da instrução seja rompido o mutismo da inteligência inferior de seu aluno, levando-o a reduzir a abissal distância entre sua ignorância e o conhecimento das ciências.

Ora, se analisarmos uma vez mais estas duas ilustrações, veremos que na primeira imagem apresentada, cuja personagem de Jacotot é evocada, a aprendizagem se destaca por

prescindir desta lógica que reclama a inteligência superior de um mestre no processo de aquisição de conhecimento. Neste caso é da relação direta com o objeto de estudo, que no referido livro é o próprio texto em francês, que os alunos começam a tatear e constatar suas próprias verificações a respeito da língua francesa, até atingirem, posteriormente, níveis mais profundos da sintaxe e semântica francesa. Por seu lado, temos a trajetória de uma criança que aprendera a língua materna sem a necessidade de um mestre explicador, mas que, ao ser inserida em um ambiente de instrução formal, teve sua relação com o conhecimento atravessada pela suposta necessidade da explicação, para a segura averiguação de sua aprendizagem por uma inteligência que se acredita superior.

Estas duas ilustrações são salutares à nossa investigação, pois, elas nos permitem entrever certo dualismo presente no processo da instrução. Por um lado se pode “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 11) conforme a primeira ilustração. Contudo, por outro lado e em oposição se pode “confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la” (RANCIÈRE, 2002, p. 11) como na imagem da criança. No que tange ao primeiro ato podemos nomear *emancipação*, e ao segundo *embrutecimento*. Neste último podemos reconhecer o princípio da *lógica da explicação*, o que subsidia a modalidade de ensino como transmissão, tão cara à nossa investigação acerca do ensino da filosofia. Com maior rigor, Rancière afirma:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de tudo, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser um ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absolutamente agora tem início o ato de aprender, por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2007, p.24).

Esta denúncia rancièriana circunscreve o processo da *explicação* no registro de uma projeção pedagógica fictícia que se instaurou e se consolidou como dogma, permanecendo, ainda hoje, intocável em grande parte dos sistemas de ensino. Esta lógica explicativa tem

sua efetivação ao subtrair da relação de ensino e de aprendizagem o contato da inteligência do aluno com objeto do conhecimento a ser aprendido. Desse modo, ao invés do sujeito do conhecimento estreitar sua relação com o próprio objeto a ser conhecido, ele passa a se haver com as representações verdadeiras que o professor irá transmitir sobre determinado objeto.

Esta concepção de ensino, como transmissão segundo uma lógica explicadora, tem suas projeções também sobre o ensino da filosofia na atualidade, visto que, nem a implementação de uma nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, tampouco, o programa *São Paulo faz escola* foram capazes de congregarem meios eficazes para superação da transmissão e reprodução conteudista da Filosofia. Seguindo uma análise rigorosa, nos é caro perceber que até mesmo as instruções presentes nos materiais didáticos corroboram para a transmissão mecânica de conteúdos. O que se transformou em um movimento regular, uma vez que o estudante não possui acesso direto aos conteúdos filosóficos, a menos que lhe sejam explicados e transmitidos pelo professor, único a ter posse do arcabouço teórico a ser trabalhado de investigado nos momentos de aula.

Segue-se disto que a relação direta do pensamento do estudante com o conhecimento acerca do objeto filosófico é transpassada pelas representações de uma autoridade superior como a do professor, por exemplo. A cada etapa do aprendizado o aluno é levado a compreender estritamente o que lhe fora apresentado, visto que este será, muito em breve, o conteúdo que o mesmo deverá reproduzir no posterior momento de avaliação. Contudo, ao que nos parece seu pensamento filosófico jamais estará inteiramente presente nesta relação, assim, como a lição jamais estará de todo aprendida, isso porque, aos “fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que leva o aluno a reboque de um mestre que jamais atingirá.” (RANCIÈRE, 2007, p.41). O horizonte que aqui se delineia é como a imagem de um professor escavador que cava com mãos ávidas, um abismo de ignorância que ele mesmo se encarregará de aterrar com as suas representações verdadeiras, antes de partir para escavação do seguinte. O professor de filosofia explicador é este que sempre guardará na manga um saber, isto é, uma interpretação, uma chave de leitura ou algo que os alunos ignoram e que apenas ele possui, e, que somente por sua inteligência poderá ser revelado.

As consequências desta lógica explicadora para o ensino da filosofia são em grande medida nocivas, e limitam em muitas esferas a experiência filosófica que poderia ser promovida neste contexto. Como nos adverte, Gelamo:

Ao longo de todo esse processo, a capacidade de o aluno experimentar as coisas e atribuir-lhes um sentido é debilitada pela releitura do mundo que tem como modelo a leitura feita por um filósofo, muitas vezes mediada por um comentador e explicada por um professor, fechada em si mesma. A relação entre o aluno, o filósofo, o mundo e o problema passa, assim, a constituir-se por uma forma de mediação: parte-se da relação que determinado filósofo criou com o mundo, assumindo-a como modelo para, assim, relacionar-se com o problema. [...] Nessa relação, o aluno não mergulha diretamente na plurivocidade problemática que é o mundo, mas é sempre mediado pelo pensamento de um filósofo. Como se não bastasse essa mediação, surgem outras: (1) a explicação do comentador, (2) a explicação de um outro comentador que explica o comentador e (3) a explicação do professor (que assume também o papel de um outro comentador). Assim, o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações que antecedem e direcionam o contato do aluno com o mundo. A forma como essa relação se constitui evidencia, então, a questão de uma nítida desvalorização da experiência possível de se fazer face ao conhecimento transmitido. (GELAMO, 2009, p. 119-120).

Desse modo, as aulas de filosofia que poderiam levar a um exercício de pensamento filosofante deixam de se articular em torno da promoção de uma experiência de pensamento filosófica, dando lugar à transmissão de fórmulas filosóficas e representações que se conjugam a uma determinada leitura da história da filosofia. Antes de uma aprendizagem filosófica, o aluno permanece cativo no redil das compreensões estáticas explicadas por um mediador capacitado que as ordene, o professor de filosofia.

A premissa que justificada este mecanismo explicativo categoriza as inteligências em dois polos opostos: de um lado encontra-se a inteligência de tipo superior, detentora de um saber, e, do outro lado está a inteligência inferior que ignora este mesmo saber. Esta hierarquia é a pedra angular de todo processo explicativo. Por meio dela se reafirma constantemente uma relação de desigualdade nos momentos de partilha do conhecimento, onde se manifesta uma dicotomia abissal entre aquele que possui um saber e aquele que o ignora. Como corolário deste processo esta o movimento do *embrutecimento* da inteligência supostamente inferior que se habituará a convocar, sempre, uma inteligência superior que lhe possa conduzir nos caminhos da aquisição de um novo saber, mantendo a ordem explicadora cada vez mais necessária e justificável.

Consequentemente, ao paralisar o movimento da razão e destruir sua confiança em si mesma, o aluno já não busca conhecer o objeto a ser aprendido, porém, relaciona-se em grande medida com as representações que seu professor profere acerca dele. Não obstante, a lógica explicadora se auto legitima, uma vez que confirma a incapacidade do aluno de aprender por si mesmo e obstaculiza a distancia entre sua inteligência e o conhecimento a ser aprendido, pois, a “explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo (RANCIÈRE, 2007, p.23)”.

Desse modo, o processo de *explicação* tem por resultado uma inteligência doutrinada, num modo de conhecer embotado, no qual “[...] aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.” (RANCIÈRE 2007, p.24).

No caso do ensino da filosofia tal lógica se apresenta ainda mais temerária, pois, em vista do imperativo da transmissão da grande parcela de conteúdos programáticos as aulas de filosofia incorrem assiduamente no erro de subtrair do aluno a experiência do pensar e refletir sobre os problemas filosóficos que lhe afetam, em razão da necessidade de explicar e replicar cada vez mais conteúdos e informações prescritas pelos materiais didáticos.

Outrossim, os professores de filosofia assumem o risco de levar o aluno à crença de que apenas a mediação do professor tornará a filosofia acessível à sua inteligência. Tal risco consiste em tornar seu aluno refém da ideia de que sozinho, por sua própria inteligência, ele não poderá aprender filosofia. Nesse sentido, toda *explicação* de um saber filosófico que se deseja ensinar tornar-se-á, também, a demonstração de uma suposta impotência ou incapacidade do aluno em caminhar sozinho pelos meandros da filosofia, o qual dificilmente usará sua capacidade intelectual, senão, para ilustrar as lições do professor, exaurindo sua memória ao invés de emancipar sua inteligência.

Neste momento é que efetiva-se o processo do embrutecimento, quando ao invés de promover uma experiência autêntica com o pensar o professor explicador se ocupa em conformar o pensamento do aluno a uma representação clássica do pensador ou da teoria filosófica. No limite, o ato de ensinar filosofia permanecerá no registro da repetição conteudista, haja vistas que, muitas vezes, nem mesmos os professores acreditam que a



inteligência do aluno supere tais esforços. Desse modo, quando a desigualdade das inteligências parece ser o argumento viciado, e a transmissão a palavra de ordem, a experiência de pensamento filosófica resulta desterritorializada. Todavia, nos resta perguntar: Em que medida é possível ao ensino da filosofia resistir ao embrutecimento das inteligências? Procurando pensar novas possibilidades, nos encaminhamos para a próxima seção.

### **1.3- Do *embrutecimento* ao exercício livre da razão.**

Se recordarmos neste momento a primeira narrativa apresentada por Rancière, poderemos observar que no momento em que a força das circunstâncias constrangeram Jacotot a deixar sua inteligência mediadora inteiramente de fora do processo de aprendizagem daqueles estudantes, o hiato que, frequentemente, se instala entre a inteligência daquele que aprende e o objeto cognoscível, fora totalmente suprimido, prescindindo da inteligência explicadora de um professor para a aquisição do saber por parte dos alunos. Em outras palavras, uma vez que por uma impossibilidade comunicativa o professor já não pôde mais atuar como mediador<sup>22</sup>, os estudantes ficaram entregues à sua própria inteligência numa relação direta em face do objeto a se conhecer.

Por consequência, Jacotot percebera que a inteligência que levou seus alunos a aprender o francês não divergia da inteligência que um dia também consolidou sua aprendizagem. Ficou claro, então, que a mesma capacidade e inteligência operava em ambos, e que não havia hierarquia que determinasse graus de inteligência. Destarte, ao ver abolida a hierarquização das inteligências, Rancière partindo da experiência de Jacotot evoca um novo método didático, o método da igualdade: “esse método da igualdade era, antes de tudo, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” (RANCIÈRE, 2007, p.28).

---

<sup>22</sup> Neste sentido, o professor mediador é aquele que se coloca entre o estudante e o objeto a ser conhecido. Ao invés de possibilitar uma relação direta com o objeto cognoscível, o mediador é aquele que apresenta ao estudante apenas suas próprias representações acerca deste objeto, antes de permitir que ele mesmo estabeleça, por si, sua própria experiência em face do conhecimento a ser assimilado.

Segundo o filósofo, dentre as faculdades que estão em jogo no processo de ensino e de aprendizagem duas se destacam: a inteligência e a vontade. Neste sentido, o ensino pode tornar-se embrutecedor ou emancipador na medida em que subordinar uma inteligência à outra inteligência, ou uma vontade à outra vontade, respectivamente. Conforme Rancière:

[...] o ponto crucial do que denomina “embrutecimento” não é a sujeição de uma vontade a uma outra; que o problema, justamente, não é o de abolir toda relação de autoridade, de forma a não deixar senão uma relação de inteligência a inteligência. Pois é exatamente quando só existe relação de inteligência a inteligência que a desigualdade das inteligências – a necessidade de que uma inteligência seja guiada por uma inteligência – melhor se demonstra. (RANCIÈRE, 2003, p.188).

Nesta perspectiva, quando a inteligência do aluno se mantém subordinada a de seu professor podemos chamar este acontecimento de embrutecedor, pois, para que o estudante aprenda não é necessária a sujeição de sua inteligência, mas, apenas, a mobilização de sua vontade. Ora, a mesma inteligência que leva um sujeito do conhecimento a elaborar argumentos complexos a respeito da filosofia está em relação de igualdade com aquela que sabe conjugar o silogismo mais simples, como o de Sócrates: “Sócrates é homem. Todo homem é mortal. Logo, Sócrates é mortal.” Em face disso, nos parece lícito o esforço rancièriano em argumentar que não há no mundo uma taxonomia das inteligências há, todavia, apenas manifestações desiguais, “segundo a energia, mais ou menos grande, que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas.” (RANCIÈRE, 2007, p.49).

Outrossim, no que se refere ao ensino da filosofia, esta hierarquia também não se mantém como prerrogativa válida, é, contudo, o explicador de filosofia que condiciona o aluno ao redil do embrutecimento, amarrando-o pelo mais sólido dos laços: a crença na superioridade da inteligência do mestre/professor. Todavia, uma vez que se credita à inteligência do estudante a capacidade de aprender por sua própria razão, e, pelo uso exclusivo de sua inteligência -sem que esta esteja subordinada à inteligência de um transmissor/explicador- é possível que este estudante aprenda por si mesmo até mesmo àquilo que seu próprio professor ignora.

Diante disto, nosso interlocutor poderia objetar que o professor de filosofia, responsável por ensinar, acabará por perder seu lugar em sua própria relação de ensino. Porém, nos é caro advertir que de maneira alguma há em nossa argumentação a defesa de

tal propositura. O que desejamos com esta análise consiste em um deslocamento do lugar do professor do centro da relação de ensino e aprendizagem. Assim, o professor e o aluno poderão tomar uma mesma distância do objeto do conhecimento, no nosso caso a filosofia, deixando de atuar como mediador ou como o único meio possível de se acessar um saber<sup>23</sup>.

No que tange à experiência vivida por Jacotot não pretendermos sugerir que o ensino da filosofia deva seguir as mesmas vias por ele ilustradas, como uma espécie de “método jacototiano” para emancipar inteligências. Isto porque, não é a forma dada a esta experiência e nem o modo de operar usado por Jacotot que nos interessa em sendo stricto. Portanto, este acontecimento não deve ser interpretado como uma didática magna. O que, realmente, nos importa neste acontecimento diz respeito à quebra dos paradigmas de senso comum pressupostos nas relações de ensino. Neste viés, os procedimentos colocados em prática importam menos neles mesmos, pois se não houver um rompimento com os pressupostos da desigualdade das inteligências o resultado consistirá no mesmo, embrutecer-se-á uma inteligência ao invés de emancipá-la, visto que “não é pois o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio.” (RANCIÈRE, 2007, p.50).

Uma vez pressuposta nas relações de ensino de filosofia, a desigualdade das inteligências reincidirá no processo de embrutecimento, seja esse ensino pautado na historiografia da filosofia, amparado por uma abordagem temática, em uma aula de conservadora e conscienciosa, ou mesmo em um debate livre. Isto porque, qualquer que seja o procedimento, ou conteúdo- um livro, um problema filosófico, um axioma, um sistema- para que a aula de filosofia não permaneça restrita a um exercício mecânico da memória e do entendimento, é necessário, antes, revelar a inteligência a ela mesma para que se reconheça e exerça sua própria capacidade. Nisto consiste a emancipação das inteligências, em promover a tomada de consciência da igualdade da natureza das inteligências e, assim, despertar sua capacidade para trilhar os caminhos do aprendizado.

---

<sup>23</sup> Não queremos aqui defender que o professor de filosofia ou de qualquer outra disciplina possa ser retirado de seu lugar como docente, pelo contrário. O que nos é caro em Rancière é o deslocamento que ele operar em face da posição do professor nesta relação. Ora, ele já não constitui mais o centro da relação como se o que devesse ser apreendido pela inteligência do aluno circunscrevesse as representações oferecidas pela inteligência superior do professor. Em Rancière, a inteligência do aluno e a do professor devem estar à mesma distância do objeto, e não sobrepostas como o faz o princípio da desigualdade.

Assim, há de se fornecer não um saber, mas a consciência daquilo que pode a inteligência fazer por si mesma sem a mediação de uma inteligência superior.

Este pressuposto rancièriano que salvaguarda às inteligências uma igualdade natural está presente outrora no pensamento cartesiano que retém da proposição (o bom senso é a coisa mais bem partilhada).

Jacotot retira do “bom senso” cartesiano uma ideia fundamental: não há diversas maneiras de ser inteligente, não há partilha entre duas formas de inteligência e, portanto, entre duas formas de humanidade. A igualdade das inteligências é, antes de qualquer outra coisa, igualdade da inteligência consigo mesma, em todas as suas operações. (RANCÈRE, 2003, p.189).

No viés de um cartesianismo bastante ambíguo, Jacotot promove uma inversão do *cogito* para “sou, logo penso”. Ora, a instância à igualdade que Jacotot retira dessa mesma fórmula, só é possível por meio de um desdobramento do sujeito do cogito em sujeito humano. Desse modo, Jacotot defende a tomada de consciência de cada ser humano em face de sua natureza e igualdade intelectual, colocando a fórmula cartesiana ao revés.

Nesse sentido, Rancière também se serve de Descartes para fazer uma derrisão em seu próprio pensamento, e rejeita sua defesa em face de uma inteligência metódica que se oponha ao tipo de inteligência que caminha ao acaso.<sup>24</sup> Por conseguinte, jamais poder-se-ia avocar a uma inteligência que partisse de uma *tábula rasa*. Há que se partir, sempre, de uma origem absoluta, o que Rancière chamará de *decisão*. Sendo assim, não se poderia defender a ideia de uma *tábula rasa*, como uma ruptura na inteligência, o marco zero do pensamento, pois:

O ponto de partida intelectual é um ponto qualquer (é preciso “partir de algo e a isso relacionar todo o resto”). Ora, todos os métodos aos quais se opõe Jacotot se fundam em Descartes, na progressão do simples ao complexo, na ruptura com o mundo das opiniões, na oposição entre inteligência metódica e inteligência que conta histórias, que se deixa levar por aventuras, e assim por diante. (RANCIÈRE, 2003, p.189).

Segundo Rancière, a herança fundamental do cartesianismo para Jacotot é a *decisão* de uma igualdade que vislumbre um universo intelectual sem hierarquias, o que em última consequência poderá refutar o próprio pensamento do método em Descartes, visto que nesta perspectiva toda e qualquer obra da inteligência humana advém da realização das mesmas virtualidades intelectuais.

---

<sup>24</sup> Vide Rancière, (2003, p. 189).

Neste sentido, se equivoca o professor de filosofia que nega ao estudante o contato direto com a experiência de pensamento filosófico por não julgá-lo capaz de aprender por sua razão este conteúdo. É preciso pôr em xeque o falso pressuposto que assevera que a inteligência de um aprendiz não poderá compreender a filosofia, a menos que lhe seja fornecida explicações simplificadas e representações abstratas já “mastigadas” dos sistemas filosóficos. Ora, a mesma inteligência que levou Kant a escrever a *Crítica da Razão Pura* não se distingue da inteligência de um estudante do segundo ano do colegial que, provavelmente, um dia irá se deparar com alguns dos argumentos kantianos. Isto porque, a inteligência daquele que a escreveu se desenvolve à medida daquele que a lê. A diferença consiste, apenas, na manifestação destas intelectualidades e não em níveis hierárquicos de inteligência.

Um leitor mais atento poderia inquirir-nos acerca desta máxima rancièriana, a saber, a igualdade das inteligências, uma vez que esta hipótese não possui fundamentos em uma teoria do conhecimento, mas, é antes uma axiomática. Todavia, mesmo que esta hipótese seja uma pressuposição em sentido axiomático, ainda assim, é válida em sua verificação. Quando o próprio professor, que sabe filosofia, se dirige a um estudante a fim de lhe transmitir um saber filosófico que este ignorava, este movimento em si já supõe a mínima relação de igualdade, mesmo em seus mecanismos mais simples, como por exemplo, o entendimento que só é possível a partir da mesma linguagem. Em outra palavra, há sempre um nível de igualdade irrefutável, o qual é necessário para fazer funcionar o próprio mecanismo da desigualdade.

A grande barreira se coloca quando a relação de ensino de filosofia também parte da hipótese da desigualdade, ainda, que seja para levar o estudante a alcançar futuramente uma posição de igualdade. Pois, ao invés de encarar o aluno como tábula rasa, é preciso partir de seus conhecimentos para, assim, conduzi-lo a relacionar o que se ignora com aquilo que já se sabe. Haja vistas que o fundamental a um professor de filosofia emancipador consiste não em oferecer um saber, mas, em fornecer a consciência daquilo que uma inteligência filosófica pode alcançar quando esta se percebe igual a qualquer outra inteligência, pois “toda a questão é de saber do que se parte; da igualdade, ou da desigualdade.” (RANCIÈRE, 2003, p. 191).

Neste sentido, a tarefa de um professor de filosofia não se encerra na transmissão de uma representação a ser memorizadas para uma verificação posterior, mas caminha no sentido do despertar da vontade, para que ela mesma aprenda a buscar por aquilo que se pretende conhecer. “A transferência da vontade consiste nisso, e é importante que exista um dispositivo material – eventualmente representado pelo livro que é estendido ao aluno – para encarnar essa transferência da vontade.” (RANCIÈRE, 2003, p.193). Assim, o professor emancipador seria aquele que ao invés de transmitir um conteúdo, conduz o estudante ao problema, ao passo em que diz: “[...] o problema é seu, eis aqui esse livro, eis aqui a oração, eis aqui o calendário, eis aqui o que tens a fazer, observa os desenhos nessa página, diz o que podes reconhecer aí, etc.” (RANCIÈRE, 2003, p.192).

Esta reflexão proposta por Rancière apresenta –nos uma nova perspectiva sobre a imagem do professor que diverge da figura socrática tradicionalmente associada ao mestre emancipador. O segredo dos bons mestres, como Sócrates, consiste em organizar seu discurso e suas indagações de modo a levar seu interlocutor a confrontar as lacunas e as aporias de seu próprio discurso, traçando nisto um caminho para o saber. Contudo, neste jogo de indagações, mais do que reconhecer as verdades pretendidas pelo mestre, o discípulo reconhece também sua incapacidade de caminhar sozinho, a menos, que seja para ilustrar a lição do mestre.

No que tange à questão política da transmissão do saber, em Jacotot podemos interpretá-la como uma crítica à conhecida cena do escravo do Mênon, o qual é levado por Sócrates a reconhecer verdades matemáticas que nele já se encontravam, mas que eram por ele ignoradas. No entanto, a despeito do que diz a interpretação clássica desta passagem, o que o escravo Mênon descobre é, sobremaneira, sua incapacidade de descobrir qualquer coisa se um bom mestre não orientar seu caminhar. Por isso, diz-se que há em cada explicador um Sócrates adormecido: “no fundo, o embrutecimento é a marca do método que faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar, a si mesmo, sua própria insignificância.” (RANCIÈRE, 2003, p.188). Nesse contexto, a comoção não é de vontade a vontade, mas de uma inteligência que sujeita a outra.

Desse modo, Rancière denuncia, também, o socratismo que muitas vezes é adotado no ensino de filosofia como uma espécie de dispositivo do *embrutecimento*, no qual o

professor, por meio de indagações, se encarrega de sujeitar a inteligência do aluno, constringendo-a para chegar onde se espera, ao passo que faz minar suas possibilidades de trabalhar por si mesmo no talento de sua própria razão:

A lógica de Jacotot é a de que é preciso uma mediação, uma vontade, pela qual se interrompe a forma como as lógicas sociais perpetuamente se transformam em lógicas individuais. Essas lógicas individuais, no sentido de lógicas dos indivíduos, normalmente reproduzem ao infinito as lógicas sociais dominantes. É pois preciso que alguma coisa, um acontecimento, um dispositivo, um indivíduo se afirme em desfuncionamento em relação a esse funcionamento “normal” da lógica social, de forma a que um indivíduo possa fazer sua inteligência trabalhar por ela mesma. (RANCIÈRE, 2007, p.198).

Desse modo, seguindo a marcha do pensamento rancièriano, é candente que no processo de aprendizagem a inteligência do estudante seja retirada da confortável inércia na qual fora instalada, e seja levada a trabalhar por si mesma, sem reclamar a tutela de uma inteligência superior exercendo-se livremente. Este mesmo registro refere, ainda, à herança de uma tradição de pensamento kantiana. Ora, Kant, na tentativa de salvaguardar à aprendizagem em filosofia uma experiência com o filosofar, também afirmara que uma aprendizagem de ordem filosófica deve-se constituir a partir do exercício livre da razão do próprio sujeito do conhecimento: “[...] o filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso de sua própria razão” (KANT 1992, p.42).

No mesmo diapasão, Kant advoga a favor do uso livre de nossas próprias faculdades no exercício do pensar, e, reitera, “o verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo.” (KANT 1992, p.43 A26). Essa abordagem acerca do processo de aprendizagem em filosofia não está sobremaneira distante da crítica rancièriana à subordinação e ao *embrutecimento* das inteligências. Todavia, Kant passa do limiar de tais críticas, ao passo que propõe pensar em que medida se pode chegar à promoção do aprender a filosofar.

Desse modo, Kant nos atenta para o fato de que uma vez que a filosofia não possui uma existência objetiva<sup>25</sup>, ou seja, não se encontra como objeto dado e acabado no

---

<sup>25</sup> Kant não exclui o fato de que exista um conjunto de saberes que constituem a história do pensamento filosófico, que podemos nomear história da filosofia. Porém, não podemos incorrer no risco de julgar que o conteúdo histórico da filosofia seja a própria filosofia, pois ele é, senão, o resultado da atividade do filosofar.

mundo, apenas, podemos acessá-la processualmente, em outras palavras, na medida em que nos inserimos e fazemos parte do próprio movimento do filosofar. Conquanto, não podemos aprender a Filosofia, em última instância, porém, pode-se aprender a filosofar como um exercício talentoso de nossa razão. Nestes termos é que o filósofo de Königsberg ratifica a impossibilidade do aprender a filosofia, em oposição ao filosofar:

Agora, o sistema de todos os conhecimentos filosóficos é a filosofia. Ela tem de ser tomada objetivamente quando por ela se entende o modelo para julgamento de todas as tentativas do de filosofar, devendo servir para julgar todas as filosofias subjetivas, cujos edifícios são com frequência, tão diversos cambiantes. A filosofia, nesse sentido, é a mera ideia de uma possível ciência que não é dada *in concreto* em parte alguma, mas da qual procuramos aproximar-nos por inúmeros caminhos, até que seja descoberta a única vereda (muito escondida pela sensibilidade) e a cópia, até aqui defeituosa, seja – na medida em que isso é concedido aos seres humanos-tornada igual ao modelo. Até aí não se pode aprender filosofia alguma. Pois onde está ela? Quem está em sua posse? Como se pode reconhecê-la? Só se pode aprender a filosofar, e exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas dadas, mas sempre guardando o direito da razão de investigar esses princípios em suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2013, p. 603, B866).

Seguindo na esteira da proposta kantiana, o ensino da filosofia e o aprender a filosofar devem caminhar em pares e, assim, salvaguardar à inteligência do estudante seu livre emprego. Desse modo, o estudante não usará de sua razão mimeticamente, bem como não precisará reclamar a tutela de uma inteligência exterior, seja a de seu professor, ou a inteligência do livro de filosofia, ou a inteligência do filósofo, para efetivar sua aprendizagem. Pois, no processo da aprendizagem é fundamental, que a razão possa trabalhar por si mesma em um exercício de pensamento que lhe seja próprio, em outras palavras, irá caminhar na marcha do filosofar. No que se segue, compreenderemos melhor o que propõe a urdidura kantiana.

Segundo o autor alemão, o pensamento se exerce através da faculdade do entendimento: “o entendimento é a faculdade de pensar, quer dizer, de submeter a regras as representações dos sentidos” (KANT, 1992, p.29, Ak12). Para Kant, o cânon do entendimento é a *Lógica*, ela contém leis, *a priori*, como regras universais e necessárias à economia do pensamento em geral. Por isso, diz-se que a lógica atua como uma espécie de

---



arte da razão, destinando-se a tornar os conhecimentos conformes às normas do entendimento; “ela se baseia em um princípio *a priori*, a partir dos quais todas as suas regras podem ser derivadas e provadas como regras as quais todo conhecimento da razão deveria ser conforme.” (KANT, 1992, p.32, A8). Neste sentido, a Lógica, “não se trata de leis meramente *contingentes*, mas de leis *necessárias*; não da maneira como pensamos, mas, sim, como devemos pensar.” (KANT, 1992, p.31, A6), pois é a Lógica que contém as regras da concórdia entre o conhecimento e as leis do entendimento, atuando como propedêutica de todo o uso do entendimento, bem como da faculdade do pensar.

Através do emprego da faculdade do entendimento podemos acessar o conhecimento de tipo racional e o conhecimento histórico. Neste sentido, pode-se fazer uma taxonomia destes conhecimentos segundo sua origem objetiva classificando-os como : *racionais ou empíricos*; e segundo sua origem subjetiva: conhecimentos ou *racionais* ou *históricos*<sup>26</sup>. O conhecimento *histórico* subjaz aos dados e é considerado o *cognitio ex datis*, ao passo que, o conhecimento racional é o *cognitio ex principiis*. Portanto, onde um conhecimento for originariamente dado pela experiência ou mesmo por ensinamentos, ele deve ser considerado *histórico*. Assim, aquele estudante que aprender, por exemplo, o sistema da filosofia hegeliana, ainda que tenha se esforçado em compreender racionalmente seus princípios definições, ele possuirá apenas um *conhecimento histórico* da filosofia hegeliana. Isto porque, o estudante que se educou na medida da razão de Hegel, empenhou-se em usar sua inteligência em um exercício servil, ao que Kant chamaria imitativo, e não no exercício de sua própria razão a se erigir a partir do pensamento de Hegel. Por seu lado, os *conhecimentos racionais objetivos*, apenas, podem emergir da própria razão, constituindo-se a partir de seus princípios universais. Desse modo, todo conhecimento da razão é, em si, ou um conhecimento por conceitos, ou por construção de conceitos. Ao primeiro chamamos Filosofia, ao segundo matemática: “A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos.” (KANT, 1992, p.41. AK24).

Disto, devém que o filosofar seja entendido como uma arte da razão e o filósofo, por sua vez, como o artista capaz de avocar pela Filosofia os fins últimos da razão. Desse modo, um conhecimento pode ser objetivamente filosófico e, todavia, subjetivamente histórico, pois:

---

<sup>26</sup> Conforme Kant (1992, p. 39, A21).

A razão disso é que as únicas fontes do conhecimento, a partir das quais o professor pode obter conhecimento, não esta em parte alguma a não ser nos verdadeiros e essenciais princípios da razão, de modo que também o estudante não pode adquiri-los nem recusa-los em nenhum outro lugar; e isso porque, de fato, o uso da razão, embora a priori, acontece aqui in concreto, a saber, na intuição pura que, por isso mesmo é livre de falhas excluindo assim todo engano do erro. Dentre todas as ciências (a priori) da razão, portanto, só se pode aprender a matemática, e nunca a filosofia (a não ser historicamente), ainda que, no que diz respeito à razão, se possa - quanto muito- aprender a filosofar. (KANT, 2013, p. 603, B865).

Até este momento, Kant é categórico em afirmar que não se pode aprender filosofia alguma (a menos que historicamente), mas apenas se pode exercer o talento da razão, ou seja, aprender a filosofar. Portanto, o filósofo alemão conclui seu pensamento asseverando que, aquele que busca aprender a filosofar deve já considerar todos os sistemas da filosofia enquanto uma *história do uso da razão*, e com eles se relacionar como objetos do exercício do filosofar. Nesta busca, àquele ao qual couber o adjetivo filósofo, apenas, receberá tal predicado se exercer o uso livre de sua razão, sem deixá-la subordinar-se à mera subserviência de uma razão exterior. Neste sentido, Kant ainda adverte que aquele que queira se exercitar na atividade de pensar por si mesmo, o filosofar, deve olhar atentamente ao método de uso da razão, antes mesmo, das proposições a que este pensamento lhe ocasionará.

Tais proposições kantianas não soam dissonantes das proferidas por Rancière. Podemos aferir, sem prejuízos à suas obras, que ambos os pensadores destacam em o aprender como um exercício livre da razão, cujo sentido não está em orientar-se nas mesmas vias de uma razão que a possa subjugar. Por isso, nos é caro ressaltar o esforço kantiano em salvaguardar à relação de aprendizagem filosófica uma possibilidade efetiva de se exercer como experiência do filosofar. Se olharmos para a construção de sua argumentação, tendo em vista os problemas outrora levantados ao longo deste capítulo - que tangem às limitações do ensino da filosofia enquanto transmissão/explicação e ao embrutecimento das inteligências como obstáculos à experiência do filosofar- veremos no pensamento kantiano uma possibilidade salutar para estes problemas. Ao, que nos parece tanto para Kant quanto para Rancière, a barreira que obstaculiza a aprendizagem filosófica reside no princípio da subserviência da razão, ou seja, na sujeição de uma inteligência a outra, o que, por sua vez, não torna tangível seu livre exercício.

Ora, se partirmos das mesmas premissas que asseveram que não se aprende a Filosofia, mas apenas a filosofar, a função do ensino da filosofia seria então, neste sentido, oferecer, a partir de um *conhecimento subjetivo* ou *histórico*, o exercício livre da razão. No que tange ao seu exercício este deve orientar-se com vista a ultrapassar o mimetismo no entendimento, promovendo ao estudante a possibilidade de se haver com a própria atividade do pensar a fim de que, por si mesma, a razão possa alcançar um *conhecimento objetivo, racional e filosófico* segundo seu livre emprego.

Embora, tanto as críticas Kantianas quanto a defesa da igualdade de inteligências elucidada por Rancière passe ao largo de uma elaboração sistemática do que seja este exercício da razão, ou mesmo do entendimento como faculdade do pensar, ainda assim, é possível perceber que o emprego e uso da razão e do ato de pensar, são pressupostos na aquisição do conhecimento como movimentos constituintes do processo da aprendizagem, que ambos defendem não dever limitar-se a um exercício mimético e de cunho historiográfico.

Posto isto, justificamos que este breve traçado kantiano que fizemos nesta seção é sobremaneira relevante, uma vez que nos permite compreender que, no que tange as relações de aprendizagem no âmbito do ensino de filosofia, desde as investigações kantianas sobre a aquisição de um conhecimento, até este momento quando nos deparamos como a crítica rancièriana sobre a concepção conscienciosa e explicadora do ensinar e do aprender, podemos perceber que em ambos autores estas questões tem sua resolução no que eles destacam como exercício da razão, ou do livre emprego das faculdades do pensar. Desse modo, para compreender de que modo a aprendizagem do filosofar se daria a partir do exercício livre da razão, investigaremos em que consiste de fato a atividade da faculdade do pensar pressuposta pelo sistema kantiano, e em que medida ela poderia promover da aprendizagem filosófica neste termos.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROBLEMA DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAR PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

## APRESENTAÇÃO

Ao passo que diagnosticamos os problemas que permeiam o ensino da filosofia no registro não apenas normativo, mas em sua articulação e execução no ambiente escolar, notamos que deste devêm impedimentos contundentes para se alcançar, pelas vias de um ensino transmissivo e explicador, uma experiência de pensamento filosófica como se aspira promover por meio do aprender a filosofar.

Seguindo a esteira kantiana, vemos que tanto as proposições rancièrianas quanto as conjecturas de Kant propõem que a saída profícua para ensino configura-se na oferta de uma aprendizagem que se efetive pelo emprego da razão no livre pensar. Todavia, suspeitamos, nesta dissertação, que a tentativa de recorrer ao livre emprego da faculdade da razão como possibilidade de alcançar um exercício de pensar filosófico não é por si mesma capaz de subverter o processo de embrutecimento da inteligência e da própria experiência do filosofar.

Posto isto, este segundo capítulo ocupar-se-á da tarefa de compreender de que modo a faculdade da razão se exerce no processo do pensar e da aprendizagem do filosofar, a partir do contexto do ensino da filosofia. Ao que se segue, buscaremos analisar, no viés da obra deleuziana *Diferença e Repetição* (2006), o que está pressuposto, ainda que de modo pré-filosófico, quando se defende as noções de “uso da razão” e “exercício do pensar”, para, assim, descortinar as imagens dogmáticas do pensamento que subjazem às perspectivas de ensino e de aprendizagem filosófica.

Para tanto, faz-se necessário percorrer os oito postulados que concedem sustentação à imagem do pensamento segundo a dimensão da representação e da reconhecimento. Tais postulados decretam, segundo Deleuze, que o exercício do pensar atua sob a égide de imagens que, por sua vez, são projetadas a fim de reconhecer na realidade circundante a *forma* no *Mesmo*, a *semelhança* no objeto e a *identidade* no conceito. Sobre estes postulados, a história da filosofia erigiu, para si, a imagem dogmática do próprio pensamento, a qual atua nos diversos níveis de relação com a filosofia.

Neste sentido, Deleuze desenvolve uma crítica à forma do pensar concebido através do acordo das faculdades e argumenta que ao sistema kantiano falta a prerrogativa de que o

processo do pensar filosófico não se sustenta sob o solo harmônico da concórdia das faculdades, mas sim por seu exercício disjuntivo. Por consequência, a razão e a imaginação só entrariam em acordo no seio de uma tensão, ou seja, sob a coação de uma afecção, capaz de levá-las aos seus limites, retirando-as dos estados do senso comum e rompendo com os processos recognitivos.

Em suma, este capítulo é marcado pela tentativa de denunciar uma *imagem dogmática do pensamento* que, ao confundir o pensar com o exercício harmônico das faculdades entre si, é incapaz de romper com a mimese e com reprodução conteudista que embrutece as inteligências no seio do ensino da filosofia. À vista disso, defende-se que a atividade do pensar filosófico encontrará sua vocação autêntica em um pensamento *sem imagem*, na medida de sua recusa a toda e qualquer forma da representação. Assim, talvez, o ensino de filosofia possa dar lugar à experiência do pensar tão imperativa ao aprender a filosofar.

## **2.1 Da constituição de uma imagem dogmática: os pressupostos do pensamento.**

As perspectivas de ensino e de aprendizagem para a filosofia subjazem a uma imagem do pensamento pré-filosófica, que se estabeleceu segundo ideias gerais e de senso comum. O paradigma da desigualdade de inteligências, como pecado original do ensino consciencioso, a legitimação da necessidade da *lógica da explicação* como modalidade de ensino transmissivo, não são os únicos pressupostos contestáveis implicados na relação de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade.

Subjacente a esta lógica que atua no registro da transmissão de saberes, encontra-se uma imagem ubíqua do que significa o *pensar*. Este pressuposto abscôndito, por sua vez pouco investigado, incide diretamente sobre a concepção e as práticas de ensino e de aprendizagem em filosofia. Desse modo, a questão que guiará nossa investigação neste capítulo concerne à tentativa de forjar um diagnóstico do problema do ensino como transmissão da filosofia, ou seja, um ensino de âmbito representacional, inquirindo sobre como se configuram estes tipos de imagem, bem como a imagem do próprio pensamento e

de que maneira esta justifica e fundamenta a adoção das práticas em voga, as quais reverberam diretamente no processo de aprendizagem da filosofia.

Deleuze, em *Diferença e Repetição* (2006), esclarece por meio de quais mecanismos atuam os pressupostos em filosofia. Para esse autor, é possível encontrar a existência de dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os *pressupostos objetivos* caracterizam-se por servirem às ciências e também à filosofia; são os conceitos explicitamente supostos por um conceito dado, ou ainda supostos em teoremas, ou mesmo em problemas, atuando como leis e axiomas, como *aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber*. Quanto aos *pressupostos subjetivos*, eles não estão explicitamente dados e, por isso, necessitam de elaboração racional, de modo a demonstrar o que está implicitamente compreendido em suas premissas para, então, chegar a sua conceituação; assim, eles se nos apresentam na forma de “*todo mundo sabe*.” Estes últimos, os pressupostos subjetivos, constituem o mecanismo pelo qual o ensino representacional se sustenta e cujo valor de verdade a eles aferido nos inibe a inquirir sobre sua legitimação e fundamentação.

Entretanto, uma vez que nos propomos a investigar e refletir rigorosamente sobre os problemas do âmbito do ensino e da aprendizagem da filosofia, vemo-nos impelidos a escaparmos destes *pressupostos subjetivos*, nos quais até mesmo o ensino da filosofia tem se amparado. Nesta perspectiva, não é difícil entender porquê as discussões sobre o ensino de filosofia, ainda que rigorosamente investigadas, não nos apresentam uma solução profícua para os problemas relativos à impossibilidade do filosofar nos atuais formatos curriculares. Isso porque, como pano de fundo, das relações de ensino e de aprendizagem em filosofia, encontra-se a sombra de uma imagem dogmática do que seja pensar filosoficamente, como um pressuposto que atua no silêncio das relações.

Esta *imagem dogmática do pensamento* encontra-se nos cânones metodológicos, até mesmo nas teorias do conhecimento mais ortodoxas. Em tais vertentes, o ato de pensar é entendido, em grande medida, pelo viés de uma representação, a qual se dá em face de um referencial dado. Pensar, neste sentido, configura-se em um *pensar por imagens*. Em *O que é a filosofia?* (1997), *Lógica do Sentido* (1998) e *Diferença e Repetição* (2006), Gilles Deleuze realiza uma crítica a este modo de *pensar por imagens* que atua como paradigma do que significa pensar. A partir deste momento, apoiar-nos-emos no pensamento do

filósofo francês para construir nossa análise, a fim de aludir posteriormente à nossa problemática acerca de como estes pressupostos são evocados no ensino da filosofia na contemporaneidade.

Em sua investigação, Deleuze destaca a existência de oito postulados que forjaram e consolidaram como verdadeira a imagem do pensamento na filosofia. São eles: *O princípio da cogitatio universalis*; *O ideal do senso comum*; *O modelo da reconhecimento*; *O elemento da representação*; *O negativo do erro*; *O privilégio da designação*; *A modalidade das soluções* e *O resultado do saber*. Sobre estes postulados, a história da filosofia erigiu, para si, a imagem dogmática do próprio pensamento.

A forma mais geral da representação acerca do pensamento é aquela que o reconhece como um exercício natural de uma faculdade inclinada à busca pelo verdadeiro. Eis o primeiro postulado denominado *O princípio da cogitatio natura universalis*. Neste postulado, a argumentação deleuziana caminha no sentido de denunciar a existência de uma crença cega na afinidade natural do pensamento em face do verdadeiro, a partir da qual forjou-se para a filosofia a ideia da reta natureza do pensamento, e de uma boa vontade inata ao pensador.

Em uma crítica contundente ao cartesianismo de Descartes, Deleuze acusa o filósofo racionalista de se eximir, através da formulação do *Cogito, ergo sum*, da tarefa de definir o sujeito homem, animal da razão, diretamente implicado na construção do cogito. Desse modo, afirma Deleuze que, ao suprimir, por meio de um pressuposto objetivo, o conceito de humano como animal racional, Descartes sobrepõe ao pressuposto explícito um pressuposto subjetivo e implícito. Em outras palavras, Descartes pressupõe na construção do cogito o conhecimento prévio do que significa o *eu*, o *pensar* e o *ser*, de onde presume-se, a partir deste adágio, que cada um saiba naturalmente o que significa pensar. Neste sentido, o pressuposto implícito da filosofia encontrar-se-ia na consolidação do senso comum, como *cogitatio natura universalis*, marco inicial da filosofia. (DELEUZE, 2006, p. 193).

Com efeito, o princípio da *cogitatio natura universalis* tem suas projeções no ensino da filosofia que, antes de procurar por uma maneira de mover o pensamento do aprendiz na busca e na investigação em face de uma problemática filosófica, oferece-lhe os sistemas filosóficos como respostas verdadeiras, já dadas e solidificadas em seus conceitos



e formulações. Neste contexto, o aprendiz deverá, de modo claro e distinto, assimilar estas representações abstratas, compondo para si um conjunto de saberes filosóficos, haja vista a suposta inclinação natural de seu pensamento na busca pelo verdadeiro.

Esta concepção filosófica, que aproxima o ato do pensar humano a uma disposição naturalmente reta, determina ainda a unidade das faculdades por meio do *sensu comum* como *concordia facultatum*, e do *bom senso* como repartição mantenedora desta concórdia. Neste sentido, pela atuação de ambos, o *sensu comum* e o *bom senso*, temos, pela identidade do *Eu* no *eu penso*, o fundamento da concórdia de todas as faculdades em um acordo sobre o objeto. Este é o caminho percorrido pelo *Ideal do Sensu Comum*. Neste viés, o *sensu comum* é aquilo que garante a norma da identidade do ponto de vista tanto do *Eu* puro, quanto da forma do objeto. Assim, ele se distingue do *bom senso*, que atua no registro distributivo, como a norma da partilha, haja vista os *eus* empíricos e os objetos qualificáveis.

Da economia de ambos se estabelece a concórdia de todas as faculdades sobre um objeto que, de modo geral, deverá ser identificado por elas como sendo o *Mesmo*. Nas palavras de Deleuze: “O pensamento é suposto como naturalmente reto, porque ele não é uma faculdade como as outras, mas, referido a um sujeito, é a unidade de todas as outras faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do *Mesmo* no modelo da *reconhecimento*.” (DELEUZE, 2006, p. 196). Desse modo, tanto o bom senso quanto o *sensu comum* são compreendidos como determinações do pensamento puro e são os responsáveis por forjar o estabelecimento de uma ortodoxia filosófica, suposta como a orientação do que significa o pensar na filosofia.

Por conseguinte, este exercício concordante das faculdades sobre um objeto suposto como o *Mesmo*, Deleuze definirá através da noção de *reconhecimento*. Com efeito, quando todas as faculdades conjuntamente referem a seu dado e referem a si mesmas uma forma de identidade do objeto, estamos diante do processo da *reconhecimento*, terceiro postulado deleuziano: *O modelo da reconhecimento*. O processo de *reconhecimento* engendra sempre, e de modo essencial, a constituição de modelos e conformações de um objeto, sob forma do *Mesmo*. Para o filósofo francês, uma vez cumprida a exigência da tendência voluntária e colaborativa das faculdades na forma do *sensu comum*, sua economia atuará em um movimento de recusa a toda *doxa* particular, objetivando manter da *doxa* a *forma* e do

*sensu comum* o *elemento*, a partir dos quais, é possível conservar no processo da *reconhecimento* o *modelo*. Segundo nos apresenta Deleuze:

[...] acontece que uma faculdade, ativa entre as outras, é encarregada, segundo o caso de fornecer esta forma ou este modelo a que todas as outras submetem sua contribuição. Assim, a imaginação, a razão e o entendimento colaboram no conhecimento e formam um “*sensu comum lógico*”; mas é o entendimento que é, neste caso, a faculdade legisladora e que fornece o modelo especulativo sob o qual as duas outras são chamadas a colaborar. (DELEUZE, 2006, p. 199).

No modelo da *reconhecimento*<sup>27</sup>, o *Mesmo* é constituído pela identidade do conceito. Essa determinação conceitual implica uma análise em comparação aos predicados possíveis e seus opostos, que devem estar, por uma concórdia das faculdades, em analogia com seu respectivo objeto. O modelo da *reconhecimento* condiciona, ainda, muitas relações cognoscíveis, bem como as concernentes aos reconhecimentos basilares da vida cotidiana como, por exemplo, o reconhecimento de uma chave, ou de uma árvore. Todavia, quando a força da *reconhecimento* ultrapassa a relação com os objetos e se coloca no âmbito dos valores aferidos a estes objetos, sob a suposta configuração de um pensamento acerca destes, sua adoção torna-se preocupante. Sendo assim, Deleuze interroga-se questionando se é válido aferir que ao pensamento caiba estritamente o processo de reconhecimento, ou seja, se a *reconhecimento* comportaria a definição do que significa pensar: “Quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (DELEUZE, 2006, p. 197).

Na esteira do modelo da *reconhecimento* caminha, também, o modelo de ensino da filosofia. Assim, ele opera a favor da conformidade do pensamento do aprendiz a um enunciado legitimamente filosófico, perspectiva similar ao princípio da explicação e compreensão fundantes do ensino transmissor. Nesse sentido, o professor deve, pela lógica da explicação, transmitir o pensamento genuinamente filosófico, fixando o pensamento do aluno na inércia e da manutenção destas verdades filosóficas, investindo sua potência no reconhecimento e reprodução do *Mesmo*. A este respeito diz Gallo:

[...] não aprendemos uma imagem do pensamento não a experimentamos como novidade absoluta de nosso próprio pensamento, mas somos treinados para pensar segundo ela, investindo na *reconhecimento* e na repetição do mesmo. (GALLO, 2008, p. 72).

---

<sup>27</sup> A reminiscência é ainda um refúgio para o modelo da *reconhecimento*, e, não menos que Kant, Platão decalca o exercício da memória transcendental sobre a figura do exercício empírico (DELEUZE, 2006, p. 206).

Posto isto, podemos dizer que o postulado da *reconhecimento* é o passo inicial em direção à noção deleuziana de *representação*, sendo esta a que mais nos interessa para compor nossa crítica ao ensino de filosofia. No quarto postulado: *O elemento da representação*, Deleuze cauciona que a noção de representação pode ser definida através da conjugação de quatro elementos, a saber: a *identidade no conceito*, a *oposição na determinação do conceito*, a *analogia no juízo*, e a *semelhança no objeto*. A identidade do conceito é o elemento que constitui, no processo da reconhecimento, a forma do *Mesmo*. Por sua vez, a determinação deste conceito implicaria um tipo de comparação entre predicados possíveis e seus opostos. A analogia no juízo concerne a conceitos que são determináveis no âmbito de suas relações com seu respectivo objeto. Por fim, o objeto do conceito configura-se, pela semelhança, uma espécie de continuidade na percepção, seja em si mesmo, ou em relação com outros objetos.

Cada um desses elementos solicita uma faculdade, embora possam transitar de uma a outra mediante um acordo das faculdades pelo senso comum. A unidade de todas as faculdades, como dito outrora, está contida no princípio do *Eu penso*, o mais geral no processo da representação. Nesse viés, não se concebe a *diferença* a menos que ela seja entendida como idêntica, semelhante, análoga e oposta, face um determinado objeto, pois “é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação.” (DELEUZE, 2006, p. 201). Neste sentido, os modos de diferenciação estariam subordinados a estas quatro dimensões complementares, “a única possibilidade de diferenciação estaria na relação entre o mesmo e o semelhante e entre o análogo e o oposto.” (GELAMO, 2008, p. 70). Estas dimensões nos convidariam a um movimento comparativo no qual o pensamento tanto se reconhece quanto reconhece as coisas.

Eis porque o mundo da representação se caracteriza por sua importância em pensar a diferença em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma, pois esta só é apreendida por meio da reconhecimento da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação. (DELEUZE, 2006, p. 201).

Platão, em *A república*, foi o primeiro a estabelecer o saber no registro de imagem moralizante do pensamento. Ao lançar mão do exercício transcendental das faculdades, Platão subordinou o pensamento às formas de oposição no sensível, de similitude na reminiscência, de identidade essência, e de analogia no Bem (DELEUZE, 2006, p. 207).

Em outras palavras, Platão já concebera em seu sistema, a imagem do pensar sobre o solo infértil da representação, servindo-se dela apenas como exercício de reminiscência e mimese.

Nesse sentido, a representação contribui para que os pressupostos do pensamento se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre os dois extremos: entre aquilo que é análogo e aquilo que é oposto. Além de não garantir o pensamento como diferença em si mesma – uma vez que pensa a diferença sempre em relação a algo do qual o pensado se diferenciou – o problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação. (GELAMO, 2008, p. 91).

Em outras palavras, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se em face de seus pressupostos, mas o mantém fixo nas mesmas formas de reconhecimento, de reconhecimento e identificação como o *Mesmo*, ainda que em variação de graus. Não obstante, mesmo o ensino da filosofia se serve deste sistema representacional. Nesse registro, o ensino se converteu na comunicação de verdades filosóficas, de enunciados abstratos e significações preconcebidas que tão somente atingem seu interlocutor enquanto representações que seguem os esquemas de identidade, oposição, analogia e semelhança, em face de um objeto filosófico. Por seu lado, o aprender fora substituído pelo processo de *compreensão* e assimilação mecânica dos significantes e significados filosóficos, objetivando identificá-lo mediante o *Mesmo*, no modelo da reconhecimento.

Nesse registro, pensar filosoficamente configurar-se-ia como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos sobre a filosofia: uma forma de cristalização do filosofar. Isso dificultaria uma experiência com a filosofia que fosse capaz de produzir uma fissura na relação significativa dominante e de permitir ao “aprendiz” a procura de uma ressignificação de sua relação com o mundo e com a própria filosofia. (GELAMO, 2008, p. 90).

No tocante ao resultado do aprender, o que se pode esperar deste tipo relação de ensino em filosofia é que o aprendiz “adquirira a representação adequada dos significados produzidos e que consiga relacioná-los aos significantes consolidados pelo verdadeiro pensamento filosófico” (GELAMO, 2008, p. 90). Nesta mesma perspectiva, Gallo afirma que, por meio deste ensino, “Somos treinados a pensar por palavras como a possibilidade única da filosofia e o que fazemos como professores é treinar nossos alunos para fazerem o mesmo, na melhor das hipóteses (isto é, quando logramos que eles “aprendam” a filosofia)” (GALLO, 2008, p. 72).

Neste treinamento, os próprios problemas filosóficos são silenciados em função do domínio mudo das representações filosóficas e seus padrões de reprodutibilidade, segundo os quais a emergência de qualquer diferença será então concebida como erro, ou como uma falsa representação. Se um pensamento desvia-se da retidão de sua natureza, em uma desventura para o caos de um possível engano entre as faculdades em sua mútua colaboração, ou mesmo por meio de uma falsa avaliação dos quatro elementos da *representação*, resta-lhe apenas configurar-se como erro.

O quinto postulado, *O negativo do Erro*, diz respeito a este pensamento transviado que afere ao falso a forma do verdadeiro. Para Deleuze, o erro é o “negativo” que se desenvolve na hipótese da *cogitatio natura universalis*. Desse modo, o erro advém de uma falha do bom senso, na forma de uma representação falsa. O erro não pode ser intrínseco ao pensamento e, por isso, tem sua causa em algo externo a ele. Dito de outro modo, a besteira, a loucura, e o desvario são considerados consequências de fatos externos, que podem pôr em jogo forças capazes de desviar a natureza reta do pensamento.

No que tange ao valor de verdade de uma proposição, Deleuze (2006) afirma que ele está ligado intimamente com a noção de *designação*. Em uma proposição distinguem-se duas dimensões: a da *expressão* e a da *designação*. A primeira opera para a enunciação de algo ideal e a segunda indica por uma designação os objetos aos quais se aplica o enunciado. Chegamos aqui ao sexto postulado, intitulado *O privilégio da designação*, o qual versa sobre a função lógica da proposição. Neste sentido, a designação é entendida como o lugar da verdade, sendo o sentido o duplo neutralizado da proposição, em uma reduplicação indefinida. Assim, a relação de designação é apenas uma forma lógica da reconhecimento, quando o exprimido de um nome é designado de outro nome e que vem então a reduplicar o primeiro.

Neste viés, pelo decalque dos problemas sobre as proposições lógicas, podemos exprimir um sentido ou designar um valor de verdade, visto que esta é o resultado da relação entre a designação e o designado. Contudo, Deleuze (2006) questiona no sétimo postulado, *A modalidade das soluções*, a crença indissolúvel na resolução efetiva de problemas sob a forma lógica da reconhecimento. Para o filósofo, a crença nas resoluções, diretamente ligadas à busca por seu valor de verdade, ainda está à sombra de um preconceito infantil “[...] segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa tarefa resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado como verdadeiro ou falso por

uma autoridade poderosa.” (DELEUZE, 2006, p. 228). O mesmo se dá no ensino da filosofia que, pela adoção da *lógica explicadora*, condiciona o processo de compreensão do aprendiz à mediação do professor, afirmando a necessidade de uma verificação externa à própria inteligência do aprendiz para, então, decretar a verdade de seu aprendizado.

No entanto, Deleuze ressalta que os problemas não devem ser dados em função de uma resolução verdadeira, mas devem ser construídos e investidos em seus próprios campos simbólicos, nos quais se exprimem as condições do problema em seu plano de imanência, pois “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 o seu sentido.” (DELEUZE, 2006, p. 229). Para Deleuze, os problemas e seus campos simbólicos estão em relação direta com os signos<sup>28</sup>, são eles que nos dão o problema e é a partir deles que tem início o processo de aprendizagem.

Desse modo, é no enfrentamento dos problemas práticos ou especulativos que os dois aspectos do aprender se desenvolvem. Segundo o autor, “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em vista da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções.” (DELEUZE, 2006, p. 236). Nesta perspectiva, os movimentos de *aprender* e *saber* adquirem conotações distintas, o que nos introduz na apresentação do oitavo e último postulado, “*O resultado do saber*”. Neste postulado, Deleuze recapitula todos os outros em um resultado supostamente simples de chegada à forma, à Semelhança e à Identidade. Contudo, é no âmbito do *aprender*, e não do *saber*, que as condições transcendentais do pensamento são extraídas. Para ilustrar esta argumentação pensemos com Deleuze na seguinte situação: imaginemos o mar, a ideia de mar, como um sistema de relações entre partículas com alto grau de variação, as quais se materializam no movimento das ondas. O ato de nadar no mar equivale a aprender, ou seja, equivale, neste contexto, a conjugar os pontos de nosso corpo com os pontos do conjunto do sistema mar, a fim de criar um meio de se estabilizar neste campo problemático. Desse modo, do ajuste de nossos atos reais às percepções das correlações reais da ideia objetiva de mar, é possível chegar à solução do problema, a saber, mover-se ou sustentar-se sobre o jogo instável das forças do

---

<sup>28</sup> Esta noção de signo será esclarecida com rigor no próximo capítulo. Por ora, basta-nos concebê-lo como encontro que nos força a pensar, que põe nosso pensamento em movimento.

mar. A este processo que penetra no universo das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes são correspondentes, Deleuze denomina *aprendizagem*. A aprendizagem seria, neste sentido, a passagem viva entre o estado do não saber para o *saber*. (DELEUZE, 2006, p. 238).

Ao fim da análise destes postulados, salientamos que todos eles formam a imagem dogmática do pensamento. Todavia, esta imagem trai em profundidade o que significa pensar, ao passo que leva o pensamento a se curvar ao julgo da imagem do *Mesmo*, na reconhecimento e do Semelhante na representação, alienando as potências de diferença e repetição do filosofar. Neste mesmo registro caminha, também, a atualidade das práticas de ensino em filosofia, convergindo para a consolidação desta *imagem dogmática do pensamento* e atuando em favor de sua manutenção. Desse modo, uma aula de filosofia não suscita a criação de um pensamento diferencial, mas objetiva conformar a *diferença*, que devém do encontro do aprendiz com os objetos do conhecimento, a uma representação. Sendo assim, o ensino representacional está fadado, pela adoção desta lógica explicadora e da transmissão de conteúdos, à conservação das representações sobre a filosofia, a partir das quais não se chega a uma aprendizagem filosófica, tampouco, às condições transcendentais do pensamento, mas apenas à mera aquisição de um *saber* abstrato.

## **2.2- Experimentar pensar: o uso disjuntivo das faculdades**

Até onde conseguimos vislumbrar, o ensino da filosofia institucionalizado preocupou-se sobremaneira com um processo o qual denominamos, a partir de Deleuze, como reconhecimento, oferecendo por meio deste a calma posse de resoluções e regras que visam a consolidar ideias de semelhança e conceitos por identidade. Todavia, a uma modalidade de ensino que se proponha também filosófica, seria mister oferecer um tipo de aprendizagem do qual as condições transcendentais do pensamento pudessem ser extraídas e mobilizadas em face de uma experiência do pensar e fossem livres das amarras das imagens dogmáticas. Como enfatiza Kant, “o verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servilmente imitativo.” (KANT 1992, p. 43 A26). Desse modo, cientes das limitações

subjacentes a um ensino de tipo representacional, poderíamos evocar, uma vez mais, a voz kantiana em sua veemente defesa da necessidade do aprender a filosofar, em detrimento da impossibilidade de se aprender a filosofia. Segundo ele, o aprender a filosofar só nos seria possível através do uso talentoso da razão, que se orienta para o exercício livre do pensamento, e não pela mimese dos estados de reconhecimento.

No entanto, para chegarmos a este exercício livre do pensar, é preciso conceber o pensamento sob uma perspectiva outra, e não unicamente como um processo onde se possa “[...] submeter a regras as representações dos sentidos”, conforme alude Kant (1992) em sua apresentação sobre o Entendimento enquanto faculdade do pensar. Ora, se compreendermos a faculdade do pensar como análogo à faculdade do entendimento, o pensar estaria, então, destinado meramente a tornar, através da Lógica, o conhecimento conforme as normas e regras universais, a partir das quais todo conhecimento da razão deveria se ajustar, garantindo assim “leis *necessárias*; não da maneira como pensamos, mas, sim, como devemos pensar.” (KANT, 1992, p. 31, A6). Todavia, se for esta a destinação natural do pensamento, como poder-se-á aprender a filosofar como um exercício talentoso da razão que projeta o pensamento num emprego livre, e não em um uso servilmente imitativo, como sugere a teoria kantiana?

Não obstante, embora Kant, no conjunto de suas críticas, estivesse aparentemente armado para a defesa de uma aprendizagem onde o pensar pudesse se exercer de forma livre e assim escapar às projeções do pensamento segundo as destacadas na imagem dogmática do pensar, há, no entanto, um limite que o autor parece não superar em seu audacioso projeto. Com efeito, o sistema kantiano não poderia renunciar aos pressupostos implícitos à sua própria imagem de pensamento, sem que esta recusa arruinasse as fundações de sua arquitetônica. Afinal, para a economia do sistema kantiano, é candente admitir a natureza reta do pensar (um dos postulados que sustentam a imagem dogmática do pensar) como necessária à manutenção da trajetória do pensamento em direção ao modelo do senso comum, segundo a concórdia entre as faculdades<sup>29</sup>. Na doutrina kantiana

---

<sup>29</sup> O conceito de faculdade tem grande importância na obra kantiana, mas o próprio Kant não nos apresenta uma definição rigorosa deste conceito e tampouco o discute ou mesmo o analisa no conjunto de suas obras. Todavia, no início de sua última crítica, é possível compreender de que modo ele concebe este conceito. Deleuze é quem destaca na obra kantiana a existência de dois sentidos para este vocábulo: “O primeiro refere-se às relações da representação em geral. O segundo designa uma fonte específica de representações.” (HEUSER, 2010, p. 86).



das faculdades, o senso comum em geral é responsável por articular uma espécie de colaboração entre as faculdades, a fim de conceberem pela reconhecimento o modelo da representação sobre a forma do *Mesmo*, uma vez que “em toda parte o modelo variável de reconhecimento fixa o bom uso na concórdia das faculdades determinada por uma faculdade dominante sob um senso comum” (DELEUZE, 2006, p. 200). Assim, este processo colaborativo se consolida quando uma faculdade ativa entre as demais se encarrega de fornecer uma forma ou um modelo em face do qual todas as outras faculdades vincularão suas contribuições:

Assim, a imaginação, a razão e o entendimento colaboram no conhecimento e formam um “senso comum lógico”; mas é o entendimento que é, neste caso, a faculdade legisladora e que fornece o modelo especulativo sob o qual as duas outras são chamadas a colaborar. Para o modelo prático da reconhecimento, ao contrário, é a razão que legisfera no senso comum moral. Há ainda um terceiro modelo, em que as faculdades acendem a um livre acordo num senso comum propriamente estético. (DELEUZE, 2006, p. 199).

O princípio colaborativo das faculdades tem por característica diferentes tipos de manifestação destas colaborações, de acordo com as condições em face daquilo que está para ser reconhecido, seja ele um objeto do conhecimento, um valor, um efeito estético. Esta afirmação de que há entre as faculdades um acordo ou uma harmonia é uma premissa constante na obra kantiana, pois, para Kant, ainda que nossas faculdades sejam distintas segundo sua natureza, elas devem se relacionar de forma harmoniosa em conformidade a seu interesse especulativo. Na primeira crítica, Kant apresenta o entendimento, a imaginação e a razão conjugando-se em uma relação harmônica. Do mesmo modo, o fazem a razão e o entendimento na *Crítica da razão prática*.

No entanto, em ambos os casos, há neste acordo uma faculdade que atua como reguladora das demais, desempenhando um papel predominante. Na *Crítica da razão pura*, é o entendimento que rege as demais faculdades em seu interesse especulativo. Assim, o entendimento dispõe de regras e conceitos a serem aplicados a objetos (e fenômenos) que lhe são submetidos, convocando as demais faculdades a exercerem sua função em relação ao objeto do conhecimento. Por sua vez, em sua segunda crítica, o entendimento é levado a um exercício em função de um interesse prático determinado pela lei moral, por meio da qual a razão e os objetos supersensíveis lhe são submetidos. Desse modo, é possível notar que o princípio de uma harmonia entre as faculdades entre si é sempre regulado e por uma

faculdade legisladora: o entendimento no interesse especulativo; a razão no interesse prático.<sup>30</sup>

Todavia, na Crítica da faculdade de julgar, Kant nos apresenta um novo tipo de relação entre as faculdades no qual há um acordo contingente dos objetos sensíveis com todas as faculdades entre si. Ao invés de uma harmonia determinada por uma faculdade legisladora, há uma harmonia livre e indeterminada das faculdades. Liberta da tutela do entendimento e da razão, a imaginação agora dá sinais para que cada faculdade seja capaz de se lançar livremente em seu exercício. A imaginação no juízo estético não esquematiza sobre o conceito como o faz sob a tutela do entendimento. Uma vez livre do conceito do entendimento, no juízo estético a imaginação ocupa-se em refletir, ou seja, a exercer seu verdadeiro papel: refletir a forma do objeto, uma espécie de “esquematismo sem conceito”. Neste sentido, o juízo chama-se estético justamente porque seu fundamento de determinação não é nenhum conceito, mas o sentimento daquela unanimidade no jogo das faculdades do ânimo, na medida em que pode ser somente sentida.

Neste registro, todo acordo das faculdades instaura um *sensu comum* conjugado através de acordo a *priori* das faculdades. Por conseguinte, na *Crítica da razão pura* invoca-se um *sensu comum lógico*, a partir do qual o conhecimento torna-se comunicável *de direito*. Do mesmo modo, na *Crítica da razão prática* um *sensu comum moral* é convocado num acordo das faculdades sob a tutela da razão. Posto isto, Deleuze nos adverte que o acordo indeterminado das faculdades é o pano de fundo e a condição de possibilidade de qualquer relação harmônica entre elas, ou seja, o *sensu comum estético* é a condição primeira de qualquer outro acordo entre as faculdades e, conseqüentemente, da formação do *sensu comum lógico* e do *sensu comum moral*.

---

<sup>30</sup> Vejamos este exemplo oferecido por Deleuze em sua obra *A Ideia de Gênese na Criação Estética*: “Voltemos ao exemplo da *Crítica da razão pura*. É bem conhecido que o esquematismo é um ato da imaginação, original e irreduzível: só a imaginação pode e sabe esquematizar. Porém, a imaginação não esquematiza por si mesma, em nome de sua liberdade. Ela só o faz na medida em que o entendimento a determina, a induz a fazê-lo. Ela só esquematiza no interesse especulativo, em função de conceitos determinados do entendimento, quando o próprio entendimento tem o papel legislador. É por isto que seria errado perscrutar os mistérios do esquematismo, como se eles encerrassem a última palavra da imaginação na sua essência ou na sua livre espontaneidade. O esquematismo é um segredo, mas não o mais profundo segredo da imaginação. Abandonada a si mesma, a imaginação faria outra coisa que esquematizar. O mesmo vale para a razão: o raciocínio é um ato original da razão, mas a razão só raciocina no interesse especulativo, no sentido em que o entendimento a determina a fazê-lo, quer dizer, a induz a procurar um meio termo para a atribuição de um dos seus conceitos aos objetos que ele subsume. Por si mesma, a razão faria outra coisa que raciocinar; vê-se bem isto na *Crítica da razão prática*.” (DELEUZE, 1963, p. 3-4).

Entretanto, de onde advém o acordo livre indeterminado das faculdades entre si? Como poderemos nos conformar em presumir tal acordo? Como explicar que nossas faculdades, cada qual com suas divergências por natureza, espontaneamente se relacionam de modo harmônico, de forma a estabelecer um senso comum? Ou seria este acordo necessariamente engendrado? Estas questões serão investigadas por Deleuze em *A ideia de gênese na estética de Kant*, onde o autor francês explora os descaminhos da terceira crítica kantiana a fim de encontrar aí uma possível resposta ao pressuposto da concórdia das faculdades no processo de cognição.

Posto isso, pode-se dizer que a crítica kantiana se preocupou sobremaneira em dar estados civis ao pensamento, a partir do ponto de vista da natureza reta do pensar, e, assim, ao invés de conceder seu livre emprego, converteu-o ao senso comum, dando-lhe múltiplas razões. Por isso, defendermos que, para garantir a possibilidade de uma aprendizagem filosófica, é preciso antes romper com a imagem dogmática do pensar, que se exerce a partir do entendimento em seu movimento harmônico com as demais faculdades, tendo em vista a consolidação de um senso comum lógico. Isso porque o pensamento oriundo do emprego harmônico das faculdades não é capaz de se projetar numa experiência do filosofar de modo a romper com a conformação esquemática do conceito pelo entendimento. Desse modo, acreditamos que antes de promover a constante manutenção do processo da reconhecimento, seja candente fazer nascer o ato de pensar no próprio pensamento.

Por conseguinte, para desenvolver uma reversão ao kantismo, Deleuze se serve do próprio sistema kantiano para criticar a doutrina da concórdia entre as faculdades. Para tanto, o filósofo francês toma como partida exatamente o ponto de estrangulamento da arquitetura kantiana, a saber, o funcionamento disjuntivo das faculdades, como apresentado por Kant ao referir a coação das faculdades na análise do sublime. Na analítica do sublime, as faculdades em jogo são a imaginação e o entendimento, mas a harmonia entre elas se configura de modo bastante paradoxal. A razão e a imaginação só entram em acordo no seio de uma tensão, ou seja, sob a coação de uma afecção dolorosa. Neste sentindo, é possível afirmar a existência de um tipo de acordo, mas um acordo que se instaura de forma discordante e que se exerce de modo disjuntivo.

Assim, o funcionamento disjuntivo das faculdades se constitui como um exercício no qual, ao invés de todas as faculdades convergirem e contribuírem na direção da forma de uma representação – ao passo que todas e cada uma delas se esforçam para reconhecer o

objeto como o *Mesmo* – elas atuam de modo discordante colocando-se, cada uma, na presença de seu próprio, em face daquilo que lhe concerne essencialmente (DELEUZE, 2006, p. 205).

Embora exista um encadeamento das faculdades e uma ordem em seu emprego, na comoção violenta de um objeto, é preciso compreender que nem esta ordem e tampouco este encadeamento convergem para constituição da forma do *Mesmo*, do *semelhante*, do *análogo* no objeto, mas, pelo contrário, segundo Deleuze:

É uma cadeia forçada e rompida que percorre tanto os pedaços de um eu dissolvido quanto às bordas de um *Eu* rachado. O uso transcendente da faculdade é, propriamente falando um uso paradoxal, que se opõe a que seu exercício se dê sob a regra de um senso comum. Além disso, o acordo das faculdades só pode ser produzido como um *acordo discordante*, pois cada uma só comunica à outra a violência que se coloca em presença de sua diferença e de sua divergência com todas as outras. (DELEUZE, 2006, p. 211).

Neste acordo discordante, o sentimento do sublime exerce uma forte comoção, uma violência sobre a faculdade da imaginação, que, por sua vez, é retirada da forma do senso comum, sendo obrigada a avançar em direção ao infinito, em um jogo livre e independente, exercendo-se à medida de sua sensibilidade. Neste momento, a imaginação já não mede ou distingue as partes, tampouco pode apreendê-las ou classificá-las a fim de reproduzi-las esquematicamente. A fórmula do reconhecimento já fora quebrada pela afecção sofrida, e o ritmo e a ordem do senso comum também foram rompidos. Desse modo, ele não pode mais reconhecer a forma do objeto; precisa, antes, enfrentar o seu máximo, o inimaginável na natureza. Assim, “O excessivo torna-se “um abismo, no qual ela própria treme perde-se” e por isso, transmite sua coerção à faculdade da razão, ou ao pensamento, que é forçado a pensar o suprassensível como fundamento da natureza e da própria faculdade de pensar.”(HEUSER, 2010, p. 99).

Neste sentido, o uso discordante das faculdades é um emaranhado de forças, em que cada uma das faculdades enfrenta seu limite e só consegue receber ou comunicar à outra faculdade a violência sofrida pelo elemento que lhe é próprio. Na experiência do sublime, a imaginação posta na presença de seu máximo é impelida até o limite de seu poderio, constringida pela razão a reunir em um todo o infinito do mundo sensível. No momento em que a imaginação se vê expropriada de sua liberdade, e coagida sob o julgo desta violência, ela se desobriga a seguir as constringências do entendimento e, em acordo com

a razão, se lança na busca por descobrir o que o entendimento lhe ocultara: sua origem transcendental, a destinação suprassensível de todas suas atividades:

[...] a imaginação sofre uma violência, ela parece mesmo perder sua liberdade. Sendo o sentimento do sublime experimentado diante do informe ou disforme da natureza (imensidade ou potência), a imaginação não pode mais refletir a forma de um objeto. Mas longe de descobrir para si uma outra atividade, ela acede a sua própria Paixão. (DELEUZE, 1963, p. 11).

Ao atingir seu máximo e ser ultrapassada por todos os seus limites, a imaginação é forçada a um exercício transcendente, onde “[...] ela própria ultrapassa suas limitações, é verdade que de maneira negativa, representando-se a inacessibilidade da Idéia racional e fazendo dessa inacessibilidade alguma coisa de presente na natureza sensível.”(DELEUZE, 1963, p.12). Neste sentido, a forma transcendental de uma faculdade se confundiria com seu exercício disjuntivo. A noção de transcendente ora empregada não significa que uma faculdade se dirija a objetos que não se situam no mundo; de modo contrário, o uso transcendental remete ao fato de cada faculdade apreender no mundo aquilo que lhe é exclusivo, e que a faz manifestar-se no mundo. O empirismo transcendental é justamente um meio de não decalcar o transcendental sobre o empírico. Nas palavras de Deleuze:

Eis porque, por sua vez, o transcendental esta sujeito a um empirismo superior, único e capaz de explorar seu domínio e suas regiões, pois, contrariamente ao que acreditava Kant, ele não pode ser reduzido das formas empíricas ordinárias tais como elas aparecem sob a determinação do senso comum. O descrédito em que caiu hoje a doutrina das faculdades, peça, porém, inteiramente necessária no sistema da Filosofia, explica-se pelo desconhecimento deste empirismo propriamente transcendental, em vão substituído por um decalque do transcendental sobre o empírico. (DELEUZE, 2006, p. 208).

O juízo “sublime” é marcado pelo nascimento da concórdia no próprio seio do desacordo, o que, para Deleuze, caracteriza uma grande aproximação do engenho kantiano, de uma concepção dialética das faculdades. Do mesmo modo que a razão constrange a imaginação em face de seu limite no sensível, a imaginação também impele a razão ao despertar de sua capacidade de conceber um substrato suprassensível para a infinidade da realidade sensível. Disto podemos compreender que um dos legados de Kant na analítica do sublime é a descoberta de uma destinação suprassensível da imaginação que, num acordo com a razão, se exerce na desarmonia das faculdades.

Neste sentido, a *Crítica da faculdade de julgar* nos coloca em presença de um domínio, em grande medida distinto daquele apresentado nas críticas precedentes. Estas partiam de um engendramento determinado por faculdades já formadas, em relações legisladas por uma delas, onde o entendimento legislava em favor do interesse racional especulativo, e a razão em seu próprio interesse o prático. Todavia, a estética kantiana deixa entrever três gêneses paralelas das faculdades: gênese do acordo razão-imaginação a partir do sublime; gênese do acordo imaginação-entendimento a partir do belo na natureza; gênese do acordo imaginação-entendimento em função do belo na arte. Em cada um destes momentos, as faculdades são convocadas a se exercer em seu estado original num livre acordo indeterminado e incondicionado.

Uma imaginação livre original, que não se contenta em esquematizar sob a constrição do entendimento; um entendimento ilimitado original, que não se dobra ainda sob o peso especulativo de seus conceitos determinados, assim como já não está submetido aos fins da razão prática; uma razão original que não tomou ainda o gosto por comandar, mas que se libera a si mesma liberando as outras faculdades - tais são as descobertas extremas da *Crítica da faculdade de julgar*, onde cada faculdade reencontra o princípio de sua gênese ao convergir em direção ao ponto focal, "ponto de concentração no supra-sensível" do qual todas as nossas faculdades tiram, de uma só vez, sua força e sua vida. (DELEUZE, 1963, p. 24).

Portanto, a novidade da terceira crítica para o sistema kantiano está na passagem do interesse especulativo ao interesse prático, subordinando o primeiro ao segundo, pois a analítica do sublime revelara a destinação suprassensível das faculdades, que só se justificam no seio de uma predestinação de um ser moral; "o interesse ligado ao belo na natureza dá testemunho de uma alma que se destine à moralidade; enfim, o gênio, ele próprio, permite integrar o belo artístico ao mundo moral, e ultrapassar, a esse respeito, a disjunção das duas espécies do belo." (DELEUZE, 1963, p. 11. 22-23).

Posto isto, parece-nos ser necessário que cada faculdade seja levada ao seu ponto extremo, ao seu total desregramento, com vista à coação sofrida por uma tríplice violência: aquela que a força a exercer-se diante daquilo que apenas ela tem o poder de apreender, aquilo que só pode ser pensado e não o *Mesmo*. Em outras palavras, o insensível, no caso da faculdade da sensibilidade, o inimaginável no tocante a imaginação, e o indispensável ao pensamento. Cada faculdade descobrirá a paixão que lhe é própria, ou seja, seu elemento diferencial e repetidor.

O que impele ao exercício disjunto das faculdades não está no próprio pensamento, senão fora dele mesmo, como algo que está no mundo e que força o pensamento para fora de seus limites e das esquematizações do entendimento. Apenas quando forçado e coagido a pensar é que o pensamento se dá, sempre pela violência daquilo que o afeta. Na sensibilidade está a origem do pensamento, pois no caminho que nos leva ao que deve ser pensado, há sempre uma intensidade que nos coloca em marcha. Assim, o pensar nos advém, com toda potência de diferença e repetição, pelas vias da sensibilidade, pois “[...] o intensivo, a diferença na intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro, e o objeto a que o encontro se eleva na sensibilidade.” (DELEUZE, 2006, p. 210). Por isso, afirma Deleuze que “O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro” (DELEUZE, 2006, p. 210).

Doravante, não se pode mais assegurar ao pensamento uma natureza reta, voluntariosa em sua inclinação ao verdadeiro e tampouco a boa vontade das faculdades a uma espécie de ortodoxia. Cada faculdade e todo ato de pensar têm seu emprego em uma aventura própria do involuntário.<sup>31</sup> Para que nasça o pensar no próprio pensamento, não há afinidade ou estados pré-determinados, há apenas o encontro fortuito e inevitável que garante, mediante sua contingência, a necessidade daquilo que impele o pensamento a pensar. Neste sentido, Deleuze nos assevera: “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 estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.” (DELEUZE, 2006, p. 203), promovendo, assim, as condições da gênese do pensar próprio do pensamento. No acordo disjuntivo das faculdades, algo é comunicado, mas não sob a forma de um senso comum. O resultado consiste na dessemelhança na forma e no diferencial no pensamento: “a oposição, a semelhança, a identidade e mesmo a analogia são apenas efeitos produzidos por estas apresentações da diferença, em vez de serem as condições que subordinam a diferença e fazem dela alguma coisa representada.” (DELEUZE, 2006, p. 210).

Neste momento, se operarmos, então, uma regressão à nossa problemática, que é da ordem da aprendizagem filosófica, veremos que mesmo a proposta kantiana, que concebe o

---

<sup>31</sup> Seu uso voluntário, apenas diz respeito ao empírico. Vide Deleuze (2006, p. 211).

aprender a filosofar como reflexo daquele que pensa por si mesmo e é capaz de empregar livremente o talento de sua razão para além do uso servilmente imitativo, não pode ser alcançada sem que os pressupostos que projetam a imagem do pensamento sejam postos em xeque. Isso porque, se concordarmos com Kant sobre o fato de que o pensamento se exerce apenas na concórdia entre as faculdades entendimento-imaginação, a experiência do pensamento filosófico permanecerá atada ao esforço de reconhecer o *Mesmo*, convergindo para a constituição do semelhante, do análogo, esquematizando e classificando conceitos sem que seja capaz de intuí-los. Para Deleuze, a este modo de pensar por imagens falta o imperativo de uma necessidade absoluta capaz de fazer nascer, por meio de uma violência original, o pensar no próprio pensamento.

Neste sentido, parece-nos necessário que o pensamento filosófico, bem como o aprender a filosofar propostos por Kant, devam ser compreendidos segundo a analítica do sublime, onde as faculdades, num acordo discordante, enfrentam seus limites, onde a forma geral do reconhecimento se rompe em virtude das forças que coagem as faculdades a enfrentarem seu máximo, transmitindo esta violência à faculdade da razão que se projeta pra pensar o suprassensível, na criação de um pensamento diferencial. Ora, uma vez que há no mundo algo que nos força pensar, o objeto de um encontro fundamental, e não de uma reconhecimento ou representação, é imprescindível ao ensino que se pretenda filosófico dar espaço a estes encontros, a fim de promover uma violência original capaz de coagir as faculdades a se aventurar em um modo de pensar sem imagens, mas como criação.

Por conseguinte, a atividade do pensar em filosofia encontraria, então, sua repetição autêntica em um pensamento sem Imagem, na medida de sua recusa a toda e qualquer forma da representação e elemento do senso comum. Afinal, o próprio do novo, ou seja, a diferença, é a exigência, no pensamento, de forças que não sirvam à reconhecimento. O pensamento tão somente poderá começar a pensar, e sempre recomeçar a pensar, na medida em que se libertar desta Imagem dogmática e das consequências que dela resultam. Apenas desse modo, talvez, o ensino de filosofia poderia dar lugar a uma experiência genuína do exercício do pensar inerente ao aprender a filosofar.

Portanto, para que o ensino da filosofia ultrapasse o limiar do ensino de caráter meramente embrutecedor e reconheitivo, é imperativo que a aula de filosofia torne-se o espaço de encontros afectivos. Estes não concernem apenas ao trato dos problemas



filosóficos e às questões para as quais a própria Filosofia se encarregou de dar novos matizes ao longo de sua história; tampouco concernem apenas aos labirintos interpretativos, ou problemas práticos de cunho especulativo. Isso porque, mesmo um objeto julgado como duvidoso não necessariamente nos faz sair do ponto de vista da reconhecimento. Entrementes, a dúvida, ou um afeto doloroso pode inspirar não mais que um ceticismo local, ou um método generalizado e que não se despe da prática voluntariosa do processo de reconhecimento e representação. Há de se estar atento à comoção sofrida e a que graus ela se revela, pois:

Acontece com as coisas duvidosas o mesmo que com as certas: elas pressupõem a boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento concebidas como ideal de reconhecimento, a pretensa afinidade com o verdadeiro, a *phylia* que predetermina ao mesmo tempo a imagem do pensamento e o conceito de filosofia. (DELEUZE, 2006, p. 202).

Desse modo, o que separa um mero problema, ou uma dúvida local, de uma encontro afectivo é o imperativo da necessidade absoluta, a violência original que atinge o pensamento, a estranheza, a inimizade capaz de, então, subtrair das faculdades sua harmonia condicionada e suas possibilidades familiares de significação. Assim, longe de construir um instrumento para a ortodoxia, o aprender a filosofar mediante a atividade do pensar parece estar mais relacionado a uma necessidade de se conhecer e aprender do que à possibilidade da aquisição de um saber esquemático, uma resolução verificada, resultante da consequência direta do senso comum que instaura a identidade do conceito, a semelhança e o *Mesmo*, marcas deixadas pela manutenção da reconhecimento em um ensino de ordem representacional. Segundo Deleuze, a reprodução do *Mesmo* não é um motor de gestos e nem o emprego do ato do pensar. Não obstante, ainda que se possa, de certo modo, compreender uma diferença, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na composição de uma ação, uma vez que ela não devém criação.

É do movimento do aprender, enquanto um modo de pensar sem imagens, e não da inércia do saber, que as condições transcendentais do pensamento são extraídas. Por isso, Deleuze destaca que o aprendiz é aquele que eleva cada faculdade ao exercício transcendental, buscando fazer com que nasça, na sensibilidade, a potência capaz de apreender aquilo que só pode ser, em última instância, sentido. Todavia, nunca se pode aferir com segurança como alguém aprende, ou mesmo quais violências forçarão seu pensamento a pensar; tampouco se pode prever de que modo os limites das faculdades se

harmonizarão, na dor, para conceber o diferente; pois, não há métodos para promover um encontro afectivo, não há uma fórmula para aprender a pensar filosoficamente. Afinal, o próprio método nada mais é do que a manifestação de um senso comum que procura saber o que regula o exercício colaborativo das faculdades em cada ocasião, pressupondo, assim, a boa vontade do próprio pensador em uma decisão premeditada no aprender.

Por isso, afirmamos que o movimento do aprender subjaz da própria aventura do involuntário e, assim, ele parte da sensibilidade para comunicar à memória, ao pensamento e à imaginação a violência sofrida. Desse modo, pode-se dizer que a aprendizagem não se faz com relação à representação (como reprodução do *Mesmo*), mas na relação de resposta à violência produzida por um signo (como um encontro com o *Outro*).

Para Deleuze (2006), o signo compreende a heterogeneidade como relação: em primeiro lugar, no objeto que o emite, do qual é portador e de cujo nível apresenta necessariamente uma diferença, como duas ordens de grandeza ou de realidade; em segundo lugar, por si mesmo, visto que o signo envolve um outro “objeto” ao limite do objeto portador, encarnando uma potência de natureza, uma intensidade de espírito (Ideia). Desse modo, a heterogeneidade é compreendida na resposta que o signo solicita, de onde não é possível nascer a semelhança ou a identidade.

Neste sentido, o filósofo francês defende que aprender é constituir um espaço de encontro com o signo, no qual os pontos relevantes retomam uns aos outros, abrindo vias à heterogeneidade como relação. Nesta perspectiva, o aprender passa ao largo de uma homenagem às condições empíricas do saber, pois o aprender não se encerra em um movimento ascendente que desaparece em face de seu resultado, um saber constituído. Para Deleuze, aprender é um ponto móvel, intermediário entre o não-saber e o saber, a passagem viva de um estado a outro. Há, no aprender, dois lados: de um, o aprendiz é quem constitui e enfrenta os problemas práticos e especulativos; de outro, o saber é apenas a assimilação e a posse da generalidade dos conceitos.

Se refletirmos, uma vez mais, sobre o exemplo utilizado por Deleuze no oitavo postulado da imagem do pensamento, a saber, *O resultado do aprender*, veremos que, ao evocar a ilustração do nadador em contato com seu campo problemático, o mar, o resultado a que se chega neste aprendizado não concerne à semelhança do movimento do nadador em face do movimento da onda da mar. Tampouco poderia o nadador fazer seus

movimento exatamente iguais aos movimentos que seu instrutor de natação lhe transmitira, ou mesmo aqueles movimentos preparatórios reproduzidos na areia, pois eles nada são em relação aos movimentos reais das ondas no mar. Consequentemente, o aprender a nadar apenas se configura na relação de resposta do corpo diante dos signos do mar e não há como prever qual movimento deverá ser executado na atualidade do acontecimento. Eis porque Deleuze é enfático ao dizer que não se pode aferir com segurança como alguém aprende, uma vez que, antes, é preciso estar sensível aos signos.

Nada aprendemos com aqueles que nos dizem: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos não há ideomotricidade, nas somente sensório-motricidade. (DELEUZE, 2006, p.48).

Desse modo, apenas quando o aprendiz conjuga os pontos notáveis de seu corpo com os pontos das ondas do mar, é que se poderá estabelecer um princípio de repetição que, por não ser a do *Mesmo*, compreende o *Outro*, compreende a *diferença*: “[...] de uma onda e de um gesto a outro, transposta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído.” (DELEUZE, 2006, p. 48).

Todavia, resta-nos perguntar ao fim desse capítulo, o que é este signo, de que modo e sob quais instâncias e condições pode ele mobilizar em nós a movimento pensar em face de um aprendizado. No sentido de aferir mais densidade a esta questão, e não necessariamente respondê-la, encaminhamo-nos para nosso próximo capítulo, no qual discorreremos detidamente sobre os conceitos de aprendizagem, signo e sentido. Para tanto, a obra que pode nos servir como arcabouço teórico, auxiliando-nos nesta investigação, é aquela em que Deleuze se esmera intensamente sobre esta problemática, a saber, *Proust e os Signos* (2003).

## **CAPÍTULO 3**

### **SIGNOS, PENSAMENTO E DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM FILOSÓFICA**

## APRESENTAÇÃO

Até o presente momento, nossa dissertação caminhou no sentido de apontar as dimensões problemáticas que circundam o ensino da filosofia no limiar contemporâneo. Após diagnosticar os limites deste ensino que resvala no mito pedagógico da explicação, bem como na crença de uma imagem do pensar dogmática, fez-se necessário buscar uma forma outra de conceber a experiência do pensar filosófico no seio da aprendizagem, a fim de que ela possa se exercer como atividade filosofante.

Segundo Deleuze, a aprendizagem não se erige sob os pilares da representação e da reconhecimento, visto que ela não parte necessariamente de uma boa vontade do pensamento, tampouco da harmonia das faculdades que em conjunto se empenham na reconhecimento de um saber manifesto. Como dito no capítulo anterior, o que move os moinhos do pensar encontra-se, antes, naquilo que nos afeta violentamente e não em uma pré-disposição voluntária das faculdades por buscar a verdade.

Neste mesmo sentido, caminha a nova concepção de aprendizagem proposta por Gilles Deleuze (2003) em *Proust e os signos*, a qual defende que a aprendizagem, assim como a experiência do pensar, depende de um encontro fortuito e inevitável que nos force a buscar por um sentido, e não da aquisição de conteúdos de significação explícita. Com efeito, esta será a obra que atravessará todas as sessões deste terceiro capítulo, uma vez que nos oferece uma nova chave conceitual para compreender uma nova perspectiva da aprendizagem, cuja marca é sua relação necessária com o signo.

Assim, a teoria dos signos apresentada pela filosofia deleuziana será o fio condutor deste capítulo, visto que nos apresentará o signo como a potência da aprendizagem, o objeto de um encontro que nos força e nos impele a uma busca capaz de engendrar o ato de pensar no próprio pensamento. Neste sentido, o signo é responsável por mobilizar e coagir as faculdades a pôr em movimento o pensamento, abdicando de restringi-lo às representações do entendimento, mas como ato de criação de diferença.

Por isto, neste último capítulo de nossa dissertação, buscamos investigar em que concernem as noções de *signo*, *essência* e *sentido* no interior da perspectiva deleuziana, para, no momento seguinte, compreender em que medida esta noção de aprendizagem pode

ser uma saída profícua para um ensino filosófico que se preocupe sobremaneira com a promoção da aprendizagem da filosofia enquanto experiência do pensar.

### **3.1- O Signo em Deleuze: sentido, essência e diferença.**

Segue-se da investigação realizada no capítulo anterior que, para que o ensino de filosofia possa se tornar um espaço cuja promoção do aprender e do pensar seja oferecida no processo de aprendizagem em filosofia, é necessário procurar entender mais detidamente em que consiste a nova abordagem da *aprendizagem* forjada por Deleuze. A obra na qual Deleuze se debruça intensamente sobre a problemática da *aprendizagem* é aquela que resulta do encontro de seu pensamento com os signos da literatura proustiana. Por isso, no que se segue, a obra *Proust e os Signos* (2003) será nossa maior referência nessa investigação.

Ademais, ressaltamos preliminarmente que, embora este capítulo tenha por objetivo investigar uma problemática do âmbito da Filosofia do Ensino de Filosofia, respaldando-se nas reflexões de Gilles Deleuze (2003), é válido, antes de qualquer incursão ao pensamento deste autor, salientar que não há na filosofia deleuziana uma preocupação declarada no que concerne aos problemas da ordem da aprendizagem filosófica, ou mesmo do ensino de filosofia. Em outras palavras, não podemos destacar Deleuze como um filósofo do Ensino de Filosofia, ou mesmo um filósofo da Educação, pois, ainda que seus problemas perpassem estas temáticas, eles possuem outra raiz epistemológica.

Entretanto, vemos em algumas das obras de Deleuze um campo fértil para a semeadura dos problemas aventados nesta dissertação, cuja investigação refere-se a conceitos e relações que, de algum modo, podem coabitar solos distintos dos originários como, por exemplo, no campo que aqui analisamos: a Filosofia do Ensino da Filosofia.

Tais atravessamentos são legítimos ao passo que não pretendemos desenvolver esta dissertação a partir de uma analítica da verdade consequente de um *pensar sobre* as verificações, as formulações e os critérios de valor das proposições e dos conceitos deleuzianos que façam menção a esta temática, a qual, ele nem sequer aventou. Mas, pretendemos, neste capítulo, *pensar com* Deleuze, articulando as linhas de seu pensamento

e a potência de seus conceitos a outras esferas que não foram necessariamente propostas por ele.

Desse modo, ainda que Deleuze não tenha se preocupado diretamente com a nossa problemática, poderemos, sem prejuízos à obra deste autor, desenvolver uma justa investigação a respeito da aprendizagem filosófica, a partir das bases de seu pensamento diferencial. Salientamos que este capítulo também não tem a pretensão de afirmar uma pedagogia, ou didática da aprendizagem filosófica, às quais futuras práticas de ensino poderiam se subordinar. Devemos evitar este tipo de reducionismo, pois nosso encontro com o pensamento deleuziano não possui esse objetivo. Interessa-nos, apenas, extrair deste encontro filosófico, entre o pensamento deleuziano e a obra literária de Marcel Proust (2010), *À la recherche du temps perdu (Em busca do tempo perdido)*, a profusão de conceitos e noções, os quais parecem nos indicar um novo olhar sobre os processos que permeiam toda relação de aprendizagem.

No que tange à relação do pensamento filosófico deleuziano com a obra de Marcel Proust, ainda que este seja concebido a partir de um estudo de domínio exterior à filosofia, uma vez que aborda um saber não filosófico e sim literário, é imprescindível afirmar que este encontro abriga em si matizes e conceitos filosóficos, sob os quais urge erigir uma reflexão substancial acerca da temática apresentada. Conforme Machado (1990, p. 166):

Essa relação entre os saberes sempre foi muito intensa na *démarche* de Deleuze e não é, de modo algum, lateral ou circunstancial, visto que, como já esclareci, o objetivo principal de sua filosofia é tematizar o que seja o pensar, e o pensamento não é exclusividade da filosofia e sim uma propriedade de qualquer tipo de saber. Só que vendo na filosofia o domínio do conceito Deleuze irá elaborar sua filosofia levando em consideração ou incorporando conceitos provenientes de outras filosofias que ele situa no espaço da diferença, mas também criando conceitos a partir do que foi pensando, com seus próprios elementos, em outros domínios. Deste modo, ao tematizar as ciências, a literatura e as artes, Deleuze está sempre realizando o projeto filosófico de constituição de uma filosofia da diferença, sem que haja uma diferença essencial entre seus estudos e os estudos dos textos tecnicamente filosóficos (MACHADO, 1990, p. 166).

Esta relação produzida por Deleuze entre um saber filosófico e outro não filosófico consiste em uma busca por passar ao conceito o que outrora se configurava como um exercício de pensamento não conceitual. Neste sentido, seguindo na esteira da filosofia da diferença, seria lícito nomear este encontro como eminentemente filosófico, uma vez que atua como um instrumento de criação de conceitos, garantia de seu princípio basilar.

Por conseguinte, a obra de Proust, segundo a leitura deleuziana, não fora analisada pelo viés da exposição de uma memória que se manifesta involuntariamente. Contudo, e sobremaneira, compreende-se dela a narrativa de uma experiência de aprendizado que não reivindica o passado, mas se configura num ato de volver-se para o futuro. Segundo o filósofo, esta *busca* não deve ser tomada apenas como um apelo à memória, tampouco uma lembrança, uma vez que ela não é um esforço de recordação, pois ambos, a memória e o tempo passado, ainda que intervenham como meios desta busca, não revelam as estruturas mais profundas. Destarte, os objetos que aparentemente não trariam à memória nenhuma lembrança, nenhuma ressurreição do passado, podem adquirir maior importância do que aqueles que, por depender da memória, remetem a uma “explicação material”.

Neste movimento que se delineia sobre imagem de uma aprendizagem, a *busca* é um ato de volver-se para o futuro e não mais para o passado<sup>32</sup>, onde a lembrança, ora voluntária, ora involuntária, só intervém em momentos precisos deste aprendizado, para contrair seu efeito ou para abrir novos caminhos. Por conseguinte, é neste panorama de compreensibilidade da obra de Proust que Deleuze se empenha em forjar, à luz de sua interface com a narrativa literária, uma nova perspectiva acerca do conceito de *aprendizagem*.

Nas palavras iniciais de *Proust e os Signos*, Deleuze (2003) assevera que todo aprendizado é temporal, não é abstrato, e concerne diretamente aos signos: “aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa.” (DELEUZE, 2003, p. 4). Nesta perspectiva, a obra proustiana é um celeiro dos mais variados tipos de signo, que, em seu pluralismo dinâmico, dividem-se sobre os diversos âmbitos das relações experienciadas pelas personagens do autor literato. São tantos os signos e, respectivamente, são tantos os diferentes domínios que eles compõem, que somos levados por Deleuze (2003) a pensar que o essencial na *Recherche* não seria a memória, tampouco o tempo, mas a relação com o signo.

Desse modo, para o bom encaminhamento deste terceiro capítulo, que visa a compreender a noção de aprendizagem, cujo atravessamento é marcado pela relação com

---



um signo, parece-nos propício examinar mais detidamente em que consiste a noção de *signo*, bem como, o lugar de sua atuação na experiência do aprender no âmbito da filosofia da diferença em Deleuze.

Segundo o filósofo francês, o signo é o objeto de um encontro que nos força a pensar. Neste sentido, o signo consiste precisamente naquilo que exerce sobre nós uma violência, e que nos impele a buscar, interpretar e decifrar o sentido nele implicado. Desse modo, um objeto, uma ação, qualquer coisa que trazer uma *diferença implicada* pode ser concebida como um signo, uma vez que, por sua potência, seja capaz de nos lançar em uma busca por um sentido que transcenda as projeções da reconhecimento e suas modalidades familiares de significação do objeto<sup>33</sup>.

No sentido de elaborar uma tipologia dos signos, Deleuze (2003) distingue os vários signos ilustrados na *Recherche* em diferentes sistemas, domínios e temporalidade. São eles: *signos mundanos*, *signos amoroso*, *signos sensíveis e signos artísticos*. O tempo que se perde concerne aos signos mundanos; o tempo perdido, aos signos amorosos; o tempo redescoberto, aos signos sensíveis e o tempo original e absoluto diz respeito aos signos artísticos. Para a melhor compreensão destes sistemas, passemos neste momento à breve apresentação dos diferentes domínios dos signos.

O primeiro domínio da *Recherche* analisado por Deleuze (2003) é o da mundanidade, constituído pelos *signos mundanos*. Neste domínio, os signos estão concentrados em grande medida nas relações sociais e possuem a capacidade de evoluir de acordo com o momento ao qual pertencem, bem como são passíveis de serem substituídos por outros signos. Por isso, o domínio da mundanidade caracteriza-se como o mais veloz e, conseqüentemente, o mais produtivo de todos. Segundo Deleuze, a possibilidade de erro na interpretação dos signos mundanos atenua-se, uma vez que estes signos emergem, em grande medida, como *substitutos* de um objeto, de uma ação, ou de um pensamento, na pretensão de usurpar o lugar que lhes fora conferido e, assim, tomar para si o suposto valor de seu sentido. Destarte, a mundanidade tomada meramente por suas ações e pensamentos é decepcionante, pois, “não se pensa, não se age, apenas se emite signos” (DELEUZE, 2003, p. 6), os quais, por atuarem como substitutos, têm a pretensão de valer-se por seu sentido.

---

<sup>33</sup> Vide Nascimento (2008, p. 21).

Por seu lado, os *signos amorosos*, diferentemente dos signos mundanos, não são vazios, mas se caracterizam sobremaneira por não poderem dirigir-se a nós sem omitir a origem das ações, dos pensamentos e dos mundos desconhecidos que ele envolve, e que lhes conferem sentido. No ato de decifração silenciosa, todo ser amado aparece como um signo, envolto em uma série de outros mundos cujo amante desconhece, mas que conferem sentido aos signos emitidos pelo amado. Por consequência, mesmos os gestos da pessoa amada, ainda que se dirijam e se dediquem a nós, implicam tão somente um mundo desconhecido que nos exclui. Até mesmo os signos de preferência que nos são emitidos delineiam a imagem de um mundo onde outros também podem ser preferidos. Por isso, Deleuze afirma que “o intérprete dos signos amorosos é necessariamente um intérprete de mentiras” (DELEUZE, 2003, p. 09), ou seja, um interprete de signos cuja verdade é sempre ocultada.

O terceiro mundo da *Recherche* é caracterizado pelo domínio dos *signos sensíveis*, das impressões e qualidades sensíveis que, ao passo que são experimentadas, já não nos aparecem mais como uma propriedade inerente ao objeto que os abriga, mas como um signo que nos força-nos a decifrá-lo, a buscar seu sentido para além de sua materialidade. Compreendamos isso melhor a partir deste belo excerto de Proust (2010, p. 64):

E logo, maquinalmente, acabrunhado pelo dia tristonho, e a perspectiva e um dia seguinte igualmente sombrio, levei à boca uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de *madeleine*. Mas no mesmo instante em que esse gole, misturado aos farelos de biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa. Rapidamente se me tornaram indiferentes as vicissitudes da minha vida, inofensivos os seus desastres, ilusória sua brevidade, da mesma forma como opera o amor, enchendo-me de uma essência preciosa; ou antes essa essência não estava em mim, ela era eu. Já não me sentia medíocre, contingente, mortal. De onde poderia ter vindo essa alegria poderosa? Sentia que estava ligada ao gosto do chá e do biscoito, mas ultrapassava-o infinitamente, não deveria ser da mesma espécie. De onde vinha? Que significaria? Onde apreendê-la?

Como esta passagem, há muitas outras célebres na *Recherche*: os campanários, as árvores, as pedras do calçamento, o cano d’água, entre outros. E, por mais diferentes que sejam estes *signos sensíveis*, o seu desenvolvimento se dará do mesmo modo, manifestando-se sob uma intensa alegria, obrigando-nos a, num esforço de interpretação, procurar por seu sentido oculto no objeto. Entretanto, nos diz Deleuze que as qualidades ou

impressões sensíveis, ainda que bem decifradas, não podem ser categorizadas como signos suficientes à aprendizagem. Embora sejam os *signos sensíveis* plenos e afirmativos, eles exigem por sua natureza a existência de uma *essência ideal*. Em outras palavras, ao fim da *Recherche*, compreende-se que o sentido de um signo material sempre reclamará a existência de uma *essência ideal*.<sup>34</sup>

Por fim, chegamos aos *signos artísticos*, o último dos domínios da *Recherche*. Segundo Deleuze (2003), o *signo artístico* é aquele no qual seu sentido se encontra em uma *essência ideal*. Tal sentido promove o signo artístico sobre os demais sistemas de signos, pois, por meio deste, todos os demais podem ser elucidados, uma vez que todos os signos da *Recherche* convergem para o signo artístico. Neste viés, é o mundo da arte que rege todos os demais, integrando e penetrando-lhes justamente naquilo que ainda há de opaco.

Compreendemos que os signos sensíveis já remetiam a uma essência ideal que se encarnava no seu sentido material. Mas sem a Arte nunca poderíamos compreendê-los, nem ultrapassar o nível de interpretação que correspondia à análise da *madeleine*. É por isso que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo o essencial esta nos signos da arte. (DELEUZE, 2003, p. 13).

Os *signos artísticos* possuem certa superioridade em face dos demais signos, não apenas porque todos os demais permanecem semicobertos e envoltos pelos objetos que os emitem, mas também porque há nos *signos artísticos* uma espécie de desenvolvimento que se desdobra em uma *explicação*<sup>35</sup> do signo, através da qual cessamos de buscar pelo seu sentido em um objeto que lhe seja externo. Neste viés, os *signos artísticos*, uma vez imateriais, comportam um sentido espiritual segundo o qual nos é possível alcançar a *essência ideal*. No que tange a esta *essência ideal*, deve-se compreendê-la como a unidade

---

<sup>34</sup> “O gosto da Madeleine lembra-me Combray. Mas, por que me tinham, num como noutra momento, comunicado as imagens de Combray de Veneza uma alegria semelhante à da certeza e suficiente para, sem mais provas, tornar-me indiferente a ideia da morte?” <sup>34</sup> (PROUST, TR, p. 121. apud DELEUZE, 2003, p. 12). Neste sentido, a personagem percebe que, para além do sabor da *madeleine*, ou das imagens pelas quais revive sua infância em Combray, há neste signo algo que o ultrapassa, e que o convoca a decifrar e a buscar por seu verdadeiro sentido.

<sup>35</sup> Neste momento é preciso fazer certa distinção entre o conceito de *explicação* avocado por Deleuze, que em nada corresponde à noção de explicação usada por Rancière em sua crítica à lógica explicadora. Na perspectiva deleuziana, a explicação diz respeito a um modo de desenvolvimento, através do qual nos é apresentado o sentido oculto do signo; é um desdobrar da essência ideal implicada no signo a revelar-nos a diferença.

entre o signo e o sentido. Essa *essência*, ou poderíamos ainda chamar também *ideia*<sup>36</sup>, é o que nos revela o signo, conferindo-lhe uma existência real que independe do objeto no qual se encarna.

Contudo, o acesso à *essência ideal*<sup>37</sup>, encarnada nos objetos, não seria tangível se não fôssemos capazes de ultrapassar algumas crenças, como as do *objetivismo* e do *subjetivismo* das interpretações. O objetivismo, neste contexto, concerne à crença que atribui ao objeto o signo do qual ele é portador. Neste sentido, o objetivismo é a direção comum da percepção ou da representação, da memória voluntária e também da inteligência, haja vista que por intermédio da memória voluntária recorda-se antes o objeto do que propriamente o signo. Desse modo, a tendência de nossa inteligência é a objetividade como percepção do objeto, uma vez que ela anseia por conteúdos e significações objetivas e explícitas<sup>38</sup>. No entanto, embora seja esta a direção natural de nossa percepção e de nossa inteligência, e, ainda que nossos hábitos nos levem a isso, para a real decifração de um signo, esta crença deve ser superada, pois o próprio objeto, em si mesmo, não pode revelar-nos o sentido implicado no signo.

Antes de prosseguir com esta análise dual das interpretações dos signos, cumpre esclarecer neste momento que o próprio signo possui certa dualidade marcada pela composição dos signos em duas metades: a que *designa* um objeto e a que *significa* algo diferente. Ora, não se pode confundir o sentido do signo, com o objeto que ele designa, pois, do contrário, podemos incorrer no erro de apenas “reconhecemos as coisas [por aquilo que elas designam] sem jamais as conhecer [por aquilo que elas significam]” (DELEUZE, 2003, p. 26), furtando-nos a experiência direta com o signo, com vistas à aquisição de representações acerca de seus significados pré-estabelecidos. Em outras palavras, arriscamos a nos esquivar do imperativo da necessidade dos belos encontros, em detrimento das facilidades da reconhecimento. Portanto, mesmo que sejamos violentados pela

---

<sup>36</sup> Apesar de sua importância, os conceitos de *essência* e *ideia*, dificilmente são elucidados em si mesmos ao longo deste livro. Todavia, percebe-se nitidamente que Deleuze toma-os por sinônimos. Vide Deleuze (2003, p. 38).

<sup>37</sup> Neste sentido, a *essência ideal*, ou *Ideia*, está contida no signo e é nele enrolada e evolvida. Por isso, cabe ao pensamento decifrar e traduzir esse signo, pois “A Ideia não esta no pensamento, mas fora dele, naquilo que o violenta o coage e o força a criar.” (HEUSER, 2010, p. 120).

<sup>38</sup> Por meio destas significações objetivas e explícitas, pode-se apenas alcançar verdades abstratas e convencionais que não possuem outro valor “pois a percepção acredita que a realidade deva ser vista, observada, mas a inteligência acredita que a verdade deva ser dita e formulada.” (DELEUZE, 2003, p. 28).

impressão esplêndida de um signo, a mera comoção já abafada pela representação poderá, nestas condições, ser nossa única manifestação.

Com efeito, interpretar os signos relacionando-os com seus objetos designáveis pode tornar-se um ato decepcionante e incapaz de exprimir a verdade do signo. Esta decepção é manifesta quando, ao se interpor e se confundir o objeto e o signo, o próprio objeto não nos pode revelar o segredo, o sentido, oculto na relação. Segue-se que, diante desta *decepção objetiva*, somos consensualmente impelidos por nossas faculdades a instaurar, então, um processo de *compensação subjetiva*:

Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos, o que acontece no amor, acontece também na arte. É fácil compreender a razão: o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda esta semi-encoberto. O sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito. (DELEUZE, 2003, p. 34).

O que outrora fora a direção comum de nossa percepção objetiva será então substituído, na interpretação dos signos, por um jogo subjetivo de associações. Não obstante, mesmo essa compensação do sujeito permanece insuficiente, uma vez que não alcançará o limite de oferecer uma revelação definitiva, pois às associações subjetivas subjazem significações e representações que reduzem o sentido implicado no signo a dados e conhecimento que antecedem a experiência atual que se vive na violência de um novo signo. Ademais, buscar o sentido de um signo em um elo na cadeia das associações provenientes de nossas próprias impressões subjetivas seria como furtar-se ao acontecimento em meio às relações emergentes.

No entanto, fica-nos a questão: o que é isto que existe a se decifrar cujo sentido não está no objeto, tampouco no sujeito? Segundo Deleuze (2003), para além dos objetos designados pelos signos, para além das associações e compensações subjetivas de ressurreição por semelhanças ou contiguidades, há a *essência*. Segundo ele, as essências,

[...] ultrapassam tanto os estados da subjetividade quanto as propriedades do objeto. É a essência que constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido; é ela que constitui o signo como irreduzível ao objeto que o emite;

é ela que constitui o sentido como irreduzível ao sujeito que o apreende. Ela é a última palavra do aprendizado ou a revelação final. (DELEUZE, 2003, p. 36).

Nesse diapasão, a *essência* em Deleuze (2003, p. 39) consiste em uma “[...] diferença, a *Diferença* última e absoluta. É ela que constitui o ser, e o que nos faz concebê-lo”. Nesta perspectiva, não podemos confundir o conceito de *diferença* com a interpretação da filosofia clássica, pois esta *diferença* última não consiste em uma diferença empírica e extrínseca em face do *Mesmo*; ela não se justifica a partir de um referente universal, mas consiste apenas em uma *diferença* pura em si mesma. Tampouco poderíamos compreendê-la sob o viés da *imagem dogmática do pensamento*, que visa a engendrar a forma no real, de modo a garantir a manutenção das representações. Ora, se seguíssemos o caminho desta perspectiva, seríamos obrigados a conceber a diferença, sempre e unicamente, pelo esteio dualista do princípio de identidade, o qual, num esforço das faculdades, as coage a concordarem sobre a forma do objeto como sendo o *Mesmo*. Nesta perspectiva de cunho representacional, a *diferença última* jamais chegará a ser conhecida em si mesma, senão na medida em que permanecer conformada à identidade, à semelhança, à analogia, ou à oposição na determinação do conceito.

Todavia, a *Diferença absoluta*, conforme vislumbrada por Deleuze, consiste na total abertura da potência do pensamento à emergência do singular. Seguindo certa tendência leibniziana, pode-se entendê-la como mônadas, cada uma definindo-se pelo ponto de vista por meio do qual exprime o mundo. Destarte, a *essência*, enquanto própria *diferença*, interna e absoluta, é o próprio princípio de individuação, a qualidade última, mais profunda de um sujeito:

Cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito, dele se distingue exatamente como a essência se distingue da existência e inclusive de sua própria existência. Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso como a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito. Razão pela qual cada essência é uma pátria um país; ela não se reduz a um estado psicológico, nem a uma subjetividade psicológica, nem mesmo a uma forma qualquer de subjetividade superior. A essência é a qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda que o sujeito, é de outra ordem: “Qualidade desconhecida de um mundo único”. Não é o sujeito que explica a essência, é antes, essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito. Mais ainda: enrolando-se sobre si mesma ela constitui a subjetividade. Não são os indivíduos que

constituem o mundo, mas os mundos envolvidos, as essências, que constituem os indivíduos: “esses mundos que são os indivíduos e que sem a arte jamais conheceríamos”. A essência não é apenas individual é individualizante. (DELEUZE, 2003, p. 41).

Por conseguinte, o ponto de vista também não pode confundir-se com quem nele se coloca, do mesmo modo que a qualidade interna não se confunde com o sujeito que ela individualiza. O mundo envolvido da essência é como um começo do *Mundo em geral*, um começo radical e absoluto. Nos signos mundanos, amorosos e sensíveis, podemos verificar a existência de uma *dialética ascendente*, no que diz respeito à relação de signo e sentido. Embora as *essências* já animassem os signos mundanos, os signos amorosos e os signos sensíveis, elas apenas se deixam revelar através dos signos da arte. Quando atingimos essa revelação por meio da arte, aprendemos que a *essência* já se encontrava nos níveis mais baixos: “Essa relação é tanto mais forte quanto a essência se encarna com mais necessidade e individualidade; ao contrário, tanto mais enfraquecida quanto a essência apresenta maior generalidade e se encarna em dados mais contingentes.” (DELEUZE, 2003, p. 83).

Para tanto, a *implicação* e a *explicação*, ou seja, o envolvimento e o desenvolvimento das *essências* são categorias imprescindíveis à *Recherche*: “o próprio sentido se confunde com esse desenvolvimento do signo, como o signo se confundia com o enrolamento do sentido.” (DELEUZE, 2003, p. 85). Neste viés, os signos poderiam ser compreendidos como caixas ou vasos fechados, os quais retêm dentro de si algo que se esforça para entreabrir a tampa. Desse modo, apenas na medida em que o signo é decifrado, o sentido se desenrola e se explica. Para designar esse estágio originário que precede todo desdobramento e *explicação*, Deleuze (2003) faz referência a um termo neoplatônico: a *complicação*. Esta *complicação* envolve o múltiplo no Uno e afirma o Uno no múltiplo<sup>39</sup>: “O Verbo, *omnia complicans*, e contendo todas as essências, era definido como a complicação suprema, a complicação dos contrários, a instável oposição.” (DELEUZE, 2003, p. 43).

Posto isto, podemos, com mais clareza, asseverar que aquilo que rege e orienta o movimento de desdobramento do signo ao sentido é a *essência*. A *essência* complica o signo e o sentido, e ao mantê-los complicados põe um no outro, e regula, em cada caso, a

---

<sup>39</sup> Para melhor compreensão desta afirmação, pensemos, como exemplo, a eternidade, que é o estado complicado do próprio tempo.

relação de proximidade do signo e do sentido, em certo grau de unidade.<sup>40</sup> Assim, a *essência* atua como razão suficiente do signo, do sentido e de sua relação, conforme Deleuze ilustra no seguinte excerto:

O perfume de uma flor, quando esta emite um signo, ultrapassa, ao mesmo tempo, as leis da matéria e as categorias do espírito. Não somos físicos nem metafísicos: devemos ser egiptólogos. Pois não há leis mecânicas entre as coisas, nem comunicações voluntárias entre os espíritos; tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como em criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz. (DELEUZE, 2003, p. 86).

Desse modo, os *signos mundanos*, os *amorosos* e também os *signos sensíveis*<sup>41</sup> trabalham para nos aproximar das *essências*, mas, nestes casos, há sempre um desafio na interpretação, reflexo de uma possível incursão ou à subjetividade, ou ao próprio objeto, haja vista que todos estes signos são materiais e, por isso, acabam parcialmente encobertos pelo objeto que os porta. Isso, no entanto, não acontece do mesmo modo com relação ao ato de decifrar um signo artístico, pois é apenas no nível da arte que as *essências* podem ser reveladas.

Os signos artísticos imateriais possuem um sentido espiritual e podem oferecer-nos a verdadeira unidade entre o signo e o sentido, segundo Deleuze, *essência*. Esta *essência*, ou *ideia*, é o que se revela no signo, conferindo-lhe uma existência real independente daquilo no qual se encarna e, por isso, “a arte é uma verdadeira transmutação da matéria. Nela a matéria se espiritualiza, os meios físicos se desmaterializam, para refratar a essência, isto é, a qualidade de um mundo original. Esse tratamento da matéria é o *estilo*”. (DELEUZE, 2003, p. 45)<sup>42</sup>. O *estilo*, para que possa espiritualizar a matéria, reproduz uma instável oposição, a complicação original, como uma troca de elementos primordiais que

---

<sup>40</sup> Para Deleuze, “Sem dúvida o signo, por si próprio, não se reduz ao objeto, mas ainda está parcialmente contido nele. Sem dúvida o sentido, por si próprio, não se reduz ao sujeito, mas depende parcialmente do sujeito, das circunstâncias e das associações subjetivas.” (DELEUZE, 2003, p. 33).

<sup>41</sup> Cada vez que intervém a memória, a explicação dos signos sensíveis comporta ainda alguma outra coisa material (mesmo que a intervenção seja do desejo ou da imaginação, ainda assim, os recursos em grande medida são de uma ordem material). Vide Deleuze, 2003, p. 38).

<sup>42</sup> O *estilo*, para que possa espiritualizar a matéria, reproduz uma instável oposição, a complicação original, como uma troca de elementos primordiais que constituem a própria *essência*. Neste sentido, a *essência* é como o nascimento de um mundo, mas o estilo é esse nascimento continuado, refratado.



constituem a própria *essência*. Neste sentido, a *essência* é como o nascimento de um mundo, porém, o estilo é esse nascimento continuado, refratado.

Nisto consiste a prerrogativa da arte, em face dos demais mundos de signos, pois “uma vez manifestadas na obra de arte, elas reagem sobre todos os outros campos: aprendemos que elas já se haviam encarnado, já estavam em todas as espécies de signos, em todos os tipos de aprendizado.” (DELEUZE, 2003, p. 36). Na arte, a matéria é espiritualizada e os meios desmaterializados. Nela os signos são imateriais e o sentido do signo é uma *essência* que se afirma em toda sua potência de *diferença* e *repetição*.<sup>43</sup> É na arte que o signo, o sentido, a *essência*, e a matéria transmutada se confundem e se unem em perfeita adequação.

Sem dúvida, a própria arte é sempre objeto de um aprendizado, em que passamos pela tentação objetivista e pela compensação subjetiva, como em qualquer outro campo. Mas a revelação da *essência* (além do objeto e além do próprio sujeito) só pertence ao domínio da arte: se tiver de realizar-se, é nele que se realizará. Daí por que a arte é a finalidade do mundo, o destino inconsciente do aprendiz. (DELEUZE, 2003, p. 48).

Neste viés, os signos artísticos destacam-se como capazes de mobilizar o pensamento, como faculdade que se relaciona diretamente com as *essências*. Ademais, é apenas por meio dos signos artísticos que podemos apreender o pensamento puro, bem como o modo como ele se diversifica com relação às outras espécies de signos, sob os quais atuam cada qual em face de sua faculdade correspondente.<sup>44</sup>

### 3. 2- A aprendizagem pela força do signo

Até este momento do terceiro capítulo, nosso esforço caminhou no sentido de elucidar em que consiste e como se articulam as noções de signo, *essência* e *diferença* no interior do pensamento deleuziano, ao passo que é através destes conceitos que passaremos a examinar o que nos interessa sobremaneira, a saber, a aprendizagem enquanto resultado da experiência do pensar.

---

<sup>43</sup> A repetição é a potência da diferença assim como a diferença é a potência da repetição; ambas, inseparáveis e correlatas, são duas potências da *essência*. Vide Deleuze, (2003, p. 47).

Posto isto, é notório o lugar de destaque que Deleuze concede ao signo no processo de composição do ato de pensar. Ora, são os signos que, por meio de uma violência, nos impelem a buscar pela verdade/sentido, e é através deles que a experiência do aprendizado tem, então, seu início. Todas estas proposições estão bem justificadas por Deleuze em *Proust e os Signos*, obra na qual o filósofo francês, ao se deparar com o pensamento de Marcel Proust, percebe que *Em busca do tempo perdido* diz respeito a uma busca que, para além do tempo e em níveis mais profundos, concerne a uma busca pela verdade em sua relação direta com o temporalidade de que cada signo parece ser correspondente.

Na esteira da investigação deleuziana, a consequência final da *Recherche* nos apresenta o tempo em sua pluralidade. Assim, o Tempo se definirá por diferentes matizes: o tempo perdido e o tempo redescoberto, os quais possuem cada um sua própria verdade. O tempo perdido não é, tão somente, o tempo que altera os objetos e apaga o que já se passou, mas é ainda o tempo que se perde. Por seu lado, o tempo redescoberto, diz respeito a um tempo que redescobrimos no centro do tempo perdido, capaz de revelar-nos a imagem da eternidade, “mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte” (DELEUZE, 2003, p. 16). Ademais, cada tipo de signo pode participar de várias linhas de tempo, bem como numa mesma linha podem estar contidos vários tipos de signos.

Tanto o ato de buscar, ou mesmo procurar, pela verdade no tempo redescoberto consistirá em um exercício de decifração, através do qual o signo tem sua *explicação*. Em outras palavras, a busca pela verdade é como uma busca pelo sentido/*essência* implicados no signo. No que concerne à busca pela verdade, cumpre ressaltar que, no mesmo sentido do pensamento deleuziano, Proust também não argumentara a favor da existência de uma predisposição a procurar pela verdade, ou mesmo afirmara que o humano tenha naturalmente, em si, uma afinidade ou vontade de encontrar a verdade. Mas, é apenas em função de uma situação concreta, quando algo exerce sobre nossas faculdades uma coerção ou violência, que somos impulsionados para essa busca.

Como já dissemos anteriormente, para Deleuze, a *Recherche* é, sobretudo, uma busca pela verdade, na qual se manifesta uma dimensão “filosófica” que rivaliza com a filosofia clássica. Nessa obra literária, vemos a construção de um pensamento que se opõe à filosofia clássica de tipo racionalista e a seus pressupostos. Isso porque este modo

clássico de fazer filosofia pressupõe em nós a existência de uma boa vontade do pensamento, como se a própria busca tivesse suas bases numa decisão prévia. Por consequência, surge o método que consiste em descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem, que seria a do pensamento como significações explícitas. Passemos à crítica de Deleuze acerca este modo de fazer filosofia:

A filosofia é como a expressão de um Espírito universal que concorda consigo mesmo para determinar significações explícitas e comunicáveis. A crítica de Proust toca no essencial: as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito. Razão pela qual a filosofia, como a amizade, ignora as zonas obscuras em que são elaboradas as forças efetivas que agem sobre o pensamento, as determinações que nos forçam a pensar. Não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar, como não basta um amigo para nos aproximarmos do verdadeiro. Os espíritos só se comunicam no convencional; o espírito só engendra o possível. Às verdades da filosofia faltam a necessidade e a marca da necessidade. De fato, a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária. (DELEUZE, 2003, p. 89).

Todavia, uma das grandes contribuições que nos oferece a obra de Proust consiste em reconhecer que toda *Recherche* é uma aventura própria do involuntário. Não há uma decisão prévia que leve o narrador a se ensaiar no pensamento, antes, é preciso que algo o force a pensar para que, então, seu pensamento signifique. No que tange a esta noção de força, devemos entendê-la como as impressões que nos tomam, as intensidades que, disparadas em nossa direção, nos afetam, no seio de um encontro fortuito e inevitável.

Porque as verdades, direta e claramente, apreendidas pela inteligência no mundo da plena luz são de qualquer modo mais superficiais do que as que a vida nos comunica à nossa revelia, numa impressão física, já que entrou pelos sentidos, mas da qual podemos extrair o espírito. Era mister tentar interpretar as sensações como *signos* de outras tantas leis e idéias, procurando pensar, isto é, fazendo sair da penumbra o que sentira, convertê-lo em seu equivalente espiritual. (DELEUZE, 2003, p. 90)

Com efeito, Deleuze empenha-se em evidenciar que, se rompermos com a perspectiva racionalista de senso comum, estaremos aptos para perceber que o ato de pensar não pode tão somente decorrer simplesmente de uma possibilidade natural a qualquer ser humano, pois “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar.” (DELEUZE, 2003, p. 91). Por isso, diz-se que: “A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela trai por signos involuntários.”

(DELEUZE, 2003, p. 15). Destarte, é através deste panorama de compreensibilidade da noção de signo que Deleuze (2003) desenvolve suas considerações acerca do processo de aprendizagem com os intercessores da *Recherche*. Conforme o filósofo:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Desse modo, o aprender é precisamente “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados.” (DELEUZE, 2003, p. 4). Nesta perspectiva, o aprendiz é como um egiptólogo que, impelido por uma violência, precisa decifrar os signos e seus significados, pois no ato de aprender “é preciso sentir o efeito violento do signo, e que o pensamento<sup>45</sup> seja forçado a procurar o sentido do signo.” (DELUZE, 2003, p. 22).

Pensemos nas seguintes imagens: alguém que venha a ser marceneiro somente o fará à medida que ele se tornar sensível aos signos da madeira. Do mesmo modo, um médico apenas tornar-se-á médico, à medida que for sensível aos signos da doença. Portanto, Deleuze conclui, da relação de aprendizado, uma primeira condição necessária: o *encontro com o signo*. Sendo assim, é por intermédio dos signos que se aprende e não apenas pela assimilação de representações de conteúdos manifestos, de significação explícita e objetiva. Ao dispensar as significações explícitas e as ideias claras, Deleuze (2003) credita ao sentido implicado nos signos, envolvido e enrolado num estado obscuro, aquilo que põe em movimento nosso pensamento em uma marcha ao conhecimento das essências, pois, segundo Deleuze:

Só procuramos a verdade no tempo, coagidos e forçados. Quem procura a verdade é o ciumento que descobre um signo mentiroso no rosto da criatura amada; é o homem sensível quando encontra a violência de uma impressão; é o leitor, o ouvinte, quando a obra de arte emite signos, o que o forçará talvez a criar, como o apelo do gênio a outros gênios. As comunicações de uma amizade tagarela nada são em comparação com as interpretações silenciosas de um amante. A filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da

---

<sup>45</sup> Em Proust, o pensamento pode aparecer sob diversas formas: memória, desejo, imaginação, inteligência, faculdade das essências. No entanto, com relação ao tempo que se perde, é a inteligência que é capaz de interpretar os signos. Vide Deleuze (2003, p. 22).

obra de arte. A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos. A obra de arte não só nasce dos signos como os faz nascer; o criador é como o ciumento, divino intérprete que vigia os signos pelos quais a verdade se trai. (DELEUZE, 2003, p. 91).

Neste contexto, o ato de pensar pode ser concebido como a decifração de um signo, movimento que também se compõe como ato de criação. Sob tal perspectiva, a criação toma seu lugar salutar; ela é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Dessa gênese subjaz, necessariamente, algo que violenta o pensamento, tirando-o de suas possibilidades puramente abstratas de interpretação, ao passo que é impelido, pela necessidade, a buscar por outras significações, por um novo sentido.

Pensar é, portanto, interpretar, traduzir. As essências são, ao mesmo tempo, a coisa a traduzir e a própria tradução; o signo e o sentido. Elas se enrolam no signo para nos forçar a pensar, e se desenrolam no sentido para serem necessariamente pensadas. Sempre o hieróglifo, cujo duplo símbolo é o acaso do encontro e a necessidade do pensamento: "fortuito e inevitável". (DELEUZE, 2003, p. 95).

Desse modo, a criação, como gênese do ato de pensar, tem seu *start* através do domínio dos signos. Segundo Deleuze, o pensar se dá entre as potências da inteligência e da sensibilidade e, sendo assim, ele não pode ser entendido apenas como atividade intelectual, tampouco como uma experiência puramente sensível, senão como algo que passa do limite destas duas potências, sem estar estritamente reduzido a elas. Neste sentido, o signo é o que mobiliza e coage as faculdades a pôr o pensamento em movimento. Toda vez que uma faculdade toma sua forma involuntária, ela atinge o seu limite, elevando-se ao exercício transcendente, no qual, pela força da necessidade, atinge toda sua potência, tornando-se capaz de revelar, segundo sua espécie, o sentido implicado no signo, ou seja, a *essência*.

Ao invés de uma percepção indiferente, uma sensibilidade que capta e recebe os signos: o signo é o limite dessa sensibilidade, sua vocação, seu exercício extremo. Em lugar de uma inteligência voluntária, de uma memória voluntária, de uma imaginação voluntária, todas essas faculdades surgem em sua forma involuntária e transcendente, quando então cada uma descobre aquilo que só ela tem o poder de interpretar, cada uma explica um tipo de signo que especificamente lhe violenta. O exercício involuntário é o limite transcendente ou a vocação de cada faculdade. Em lugar do pensamento voluntário, tudo que força a pensar, tudo que é forçado a pensar, todo pensamento involuntário que só pode pensar a essência. Só a sensibilidade apreende o signo como tal: só a inteligência, a memória ou a imaginação explicam o sentido, cada qual segundo uma determinada espécie de signo; só o pensamento puro descobre a essência, é forçado a pensar a essência como a razão suficiente do signo e de seu sentido. (DELEUZE, 2003, p. 93).

Com efeito, a aprendizagem, como consequência do pensar, depende muito mais de uma violência encontrada do que de uma decisão premeditada, ou mesmo de um método explícito. Por isso, em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) deixa claro, mais uma vez, que esta aprendizagem não se faz com relação à representação:

Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos [...], pois nada aprendemos com aquele que nos diz: “faça como eu”. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 48).

Neste momento, se estendermos o alcance da noção de aprendizagem deleuziana para o contexto da aprendizagem em filosofia, veremos que todos estes domínios de signos também se apresentam ora perdendo tempo com os signos mundanos, com as mentiras dos signos amorosos, ora tentando decifrar cotidianamente os signos sensíveis. No entanto, a aprendizagem filosófica é sobremaneira favorecida pela relação de afecção promovida pelos signos artísticos. Ademais, estes signos artísticos, uma vez portadores de um sentido espiritual e não material, são os únicos capazes de nos revelar a *essência* em toda a sua potência de *diferença*.

A decifração destes signos artísticos seria no ensino da filosofia como a decifração de um tipo signo que poderíamos nomear filosófico, através do qual teria início o processo de aprendizagem filosófica. Assim, o mesmo processo que fora estabelecido na decifração dos signos artísticos seria reclamado em face dos signos da filosofia. Por conseguinte, a decifração deste tipo de signo não deve ter seu desenvolvimento orientado, nem para uma abordagem objetivista, tampouco subjetivista. Caso contrário, estaríamos, em ambos os movimentos, reduzindo o sentido implicado no signo àquilo que reconhecemos nos objetos, por associações de semelhanças e contiguidades, fadados a reconhecer apenas o *Mesmo*, deixando, assim, escapar-nos a *essência*, ou seja, a *diferença* constituinte da singularidade do aprender determinado conhecimento.

Com efeito, uma interpretação objetiva dos signos da filosofia, através da história ou da análise estrutural de sistema filosófico, em si mesma, não nos garantiria uma experiência de pensamento filosófico, haja vista, que sua atuação permaneceria restrita ao que nos é dado na assimilação de conceitos e teorias, de manifestação explícita. Por isso, buscar por um tipo de decifração objetivista em face dos signos da filosofia consistiria na manutenção das representações abstratas, não se configurando, ao menos, como

aprendizagem. De maneira similar, uma interpretação subjetiva permanecerá limitada à cadeia das associações de nossas impressões subjetivas. Consequentemente, bem reconheceríamos um pensamento legitimamente filosófico, porém, não sentiríamos o encontro com signo filosófico, nem mesmo toda a potência de diferença nele envolta. Sendo assim, no que concerne à decifração dos signos da filosofia, há de se compreender que este signo está para além do objeto que o emite, e ultrapassa as impressões subjetivas do sujeito que o decifra. Portanto, esta decifração deve romper os limites tanto da objetividade, quanto da subjetividade para que, assim, possamos nos render à violência do signo e ao que ele nos dá a pensar em suas relações.

Neste sentido, ressaltamos a urgência em passar a um tipo de ensino de filosofia, no qual a promoção dos encontros seja mais salutar do que a transmissão de representações e verdades filosóficas de significação explícita. Lugar onde os signos filosóficos habitem em profusão, compondo uma experiência de pensamento filosófica, que prescinde da tutela de uma razão superior e que já não se orienta mais segundo o modelo da reconhecimento. Ora, apenas por meio desta relação de experimentação e de encontro com o signo filosófico é que seria possível a aprendizagem em filosofia. Doravante, parece-nos mister compreender em que consiste esta aprendizagem em filosofia, bem como sob quais bases se orienta a atividade filosófica.

Neste viés, a obra *O que é a Filosofia?*, escrita por Deleuze em parceria com Félix Guattari, aponta para uma dimensão da atividade filosófica entendida como criação conceitual, segundo a qual seria tarefa do filósofo criar conceitos, como produto legítimo de seu exercício de pensamento. Sendo assim, estes autores afirmam: “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Neste viés, a criação conceitual subjaz a um recorte no plano de imanência<sup>46</sup>, sendo o

---

<sup>46</sup> Segundo Deleuze e Guattari, “criar conceitos é traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45), pois, “os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46). Neste sentido, os conceitos são os acontecimentos, mas o plano de imanência corresponde ao horizonte dos acontecimentos, como uma espécie de reservatório dos acontecimentos puramente conceituais. Assim, o plano é “[...] o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. [...] O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47).

conceito um contorno, a configuração de um acontecimento que devém. Assim, nas palavras dos respectivos autores:

Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42).

No tocante ao conceito de acontecimento, ressaltamos que este consiste em uma diferença, que não concerne àquilo que pode acontecer no tempo e no espaço. Não é necessariamente um atributo para as coisas, porém está liberado do estado das coisas em que se efetua. Assim, o acontecimento caracteriza-se como uma mudança na ordem do sentido (o que outrora era significativo tornara-se indiferente, e o que era parecia ser opaco ao nosso olhar hoje possui matizes de sentido). Por isso, diz-se que “[...] o acontecimento não tem lugar no tempo, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia. Ao contrário, ele marca uma *cesura*, um corte, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 26). O acontecimento ainda deixa radicar uma linguagem e, não obstante, permanece virtual, etéreo, partícipe do plano do conceito:

O acontecimento está portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas. Melhor: de um lado, ele é o duplo diferenciante das significações; de outro, das coisas. Daí a aplicação do par virtual-atual (e, em menor medida, do par problema-solução) ao conceito de acontecimento. Daí também os dois caminhos aos quais leva o primado conferido ao acontecimento: teoria do signo e do sentido, teoria do devir. De um lado, Deleuze opõe-se à concepção da significação como entidade plena ou dado explícito, ainda pregnante na fenomenologia e em toda filosofia da "essência" (um mundo de coisas ou de essências não faria sentido por si mesmo, faltaria aí o sentido como diferença ou acontecimento, o único capaz de tornar sensíveis as significações e engendrará-las no pensamento). Daí o interesse dedicado ao *estilo ou à criação de sintaxe*, e a tese segundo a qual o *conceito*, que é propriamente o acontecimento destacado por si próprio na língua, não se compõe de proposições. [...] Em suma, o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7).

Embora conceitual, o acontecimento não pode ser entendido no âmbito da proposição, pois como o próprio conceito não é discursivo, tampouco a filosofia é uma



formação discursiva. O conceito diz, no limite, um acontecimento afectivo e não seus atributos, visto que a proposição se define por sua referência, mas a referência não concerne a um acontecimento no âmbito conceitual.

No que tange ao conceito, para Deleuze “um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, uma intenção presente em todos os traços que o compõem.” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 28). Neste sentido, todo conceito é singular, por isso, o conceito como criação filosófica é sempre uma singularidade, “Desse modo, encontramos uma das principais características atribuídas à atividade do filósofo, a qual coincide com o pensar, pois ela é a condição de que ao criar o conceito filosófico, esteja implícita a singularidade daquele que o criou.” (GALLINA, 2008, p. 127). Assim, podemos dizer que a criação conceitual é uma função exclusiva da filosofia.<sup>47</sup>

Posto isto, ressaltamos que a violência no pensamento, a decifração dos signos, o trato em solucionar os problemas, a criação conceitual, são as tessituras da trama filosófica, ou seja, são os traços de uma atividade própria da Filosofia, atividade que está intrinsecamente relacionada com a própria experiência do pensar. Nesta perspectiva, faz-se notável a contribuição de Deleuze, pois, ao conceber a prática filosófica sob esta ótica, ele abriu, assim, uma nova perspectiva para a aprendizagem filosófica, com vista à experimentação do pensar, à criação da diferença, resistindo à imagem da filosofia enquanto reprodução cumulativa de predicativos abstratos e aquisição de métodos e conteúdos representacionais.

Destarte, parece-nos evidente que esta nova abordagem da aprendizagem filosófica apresentada a partir de Deleuze e de seus intercessores incide diretamente sobre uma outra forma de perspectivar o próprio ensino da filosofia. Isso porque, a partir deste momento, tanto a aprendizagem, quanto o ensino da filosofia devem lançar mão sobre a desterritorialização da imagem dogmática do pensamento.

Em *Diferença e Repetição*, *Proust e os Signos* e até mesmo em *O que é a Filosofia?*, há um traço distintivo na obra deleuziana a indicar o que nos faz pensar, evocando como consequência a experiência da aprendizagem. Ora, se, contudo, não

---

<sup>47</sup> Entretanto, a criação de um pensamento diferencial não é uma prerrogativa da filosofia, pois há outros modos de pensar e de criar, outros modos de ideação que não são necessariamente conceituais, ou seja, não são apenas um produto da filosofia como, por exemplo, o pensamento científico. Vide Deleuze & Guattari, (2010, p. 15).

experimentamos pensar filosoficamente é porque ainda há, no bojo de nossa tradição filosófica, um apelo à imagem do pensamento, como representação e reprodução do *Mesmo*, num modo de generalidade que jamais se detém, e que por consequência inviabiliza a produção da *diferença*, afinal “[...] o que até então se fez em termos do ensino de Filosofia não teve êxito, pois não se desterritorializou os pressupostos que têm tomado equivocadamente a imagem da Filosofia como sendo de uma mera discussão, comunicação ou diálogo sobre os problemas colocados pelo pensamento.” (GALLINA, 2008, p.129).

Por consequência, a atividade filosófica não deve mais ser entendida como a reprodução inerte de um conteúdo de cunho filosófico, visto ser este processo a mera manutenção de representações, e de um modelo engessado do pensamento filosófico. A adoção de tais procedimentos, no limite, tornar-se-á uma recusa à potência criativa do pensamento, conformando-o à ordem da reconhecimento. Por seu lado, propomos que a atividade filosófica, ou a própria aprendizagem em filosofia, se efetive com vistas aos encontros com o heterogêneo, com relação em face dos dispositivos afectivos, às linhas de força dos signos, os quais nos obrigam a pôr o pensamento em movimento, a fim de galgar uma experiência filosófica de criação conceitual, como produção da *diferença*.

Desse modo, se ainda podemos falar de uma aprendizagem filosófica, ela deve pressupor uma experiência afectiva, na qual os problemas violentam o pensamento, através de signos suficientemente fortes, para investir-nos num fazer eminentemente filosófico e criativo. Em face desta maneira de se relacionar com a Filosofia, até mesmo o recurso à História da Filosofia deixaria de ser uma instância inerte e fechada em conteúdos, mas se abriria à multiplicidade de devires. Deixaria, então, de limitar-se à escritura e à interpretação da tradição clássica, mas mover-se-ia em direção ao que é passível de ser percebido e ao que pode ser sentido, pois “a aprendizagem sempre requer do aprendiz esse traço de cartógrafo, de quem está permanentemente a escuta dos processos que produzem novas realidades e, portanto, em constantes desafios com as invenções de sentidos”(GALLINA, 2008. 139). Neste sentido, é preciso conceber o ensino da filosofia como um lugar de encontros, onde atuem as forças do acontecimento em face das experimentações<sup>48</sup> com signos, privilegiando, assim, a experiência do pensar, e do devir criação.

---

<sup>48</sup> No tocante ao conceito de experimentação, afirma Gallina: “A experimentação está próxima da idéia do saber da experiência, pois, em ambos os casos, tratam-se do que nos faz pensar e também de um acontecimento de caráter singular. Na aprendizagem, a experimentação figura como um atravessamento, novas coordenadas do já pensado delineiam práticas para além de algo que acontece. Aprende-se com o outro

Nesse diapasão, ao ensino de filosofia que se pretenda filosófico objetivando que o aprendiz em filosofia possa fazer por si uma experiência com o filosofar, é salutar que o processo de aprendizagem seja uma atividade orientada para o pensar e para o uso disjuntivo das faculdades, resistindo ao senso comum que atua meramente no registro da compreensão e da reconhecimento a que se chega um ensino de filosofia representacional.

Com efeito, uma vez que a experiência de afecção, ou seja, a experiência de violência do signo não é comunicável, parece-nos imprescindível que o ensino da filosofia, a partir desta nova abordagem da aprendizagem, torne-se propriamente um espaço de promoção destes encontros: encontros com os signos, com os acontecimentos, com os problemas da filosofia e com tudo aquilo que nos violenta e nos impele a nos aventurar na descoberta e na criação de novos sentidos. Apenas desse modo, o ensino de filosofia poderá romper o mutismo da reconhecimento e a inércia da representação para, enfim, possibilitar que, na aprendizagem em filosofia, venha nascer o ato de pensar no próprio pensamento.

---

que surge desse encontro com signos e suas expressões. Em vista disso, a aprendizagem não se dá longe da repetição, mas não somente na repetição. Aprender é passar do dado para o novo, no caso da filosofia, do já pensado para o ainda não pensado, pois esse somente é possível a partir do pensar sobre o pensamento de outros.” (GALLINA, 2008, p. 144).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar na potência da afecção sofrida, palavras que traduzam a intensidade da experiência do aprender é, sem dúvidas, nosso maior desafio. Como marca visceral de uma vida atravessada pelos signos da filosofia, esta dissertação confunde-se com a descoberta de nossa própria aprendizagem que, como passagem de um saber que se ignora a um saber manifesto, permanece ainda em trânsito, no traçar dos descaminhos entre a nossa ignorância e uma suposta sapiência.

Se, com Deleuze, acreditarmos que a aprendizagem deriva necessariamente do encontro violento com o signo, talvez possamos aferir com convicção que o fio que conduz esta dissertação é nossa própria entrega à força dos signos que nos lançaram no desafio do aprender. De início, o primeiro signo a nos afetar fez-se voraz no instante em que a força das circunstâncias nos exigia ensinar algo como a Filosofia.

A profusão de questões pedagógicas, práticas, metodológicas que brotavam das sendas deste ofício foi o que tão logo nos levou a reconhecer, no exercício de ser professor de filosofia, um campo deveras problemático. Por isso, no início desta dissertação preocupamo-nos, sobremaneira, em apresentar o cenário por meio do qual alguns problemas didáticos, teóricos e posteriormente filosóficos insurgiram com grande potência a partir, especificamente, do contexto das diretrizes educacionais do Estado de São Paulo.

Ao traçarmos um pano de fundo legal, percebemos que o desenrolar histórico da presença/ausência da Filosofia nos currículos dos cursos de Ensino Médio nunca foi linear e que o trato concedido à Filosofia, como disciplina oficial do currículo escolar brasileiro foi, desde o seu princípio, marcado por ambivalências que forjaram para o ensino da filosofia um horizonte de antinomias e incongruências.

Após analisar atentamente a articulação de todos estes dispositivos políticos e normativos dedicados ao ensino da filosofia, notamos que mesmo a nítida preocupação, apresentada nas linhas das diretrizes, em propor que o contato do aluno com o pensamento filosófico não fosse estéril, mas que fizesse ressoar reflexões que coabitassem o espaço e o tempo presente de seus interlocutores, não fora suficiente para “superar a mera transmissão

e aquisição de conteúdos, feita de modo mecânico e inconsciente.” (PCESP, 2008, p. 41), como solicita a própria proposta curricular.

Ademais, a adoção de tais normativas para o ensino filosófico no contexto paulista bastou em grande medida para reafirmar uma modalidade de ensino que, por atuar apenas sobre o viés da transmissão mecânica de conteúdos, não abarca uma espécie de singularidade necessária à promoção e à formação de um pensamento filosófico. Disto fez-se ainda mais notória a presença de um paradigma pouco contestado e que subsidia a modalidade do ensino como transmissão: a *lógica da explicação*, a qual circunscreve grande parte dos modelos e sistemas de ensino, assim como aquele forjado pelas diretrizes curriculares.

Segundo vimos com Rancière, esta *lógica explicadora* comporta certo dualismo do ponto de vista do processo da instrução. Por um lado, ela mobiliza uma capacidade que se recusa a reconhecer e a desenvolver sua potência de saber, mas, por outro lado, pode confirmar uma incapacidade pelo mesmo princípio que pretende reduzir. Esses movimentos são caracterizados, respectivamente, como *emancipação*, e *embrutecimento*.

Esta concepção de ensino, como transmissão segundo uma *lógica explicadora*, tem suas projeções também sobre o ensino da filosofia em voga, sendo responsável por reduzir o ensinar à transmissão conteudista e o exercício do aprender à compreensão das fórmulas filosóficas explicadas. Por consequência, as aulas de filosofia, que poderiam levar a um exercício de pensamento filosofante, deixam de se articular em torno da promoção de uma experiência de pensamento para constituírem-se como lugar de transmissão de representações que se coadunam a uma determinada leitura da história da filosofia.

Não obstante, uma alternativa ao *embrutecimento* das inteligências consistiria, segundo a crítica rancièriana, na emancipação da própria inteligência como tomada de consciência da igualdade de natureza, despertando, assim, sua capacidade para traçar, pelo uso da razão, os caminhos de seu próprio aprendizado. Desse modo, a inteligência do estudante deve ser conduzida ao seu próprio exercício, sem que, para tanto, precise reclamar a tutela de uma inteligência superior, mas no livre emprego de sua razão.

Como vimos, este mesmo registro está relacionado, ainda, à herança de uma tradição de pensamento kantiana. Ora, Kant, na tentativa de salvaguardar à aprendizagem em filosofia uma experiência com o filosofar, também afirmara que a aprendizagem de

âmbito filosófica deve se constituir a partir do exercício livre da razão do próprio sujeito do conhecimento: “[...] o filosofar é algo que só se pode aprender pelo exercício e o uso de sua própria razão” (KANT 1992, p. 42). Neste mesmo diapasão, Kant advoga a favor do uso livre de nossas próprias faculdades no exercício do pensar e ratifica a impossibilidade de aprender a Filosofia, pois pode-se apenas e, no limite, aprender a filosofar. Assim, o filosofar passou a ser entendido como uma arte da razão e o filósofo, por sua vez, seu artista, capaz de avocar pela Filosofia seus fins últimos.

Ao que nos parece, é possível concluir que, tanto para Kant quanto para Rancière, a barreira que obstaculiza a aprendizagem filosófica reside no princípio da subserviência da razão, ou na sujeição das inteligências, que limitam o exercício da livre da razão. Ora, se partirmos das mesmas premissas que asseveram que não se aprende a Filosofia, mas apenas a filosofar, a função do ensino da filosofia seria então, neste sentido, oferecer, a partir de um *conhecimento subjetivo* ou *histórico*, o exercício livre da razão. O passo deste exercício seria orientar-se com vistas a ultrapassar o mimetismo no entendimento, promovendo ao estudante a possibilidade de se haver com a própria atividade do pensar, a fim de que, por si mesma, a razão possa progredir a um *conhecimento objetivo, racional e filosófico*, segundo seu próprio emprego.

Todavia, cumpre colocar-lhes esta questão: Em que medida a aprendizagem filosófica se daria pelas vias do emprego da razão, sem recair num exercício imitativo e representacional? Tal questão parece ser renegada por ambos os autores que preferem confiar necessariamente à faculdade da razão toda a potência do pensar, e, por sua vez, do filosofar. Neste sentido, movidos por estes novos signos, chegamos ao segundo momento desta dissertação, a partir do qual logramos investigar em que consistem este livre pensar e o exercício da razão, pressupostos pelo sistema kantiano, para, enfim, compreendermos em que sentido ambos poderiam se conjugar na promoção do aprender a filosofar, desde o contexto do ensino da filosofia.

Antes de tentarmos responder a esta questão, pareceu-nos evidente que, no interior de ambas as propostas, as quais aparentemente soam como capazes de solucionar o problema do ensino transmissor e embrutecedor, subjaz uma imagem pré-filosófica no tocante à noção do uso da razão e do livre pensar, cujo obscurantismo das ideias gerais e de senso comum se encarregou de consolidar. Outrossim, no pano de fundo das relações de

ensino e de aprendizagem em filosofia, encontra-se a sombra desta mesma imagem dogmática do que significa pensar, como um pressuposto que atua no silêncio das relações. Esta *imagem dogmática do pensamento* encontra-se nos cânones metodológicos, nas teorias do conhecimento mais ortodoxas. Neste registro, o ato de pensar é entendido, em grande medida, pelo viés da representação, de onde o exercício racional se emprega em face da reconhecimento. Em outras palavras, o pensar seria o mesmo que *pensar por imagens*.

Deleuze foi o filósofo que se esmerou em dissolver esta aparente obviedade no que concerne ao movimento do pensar. Para tanto, ele apresentou a existência de oito postulados que forjaram e consolidaram como verdadeira a *imagem dogmática do pensamento* na filosofia. São eles: *O princípio da cogitatio universalis*; *O ideal do senso comum*; *O modelo da reconhecimento*; *O elemento da representação*; *O negativo do erro*; *O privilégio da designação*; *A modalidade das soluções* e *O resultado do saber*.

A partir da análise de cada um desses postulados, fez-se urgente pôr em xeque os paradigmas de senso comum como, por exemplo, a crença ubíqua na afinidade natural do pensamento em face do verdadeiro, segundo a qual forjou-se para a filosofia a ideia de uma reta natureza do pensar, e de uma boa vontade inata ao pensador. Isso porque da economia destes pressupostos deriva-se a concórdia de todas as faculdades sobre um objeto que, de modo geral, deverá ser identificado por elas como sendo o *Mesmo*. Esse exercício concordante das faculdades sobre um objeto é o que podemos nomear de *reconhecimento*, processo este que engendra sempre, e de modo essencial, a constituição de modelos e conformações na representação.

Disto, chegamos à compreensão do conceito de *representação*, cuja definição congrega os elementos da *identidade no conceito*, da *oposição na determinação do conceito*, da *analogia no juízo* e da *semelhança no objeto*. Cada um desses processos solicitará, pelo bom senso, uma faculdade que articule pelo senso comum um acordo sobre o objeto cognoscível. Com efeito, se creditarmos ao pensamento a função destes elementos, o modelo da representação jamais permitirá ao pensar diferenciar-se, mas o manterá fixo nas mesmas formas de reconhecimento, de reconhecimento e identificação com a ideia do *Mesmo* ainda que em variação de graus.

À vista disto, parece-nos que, até onde conseguimos vislumbrar, o ensino da filosofia institucionalizado preocupou-se sobremaneira com um processo o qual

denominamos a partir de Deleuze como *reconhecimento*, oferecendo por meio deste a calma posse de resoluções e regras que visam a consolidar ideias de semelhança e conceitos por identidade. Todavia, a uma modalidade de ensino que se proponha também filosófica, seria mister oferecer um tipo de aprendizagem da qual as condições transcendentais do pensamento pudessem ser extraídas, e mobilizadas em face de uma experiência do pensar livre, que não seja subsumida por esta imagem dogmática.

Neste momento, começamos a nos deparar com um dos primeiros resultados de nossa investigação, o qual nos impele a nos afastarmos das amarras de uma concepção de pensamento dogmática, objetivando trazer à luz uma perspectiva outra do pensar, a partir da qual possamos concebê-lo como uma experiência que não mais atua nos porões das representações, e às sombras da *reconhecimento*.

Do mesmo modo, para garantir a possibilidade de uma aprendizagem filosófica, é preciso, antes, romper com a imagem dogmática do pensar, uma vez que o pensamento oriundo do emprego harmonioso das faculdades não é capaz de se projetar em uma experiência filosófica. Para tanto, Deleuze nos propõe que, ao invés de creditar à concórdia das faculdades a potência do ato de pensar, nos atentemos ao seu revés, ou seja, à relação desarmônica das faculdades, como apresentado por Kant na análise do juízo estético do sublime.

No tocante ao funcionamento disjuntivo das faculdades é preciso entendê-lo como um exercício no qual, ao invés de todas as faculdades convergirem e contribuírem em direção à consolidação de uma representação, sua atuação discordante conduz cada uma delas a estar na presença de *seu próprio*, em face daquilo que lhe concerne essencialmente (DELEUZE, 2006, p. 205). Neste sentido, o uso discordante das faculdades é um emaranhado de forças, em que cada uma das faculdades enfrenta seu limite, a partir da paixão que lhe é própria, atingindo, por sua vez, seu exercício transcendente, bem como seu elemento diferencial e repetidor.

O que impele ao exercício disjuntivo das faculdades não está no próprio pensamento, senão fora dele mesmo, como algo que força o pensamento para fora de seus limites. Apenas quando coagido a pensar é que o pensamento se dá, sempre pela violência intempestiva daquilo que o afeta. Por isso, poderíamos conjecturar que é na sensibilidade, e não na razão, que encontramos a origem do pensamento, pois no caminho que nos leva a



pensar, deve haver sempre uma intensidade que nos coloca em marcha, ao passo que “[...] o intensivo, a diferença na intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro, e o objeto a que o encontro se eleva na sensibilidade.” (DELEUZE, 2006, p. 210). Ademais, para que nasça o pensar no próprio pensamento, devemos romper com estados pré-determinados de afinidade da razão com a verdade, pois tão somente é na presença de uma afecção que nasce a necessidade daquilo que mobiliza o pensamento a pensar.

Neste momento, se operarmos, então, uma regressão à nossa problemática que é da ordem da aprendizagem filosófica, veremos que mesmo a proposta kantiana, que concebe o aprender a filosofar como exercício daquele que pensa por si mesmo, em um emprego livre do talento de sua razão, não poderá ser alcançada se os pressupostos que projetam a imagem do pensamento permanecerem estanques. Nesta perspectiva, o aprender passa ao largo de uma homenagem às condições do saber, pois o aprender não se encerra num movimento ascendente que desaparece em face da reconhecimento, mas na relação de resposta à violência produzida por um signo.

Assim, Deleuze (2003) enfatiza que é no aprendizado que as condições transcendentais do pensamento são extraídas, abrindo vias à heterogeneidade como relação. Sendo assim, o aprendiz seria aquele que eleva cada faculdade ao seu exercício transcendental e que, partindo da sensibilidade, comunica à memória, ao pensamento e à imaginação, a afecção sofrida através do signo.

Nas palavras iniciais de *Proust e os Signos*, o aprendizado é apresentado em relação direta com o signo. O signo é o objeto de um encontro que nos força a pensar. Como intensidades que se disparam em nossa direção, o signo é aquilo que exerce sobre nós uma violência que nos furta o torpor tranquilo das significações familiares, lançando-nos para fora, para a busca inevitável por seu sentido, *essência e diferença*.

Ainda no âmbito do domínio dos signos, encontramos em Deleuze uma tipologia dos mais diferentes signos. Dos que encontramos na obra de *Proust e os Signos*, quatro se destacam: os *signos mundano*, *signos amoroso*, *signos sensíveis* e os *signos artísticos*. No entanto, apenas *signos artísticos* possuem certa superioridade em face dos demais signos, pois comportam um sentido espiritual segundo o qual nos é possível alcançar a *essência ideal*, unidade entre signo e o sentido. Essa *essência ideal* é o que nos revela o signo, conferindo-lhe uma existência real que independe do objeto no qual se encarna.

Ao ultrapassarmos as crenças iniciais do objetivismo e do subjetivismo na decifração dos signos, poderemos então ter acesso à *essência* que estava implicada na relação do signo e do sentido. No que tange a esta noção de *essência*, Deleuze (2003, p. 39) afirma que ela consiste em uma “[...] diferença, a *Diferença* última e absoluta” que não se refere ao universal, mas se erige como uma *diferença* pura em si mesma. Desse modo, a *Diferença absoluta* é a marca da total abertura da potência do pensamento à emergência do singular. Posto isto, a nova abordagem do pensar sem imagens fará necessariamente referência ao signo e ao desvelamento da *essência* como *diferença absoluta*. Nesse contexto, é da decifração de um signo que se compõe o ato de pensar com vistas à criação da diferença.

Posto isto, arriscamo-nos a sugerir que a contribuição salutar desta dissertação para os problemas do âmbito do ensino e da aprendizagem filosófica reside em compreender a própria experiência do pensamento sob uma nova ótica, a do pensamento sem imagens. Desse modo, a própria noção de aprendizagem dobrar-se-ia em direção à experimentação e ao devir criação.

Essa abordagem da aprendizagem urge ser compreendida na medida do despertar involuntário da potência do pensar, a partir de uma sensibilidade que se abre à força das afecções, prescindindo de uma decisão prévia do aprendiz, ou mesmo da intencionalidade daquele que ensina, mas em face de uma temporalidade que lhe é própria. Portanto, ao ensino que se pretenda filosófico, é preciso levar a cabo esta nossa perspectiva, tornando-se por vocação o espaço de promoção dos encontros afectivos. Encontros que se articulem em torno da emergência dos signos, dos acontecimentos, e de tudo aquilo que possa nos violentar e nos arrebatrar para a aventura da descoberta e da criação de novos sentidos.

Em suma, ainda que nossas palavras careçam traduzir com maior rigor e clareza os resultados reais desta dissertação, se algo realmente pode ser descrito pelo título de resultado, este algo está no limite de nossa própria experiência do aprender, que não encontrou suas considerações finais, pois continua a mover-se sobre os escombros das representações de outrora e na busca por sentidos para a profusão de tantos signos.

Por isso, dissemos inicialmente que os movimentos desta dissertação estão a se confundir com nossa própria temporalidade, no perder-se e no redescobrir-se em meio à violência dos signos, no mutismo da espera, no desvelar de novos sentidos, e neste

presente momento, na revelação deste testemunho. No entanto, se, ao final desta caminhada, nosso leitor considerar que a este testemunho não cabe o título de uma experiência de aprendizagem, tampouco a marca de um pensamento filosófico, ainda assim, esta investigação nos terá sido válida, pois, se doravante algo nos é sabido, este se refere menos ao pensamento que se impõe e muito mais àquilo que nos dá a pensar.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. (1933) *Experiência e pobreza*. In: *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986. pp. 195-198.

CARDOSO, H.R.J. *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guatarri: amizade na perspectiva do aprender*. Educação & Realidade. Jan/Jun, 37-52. 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Ed. Graal, 2006.

\_\_\_\_\_ *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002a.

\_\_\_\_\_ *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

\_\_\_\_\_ *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_ A ideia de gênese na estética de Kant. In: *Revue d'esthétique*, v. XVI, nº 2, abril-junho, Paris, PUF, 1963, pp. 113-1361. trad. Cíntia Vieira da Silva.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, M. *A escrita de si*. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. p. 129-160, 1992.

FOUCAULT, M. *O que é o iluminismo*. In: *ESCOBAR, C.H. (Org.). Michel Foucault: dossiê*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

GALINA, S.F.S. *Invenção e Aprendizagem em Gilles Deleuze*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2008.

GALLO, S. *Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, 2008.

GELAMO, R. P. *Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_ *Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar*. Educação e Sociedade, v. 28, p. 231-252, 2007.

\_\_\_\_\_ *O problema da experiência no ensino da filosofia*. Educação e Realidade, v. 31, p. 09-26, 2006.

GELAMO, R. P.; PAGNI, P. A. *Nietzsche: infância de uma época; In : Teoría y práctica em filosofia com niños y jóvenes*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas, 2006.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*, Rio de Janeiro, Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010

HEUSER, E. M. D. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. e notas Fernando Costa Mattos.-2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

KANT, I. *Lógica*. Trad. Gottlob Benjamin Jásche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992

MACHADO, R. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARTINS, M. F. *Uma nova Filosofia para o Ensino Médio*. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES FILHO, E. *O ensino de Filosofia no Brasil*. In: *Decimália*. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. 1959.

NASCIMENTO, R.D.S. *A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze: focos de elaboração semiótica em Proust os signos, Lógica do Sentido, e O Anti-édipo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Teoria dos Signos no pensamento de Deleuze*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2012.

RANCIÈRE, J; *O mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. ; tradução Lílian do Valle, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

RANCIÈRE, J; *Atualidade do mestre ignorante*; Tradução: Patrice Vermeren, Laurence Cournu, Andrea Benvenuto, in : *Educ. Soc.*, Campinas, V.24, n.82, p.185-202; 2003.

REBELLO, H. C. J. *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guatarri: amizade na perspectiva do aprender*. *Educação & Realidade*. Jan/Jun, 37-52. 2006

SERAFIM LEITE, S. J. *O Curso de Filosofia e tentativas para se criar a Universidade do Brasil no século XVII*. In: *Verbum*. Tomo V, Fasc 2. 1948.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB; *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

- BORIN, L. C.;BRIXNER, Jerônimo J. O “*Papel Formador*” da Filosofia. In: CANDIDO, C. CABORARA, V. (Org.) *Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed: Unijuí, 2004.p.130-131 (Coleção Filosofia e Ensino; 5).
- GALLO, S. *Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica*; In: Educação e Filosofia; Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008
- GARCIA A. V.; GELAMO, R. P. “Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia”. *Filosofia e Educação* – v. 4, nº 1, Abr./Set. 2012.
- GELAMO, R. P. “A imanência como ‘lugar’ do ensino de filosofia”. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 127-137, Jan./Abr. 2008.
- GELAMO, R. P. *Ensino de Filosofia no Brasil: Um Breve Olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos 1934 a 2008*. In: Educação e Filosofia, Uberlândia, v.24, n48, p.331-350. 2010.
- GOLDSCHMIDT, V. *Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos*. In: A religião de Platão. Trad. Ieda e Osvaldo Porchat. São Paulo: DIFEL, 1963.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*; Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho; V.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1999.
- HEGEL, G.W.F. *Sobre ensino de Filosofia*; Tradução: Artur Morão; LusoSofia:press ; 1989.
- MASSCHELEIN, J. *E-ducAR o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. In: Educação & Realidade;p 33(1): 35-48, jan/jun 2008.
- MAUGÜÉ, J. *O Ensino da Filosofia: suas diretrizes*. Revista Brasileira de Filosofia, vol.Vfasc.IV, n. 20, out-dez 1955
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*, Lisboa, Relógio D’água, 1998
- PEREIRA, O. P. *O Conflito das Filosofias*. Revista Brasileira de Filosofia. 1969.
- \_\_\_\_\_ *Prefacio A Uma Filosofia*. Discurso, 1975.
- PERISSÉ,G. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*; São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- SANABRIA DE ALELUIA, J. R. *A invenção do filósofo ilustrado: notas arqueogenealógicas sobre o ensino da filosofia no Brasil*. 1ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SILVA, F. L. *História da Filosofia: centro ou referencial*. In: NETO, H. N. (org.); *O Ensino de Filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.
- SILVA, V. P. ; *Ensino Médio e Filosofia: Determinações e Resistências no Contexto Paulista*. Marília, p.12.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia, Ensino Médio* (M. I. Fini, coord.). São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2008. p.41-45.

\_\_\_\_\_ Caderno do Professor: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_ Caderno do Professor: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_ Caderno do Aluno: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_ Caderno do Aluno: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2009.

