

# A experiência do ensinar e do aprender no ensino de filosofia

Silmara Cristiane Pinto

**Como citar:** PINTO, S. C. A experiência do ensinar e do aprender no ensino de filosofia. *In:* RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia:** registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 379-405.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.379-405>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## **A experiência do ensinar e do aprender no ensino de filosofia**

*Silmara Cristiane PINTO<sup>1</sup>*

Entre as perguntas que me acompanharam nos primórdios de minha experiência como aluna do curso de graduação em Filosofia, a que ganhou corpo e instigou toda minha trajetória de pesquisa durante a Graduação e a Pós-Graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília – São Paulo, se situa no âmbito da Educação. A pergunta se enquadra em uma situação específica da educação formal, a saber, o ensino de Filosofia: é possível vivenciar uma aprendizagem filosófica no contexto do ensino de Filosofia?

A expressão “aprendizagem filosófica” se tornou muito familiar para mim a partir do ano de 2011 quando comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Filosofia da UNESP, o ENFILO. O interesse pelo tema da aprendizagem crescia a cada encontro, e remetia àquela centelha filosofante que começara em uma modesta escola pública do interior paulista, graças à promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, que

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília e professora na Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, cidade de Florianópolis, SC, Brasil, silmaraffc@gmail.com.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p379-405>

tornou a Filosofia disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio brasileiro.

Foi precisamente essa centelha que me instigou o desejo de estudar Filosofia na universidade, embora viesse saber mais tarde que a filosofia universitária seria a responsável por minar um pouco desse entusiasmo. A reflexão de Silvio Gallo ilustra perfeitamente meu sentimento de desencanto:

Há um desejo que nos constitui e nos encaminha para uma busca intelectual, estudar filosofia seria parte dessa busca se não encontrássemos aí um problema, o de que existe uma predileção da comunidade filosófica em iniciar o estudante em uma espécie de “treinamento” que desmobiliza a criação e a capacidade da invenção conceitual (GALLO, 2008, p. 72).

Não obstante, quanto mais a frustração solapava minhas expectativas em relação a uma pretensa formação filosófica, mais forte se tornava a minha obstinação em não fazer como alguns de meus professores, isto é, não produzir uma distância abissal entre o conhecimento filosófico e a experiência filosófica do pensamento. Minha necessidade em investigar os bastidores da aprendizagem filosófica, ou seja, descobrir como é possível que uma aula seja um espaço para a reflexão e a produção de conceitos, portanto, nasceu nesse contexto.

O ano de 2011 foi decisivo em minha experiência acadêmica. cursando o terceiro ano de graduação me vi confrontada pela professora que me tornaria em um futuro muito próximo. Embora começasse a se delinear alguma familiaridade com conceitos

e com a História da Filosofia, havia uma grande lacuna no quesito formação filosófica e isso se tornou para mim um dilema pessoal, pedagógico, ético, político e filosófico. Nesse sentido, participar do ENFILO permitiu que eu situasse minhas angústias no campo da pesquisa sobre o ensino de Filosofia e também pudesse dividi-las com meus colegas de graduação e amigos membros do grupo.

Minha atuação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) no ano seguinte também representou um marco nesse processo de pensar o ensino e seus métodos para além das concepções tradicionais e representacionais de educação, uma vez que o projeto associado ao programa tinha como objetivo analisar os limites e as possibilidades do ensino da filosofia na escola pública do Estado de São Paulo a partir da Proposta Curricular e das condições oferecidas pelos seus materiais didáticos de apoio.

Como universitária e bolsista do PIBID – Filosofia, pude voltar ao espaço da sala de aula, lugar onde habitamos boa parte de nossa vida, mas pela primeira vez com anseios e responsabilidades diferentes. A experiência desse retorno produziu um efeito interessante, como se houvesse um devir aluna e um devir professora se cruzando e se interpondo um ao outro incessantemente.

A vivência com o PIBID foi uma grande experiência de pensamento vinculada à *práxis*, um momento de aprender que planejar uma boa aula é uma condição, porém não suficiente para produzir uma aprendizagem significativa da Filosofia. Era preciso mais do que isso, era preciso estar sensível aos acontecimentos da sala de aula, à potencialidade das relações, aos signos filosóficos

expressados em uma conversa, em um debate, nos olhares, nas contendas e até mesmo nos silêncios.

Aliás, pensar o ensino para além das concepções tradicionais culminou em uma busca pela experiência filosófica de pensamento não apenas no espaço institucionalizado da escola, mas também em espaços não formais. Daí nasceu o projeto “Filosofia em espaços não-formais”, cuja ideia era promover encontros com jovens em cumprimento de medida judicial em uma instituição socioeducativa. Nesses encontros a figura do professor, do aluno, dos conteúdos prévios, dos regimes de verdade, das imagens do pensamento poderiam ser deslocadas e até suprimidas como alternativa aos métodos limitantes do ensino comum.

A partir desse projeto, pude descobrir, no entanto, que o que procurava de fato não era um espaço desinstitucionalizado para o ensino da filosofia, e sim uma temporalidade não formal ou mesmo não cronológica do espaço escolar. Chegar a essa consideração significou para mim um redirecionamento em minhas inquietações, pois pude deslocar o foco do ensino para pensar a aprendizagem, já que sua efetuação poderia se dar aquém ou além dele.

Uma das primeiras e mais significativas leituras que motivaram minhas pesquisas e as discussões do ENFILO acerca da necessidade de repensar o ensino, a aprendizagem, os papéis do professor e do aluno foi a leitura do livro “*O Mestre Ignorante: cinco lições para emancipação intelectual*” (2002) do filósofo francês Jacques Rancière. No capítulo primeiro de *O mestre Ignorante*, Jacques Rancière narra a aventura intelectual que viveu o mestre Joseph Jacotot, um revolucionário belga interessado em literatura e com futuro promissor na política de Dijon.

Desde cedo, era versado na arte de ensinar Retórica, Línguas Antigas, Matemática e Direito, entre outras disciplinas. Em meados de 1815, período histórico da restauração Bourbon na França, Jacotot se exila nos Países Baixos onde passa a lecionar sob consentimento do rei. A estada, que aparentava ser tranquila, logo lhe impõe o difícil desafio: Jacotot deveria ensinar francês aos alunos holandeses, sem ao menos conhecer sua língua de origem. A primeira reação foi estabelecer um elo comum com os alunos, uma edição bilíngue do livro *Telêmaco*, publicado naquela época em Bruxelas. Com auxílio de um intérprete, Jacotot requisitou aos jovens que aprendessem o francês mediante a tradução que indicara e, ao chegarem à metade do livro primeiro, que repetissem continuamente o que haviam aprendido. A tarefa dos alunos seria escrever em francês o que pensavam daquilo que haviam lido e Jacotot, obviamente, não esperava mais do que sua total impotência.

Todavia, desta presunção provou-se o contrário. Para sua surpresa, os jovens se saíram tão bem quanto fariam os próprios franceses. A eles, Jacotot nada havia explicado, por si mesmos haviam progredido e apreendido através de uma busca absolutamente livre de qualquer ensinamento. Até aquele momento, o pedagogo naturalizado nos preceitos de sua instituição acreditava que “a grande tarefa do mestre era transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Isto perante uma tarefa essencial que era explicar. Ao longo dos seus trinta anos de ofício, Jacotot julgava ser porta-voz do saber e, através do ensino, levaria os ignorantes ao esclarecimento. Compartilhava dessa convicção que era consenso entre os demais naquele início do século XIX.

A surpreendente aprendizagem dos alunos, fez com que Jacotot repensasse seu ofício e, principalmente, a utilidade de suas explicações. Confrontado em suas certezas, ele percebeu que a necessidade da explicação não nascia, afinal, de uma incapacidade de compreender. A incapacidade era apenas um pressuposto que sustentava a centralidade da ordem explicadora na relação pedagógica.

Através de uma decisão improvisada, inicialmente irrefletida, Jacotot confiou aos alunos o espaço de liberdade para aprenderem o que era, na verdade, a única lição que lhes bastava. A aprendizagem não resultou de seu conhecimento, tampouco de sua instrução. Naquela ocasião, o mestre era o ignorante e quem sabia e detinha as condições para aprender eram os alunos. Desse modo, o único que dependia de fato do argumento da explicação era o mestre, ela não teria razão de existir senão por sua própria conveniência. Vencido pela ignorância e traído pelo senso comum pedagógico no qual sempre esteve inserido, Jacotot aprende sua primeira lição: a explicação poderia fornecer a tradução de um texto, mas nunca o seu sentido. Logo, nenhuma explicação seria capaz de superar o que as próprias palavras do livro poderiam dizer.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de 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 mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2002, p. 19-20).

A partir dessa experiência, Jacotot despertou o olhar para uma perspectiva absolutamente divergente quanto ao pensamento pedagógico e ao método explicador. Para ele, sustentar a necessidade da explicação, justificando-a pela incapacidade de compreensão do aluno, mostrou-se apenas uma forma de determinar níveis de inteligência, uma superior à outra. Para Jacotot, tratava-se de uma questão propriamente política e filosófica. A palavra do mestre se interpunha entre o conhecimento do texto e a inteligência do aluno, e o ato de explicar mantinha uma distância imaginária entre o aluno e o saber, subjugando, ao mesmo tempo, sua inteligência a inteligência do mestre. Este era o princípio de uma pedagogia que para educar precisava embrutecer.

Nessa aventura intelectual, Jacotot passou a denunciar uma França que tinha a instrução como palavra de ordem, mas que nada fazia senão reiterar, na instituição pedagógica, uma desigualdade de inteligências como reflexo da própria desigualdade social existente naquele país. Sem o recurso da explicação, Jacotot pôde enxergar que a inteligência que fizera seus alunos aprender o francês em *Télemaco* era a mesma que os havia feito aprender a língua materna; uma inteligência, portanto, insubmissa que a pedagogia tradicional não teria razões para sujeitá-la senão por um objetivo nitidamente político, o de reproduzir um pressuposto da desigualdade sob o pretexto de sua própria denegação.

Em síntese, a lição primordial de Jacotot foi a descoberta de que sua ignorância poderia ser causa de ciência para outro ignorante desde que assegurasse a autonomia das inteligências. “Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para

deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

Para mim, o que Rancière comunicou através da história de Jacotot é que um mestre pode ensinar o que ignora desde que force o aluno a utilizar sua própria inteligência. Nesse aspecto, não haveria relação de poder sustentada pela submissão, o que estaria em jogo seria a força da própria necessidade sobre a vontade de aprender, de modo que o desejo designaria a única possibilidade de fazer nascer as capacidades do intelecto.

A crítica de Rancière abalou sensivelmente meus pressupostos sobre o ensino, especialmente a tese de que aprender não seria consequência da explicação, mas uma experiência intelectual própria que não acontece, necessariamente, por meio da transmissão de conteúdo e também não se reduz à mera compreensão. A história do mestre Jacotot provocou em meu pensamento uma série de interrogações sobre a necessidade do professor, pois qual seria então a sua função nos processos de aprendizagem do aluno?

Obviamente, Rancière não intencionava subtrair a presença do professor, mas deslocá-lo de seu centro sapiente, retirando-lhe o poder de assim se autogerir para conduzir o caminho dos ignorantes. Uma vez invertida a representação do mestre que sabe e do aluno que ignora, seria preciso ressignificar a sua tarefa. No caso de Jacotot, se não foi sua explicação, tampouco seu conhecimento os precursores da aprendizagem, foi por outra ordem de motivos que ela veio ocorrer. O aprendizado não teria acontecido se o mestre não oferecesse a condição primordial para tanto: o livro. Com isso, o

maior ensinamento do mestre foi devolver aos seus a possibilidade de aprender autonomamente.

Essa ideia instaurou em mim diversas lacunas, mas também um olhar crítico sobre a relação entre professor e aluno e a relação que ambos têm com o saber. Segundo o filósofo, além de a explicação ser um recurso didático, ela se constitui como norma na escola já que alimenta uma lógica associada à transmissão. Rancière denomina esse método de ensino de ordem explicadora como forma de resguardar o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos.

A ordem explicadora instaura um regime de educação orientado pela ideia de que o aluno será sempre dependente das representações do professor para se emancipar. Através da explicação, o professor espera transmitir aos alunos a matéria a ser ensinada e assim preencher o espaço que separa o estudante do saber. Trata-se de uma lógica que pressupõe a inteligência do mestre e a ignorância do aluno, prerrogativa de uma desigualdade de inteligências que o autor procura interpelar.

Nesse viés, a função da pedagogia tradicional, da transmissão neutra do saber, consiste basicamente em estabelecer o princípio de igualdade como objetivo tomando a desigualdade como ponto de partida. Todavia, ele adverte que a igualdade não pode ser um resultado a ser atingido. Ela deve ser o critério primeiro de toda relação que se pretenda igualitária. Estabelecer a igualdade como objetivo e não como base é o mesmo que postergá-la indefinidamente, pois, supõe que o sujeito deva obedecer uma ordem, compreendê-la, assumir que deve obedecê-la para tornar-se um igual. Igualar-se ao mestre depende da submissão a ele e nada

mais eficaz que uma instituição pedagógica para reproduzir este ideal.

A função do explicador consiste em legislar sobre os conhecimentos a serem transmitidos e, por conseguinte, avaliar sua recepção pelos alunos. Assim, fica a cargo do estudante compreender e reproduzir os ensinamentos à maneira como lhe foi explicado. Por via de regra, a assimilação do aluno – se alcançada – não ultrapassa os limites do entendimento de seu próprio mestre, visto que ocupa uma posição de subordinação. Ele deverá compreender o que lhe é transmitido e demonstrar que seu entendimento segue o do mestre. Sua experiência possível com o objeto do conhecimento estará submissa às representações do explicador.

Conforme afirma Rancière, esse pressuposto longe de tornar possível a emancipação consolida o embrutecimento, pois interfere de modo restritivo o movimento daquele que está a aprender. Quanto mais o professor assume a perspectiva do esclarecido, mais lhe parece evidente a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Parece-lhe óbvio, portanto, a necessidade de suas explicações para que o aluno aprenda. Com isso, sua voz substitui a autoridade do livro e o procedimento da explicação decreta a impotência do aluno como se não fosse possível aprender com o recurso de sua própria inteligência.

Pelo ato de explicar, o mestre limita as chances do aluno em construir relações de saber por meio de suas próprias definições. Uma vez explicado, o aluno “investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem [...] mais tarde, ele

poderá, por sua vez, converter-se em um explicador” (RANCIÈRE, 2002, p. 21).

A crítica do autor se dirige especialmente à ideia de que a explicação é necessária para solucionar o suposto problema da incapacidade de compreender. Para Rancière (2002, p. 20), a incapacidade, tal como pensada no senso comum pedagógico, é que estrutura o princípio da ordem explicadora. Antes de ser o 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.

Evidentemente a crítica que Rancière dirige aos pressupostos pedagógicos de seu contexto é um dos desdobramentos de sua posição política em relação às desigualdades e às formas de submissão decorrentes delas. Ele chama atenção para as condições que limitam as possibilidades da emancipação humana, começando pela experiência escolar.

Com a proposta de criação do grupo ENFILO não foi diferente, já que sua existência também engendrava uma intenção política, a de pensar o ensino e a aprendizagem em filosofia como problema filosófico, algo que não era apreciado como tema necessário para o departamento de Filosofia da UNESP de Marília. Embora o grupo explorasse uma bibliografia autêntica no cerne da própria história do pensamento filosófico, o viés pedagógico da temática representava um desvio ou uma deformação para uma área que se pretendia especializada em assuntos fundamentais dentre os quais o ensino não interessava.

Aliás, a própria estrutura curricular de muitos cursos de graduação evidencia a disjunção das modalidades licenciatura e bacharelado, privilegiando esta última como principal e única referência para a pesquisa. Conforme a mentalidade disseminada, inclusive por docentes, a formação em licenciatura seria matéria de cunho pedagógico e, por isso, não interessaria à pesquisa e à filosofia.

Mas, o engajamento político do grupo diante da necessidade de rever a própria estrutura curricular do curso de Filosofia, por exemplo, se tornava mais forte à medida que as pesquisas acerca do ensino começavam a se delinear. Envolvida na atmosfera dessa luta política, iniciei em meu último ano de graduação um projeto de iniciação científica acerca do ensino de Filosofia, propondo um olhar crítico aos referenciais de ensino e de aprendizagem cristalizados nas escolas e universidades brasileiras.

Essa pesquisa foi apenas o início do projeto que me propus a desenvolver posteriormente, entre os anos de 2014 a 2016, no curso de Mestrado em Educação da mesma universidade sob orientação daquele que considero um grande mestre e amigo Prof. Dr. Rodrigo Gelamo. No decorrer desse processo, muitas outras leituras atravessaram meu pensamento, como é o caso de alguns textos de Gilles Deleuze. A propósito, Deleuze foi e continua sendo meu grande intercessor para entender o que constitui a aprendizagem, e que temporalidades e singularidades tornam possível a aprendizagem filosófica no contexto do ensino de Filosofia.

No livro *O que é filosofia?* (1992)<sup>2</sup>, Gilles Deleuze e Félix Guattari discutem a tese de que a filosofia é a disciplina que se define essencialmente pela criação de conceitos. Criar conceitos é uma arte singular e propriamente filosófica. Ambos perguntam “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 14). Segue-se que contemplar, refletir e comunicar ideias já estabelecidas não é a tarefa própria do filósofo e sim de uma espécie de “operário da filosofia”, como diria Nietzsche. Ele não busca mais do que se especializar para posteriormente capacitar especialistas na reprodução de saberes. Esse é especificamente o movimento de muitos professores, um retorno infinito às imagens do pensamento, aos falsos problemas e a uma aprendizagem que não visa a criação filosófica, mas a reconhecimento.

O que são as imagens do pensamento? No terceiro capítulo de *Diferença e Repetição* (2006)<sup>3</sup>, Deleuze apresenta a questão da

---

<sup>2</sup> Esta obra, publicada na França em 1991, leva o título original *Qu'est-ce que la philosophie?* Utilizei a primeira edição (1992) da tradução brasileira feita por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz sob revisão técnica do Prof. Dr. Luiz Orlandi. Neste livro, os autores respondem à pergunta, (o que é filosofia?) propondo a ideia de que a atividade do filósofo vincula-se, primordialmente, à criação de conceitos, a “extrair algo de novo, transvasar algo de novo à repetição que ele contempla”. Deleuze e Guattari, amparados no pensamento de Nietzsche, sustentam que “O filósofo é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”. Ressaltam ainda que a “A filosofia não contempla, não reflete, não comunica [...] a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas [...]. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”, por isso a necessidade de uma criação singular e “o conceito como criação propriamente filosófica constitui sempre uma singularidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14-15).

<sup>3</sup> Do original *Différence et Répétition* (1968), foi utilizada a tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado, segunda edição de 2006.

“Imagem do Pensamento” através da qual procura analisar o problema dos pressupostos em filosofia<sup>4</sup>. As imagens do pensamento são os pressupostos a partir dos quais toda filosofia ocidental se estabeleceu historicamente, o que é um problema, dado que, segundo o autor, propor-se a um verdadeiro começo nesse campo intelectual significa eliminar todos seus pressupostos.

A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21).

As imagens do pensamento são pré-filosóficas, pois se sustentam em ideias genéricas e subjetivas provenientes do senso

---

<sup>4</sup> No capítulo terceiro de *Diferença e Repetição*, Deleuze sintetiza oito postulados que engendram a imagem do pensamento na filosofia, mas salienta que eles são definidos por uma série de proposições subjetivas, pré-conceitos essencialmente morais e dogmáticos que se mantêm implícitos no discurso do filósofo: 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. Segundo o conceito desenvolvido anos mais tarde junto a Guattari, em *Kafka - para uma literatura menor* (1977), podemos sustentar que tais postulados compõem a “filosofia maior”. Esta se estabelece protuberante às correntes teóricas majoritárias do pensamento ocidental europeu, podendo ser caracterizada para Deleuze mediante a imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento.

comum. A expressão “todo mundo sabe...”, por exemplo, é utilizada por Deleuze para demonstrar uma representação geral, ou seja, uma ideia universalmente reconhecida de que todo mundo pensa, de que o pensamento é o exercício natural de uma faculdade e de que todo mundo sabe o que significa pensar. Ocorre que a filosofia reproduz o discurso do senso comum sob o invólucro de uma representação objetiva da realidade.

O princípio da *Cogitatio natura universalis*, por exemplo, é primeiro postulado identificado por Deleuze que reafirma justamente essa representação, pois pressupõe a “boa vontade do pensador” e uma “natureza reta do pensamento”, colocando em vigor os valores morais do bom senso e da retidão. A “boa vontade do pensador” e a “natureza reta do pensamento” constituem, assim, os eixos de uma filosofia dogmática, são verdades pré-filosóficas que alimentam a imagem moral do pensamento.

É nesse sentido que o primado da inteligência constitui, para o filósofo, um ponto de ligação entre a amizade e a filosofia. A amizade permite a troca de ideias, o compartilhamento de opiniões e sentimentos. De modo geral, amigos são como espíritos de boa vontade que estão de acordo com a significação das coisas, das palavras e das ideias.

É evidente para Deleuze que pensar não consiste exatamente em um exercício natural e que a boa vontade daquele que pensa não é suficiente para fazê-lo refletir filosoficamente, “[...] os homens pensam raramente e fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto” (DELEUZE, 2006, p. 194). Nesse viés, o argumento de que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que essa

faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade representa, em última instância, apenas um ideal retirado do senso comum.

Como dito anteriormente, o verdadeiro começo em filosofia precisa ser livre de pressupostos, precisa ser “diferença”, que já é em si “repetição”<sup>5</sup>, mas uma repetição autêntica e criadora, que tenha como ponto de partida não as imagens morais do pensamento e sim uma ruptura radical dos postulados que elas implicam. Somente a repetição autêntica é capaz de gerar a singularidade filosófica no pensamento e este singular não encontra meios de existir senão pela renúncia da forma da representação e do modelo da reconhecimento.

O termo “reconhecimento” constitui também um dos postulados da imagem do pensamento na filosofia. Ela é definida, parcialmente, por instituir um paradigma de ortodoxia do qual a filosofia não encontra meios de romper o senso comum. Na reconhecimento, somos prisioneiros da caverna platônica, reencontramos apenas o que é reconhecível e reconhecido nesse registro.

Conforme atenta Gilles Deleuze, a reconhecimento não pode ser um modelo para o que significa pensar. É a forma que serve muito bem ao sistema representacional em manutenção às suas verdades estabelecidas. Nesse modelo, o pensamento reconhece os valores do Estado, da igreja e inclusive da instituição pedagógica, opera em conformidade como se as faculdades pudessem colaborar numa síntese passiva e concordante do entendimento. A forma da

---

<sup>5</sup> O conceito de repetição tem um significado muito importante na filosofia deleuziana. *Grosso modo*, o autor busca pensar uma potência própria de repetição, geradora de singularidades, diferenças. Mesmo nos hábitos mais genéricos da repetição, existe uma estrutura mais profunda em que se disfarça e se desloca um diferencial. Este diferencial é o singular, é o novo que se cria no pensamento (o conceito, no caso da filosofia).

reconhecimento é incapaz de conceber a Diferença. Ela sustenta o protótipo do idêntico, ou seja, a representação de uma identidade do objeto – que será sempre reconhecido – e tudo o que escapar à representação será considerado falso, imperfeito, incorreto<sup>6</sup>.

Com efeito, o modelo da reconquista tem suas projeções no ensino de Filosofia, pois remete a uma ótica similar que é a exigência da compreensão. Compreender é uma condição imposta ao aluno cuja finalidade é fixar em seu pensamento um tipo de argumentação alheia às suas próprias elaborações. Nessa lógica, o ato de perguntar é destituído de valor, já que é mais básico adaptar-se sempre ao entendimento de questões prontas e explicadas pelo mestre. O aluno compreenderá corretamente à medida que seu pensamento se adequar à identidade do objeto explicado pelo professor. Reconhecido o conteúdo, ele poderá reproduzi-lo, o que exige que suas faculdades cognitivas estejam voltadas para a concordância com o explicado. Assim, seu pensamento estará cercado pelo esquema da representação.

Por isso, Deleuze defende que a reconquista e a compreensão não servem ao exercício especulativo: “Que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensa, nem aos outros? [...]. Quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (DELEUZE, 2006, p. 197-198). Para o filósofo, não há entendimento sem a necessidade da

---

<sup>6</sup> A diferença, do ponto de vista da Representação, será sempre pensada como um princípio de comparação, e nunca como diferença em si mesma. Tudo o que pode ser pensado como diferente obedece, em primeiro lugar, aos parâmetros da identidade, da semelhança, da analogia ou da oposição. Na aceção de Deleuze, 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).

interpretação e não há interpretação sem a comoção de uma sensibilidade. A rigor, nossa faculdade intelectual exerce sua função somente em situações concretas que a violentam e a exigem na construção do conhecimento.

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. As ideias formadas pela inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária. Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade. As ideias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. As significações explícitas e convencionais nunca são profundas; somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior (DELEUZE, 2003, p. 15).

É na *República* de Platão que se encontra parte desse erro, tal como afirma Deleuze. Conforme Platão, a inteligência é a faculdade que precede nossos encontros e nossa sensibilidade. De um lado, Deleuze admite sua proximidade com as ideias de Platão, no ponto em que é um filósofo a construir uma imagem do pensamento sob os signos dos encontros e da violência. Platão afirma que há eventos no mundo que nos impõe o trabalho de pensar e também os que dão ao pensamento apenas o pretexto de uma aparência de atividade.

Estes seriam objetos de uma reconhecimento, onde nossas faculdades se voltam ao objeto, mas por um exercício contingente e fugidio. De acordo com Platão, a impressão de um signo sensível ocorre como um *start* para que o pensamento complete a aprendizagem com a inteligência, de modo que somente a inteligência é capaz de sanar as lacunas que a sensibilidade ignora. A sensibilidade apreende o signo, a alma (ou a memória) o interpreta, e o pensamento acessa a essência das coisas, o que realmente importa a ser pensado.

É justamente seguindo Platão que o ensino de filosofia se estabelece: parte-se do pressuposto de que a inteligência precede tudo o que pode ser apreendido. A inteligência, em termos platônicos, é que precede aos encontros, provoca, suscita e os organiza. Este é o ponto da objeção de Deleuze, que propõe justamente o contrário: é no acaso dos encontros que a inteligência é requerida, não no pensamento abstrato que opera por reconhecimento. Ele pode ocupar-se com os processos da reconhecimento através da memória e das percepções, mas isso nada tem a ver com o pensar:

Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo (DELEUZE, 2006, p. 203).

Para Deleuze, não é propriamente a inteligência que nos faz pensar, tampouco uma harmonia de nossas faculdades, ao contrário,

pensamos quando todas nossas faculdades se chocam num esforço divergente, cada uma sendo colocada frente aos seus próprios limites, comunicando e recebendo uma violência no seu uso discordante. É no choque de uma experiência e na força súbita dos afetos que somos levados a reinstaurar no lugar de velhas determinações novas referências para prosseguir.

O que o verdadeiro filósofo busca não está nas imagens do pensamento, até porque as imagens não exigem uma busca e sim reconhecimento, e reconhecer é o contrário do encontro. O encontro com os signos é o que atravessa o filósofo na busca pela verdade, os signos são qualquer coisa que o incita, que o viola e remexe sua compreensão. É da violência com que nos bate um signo, afirma Deleuze, que faz do pensar um exercício necessário e inevitável.

A natureza desse encontro intensivo opõe-se a toda reconhecimento possível. Ela evidencia uma vagueza própria de nossas faculdades, dando testemunho de uma má natureza e de uma má vontade que devem ser sacudidas de fora (DELEUZE, 2006, p. 206). Novamente, não somos movidos a experiência do pensar mediante uma inclinação natural ou por um simples gosto em refletir. A força dos signos é o que violenta e dá movimento a essa capacidade.

Conhecer algo é uma ação muito diferente de reconhecer. Para se conhecer é preciso, obviamente, tomar um caminho desconhecido e é na intensidade do signo que somos capazes de nos deslocarmos ao incógnito, gerarmos novas conexões no pensamento, em suma, aprender.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. 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. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4)<sup>7</sup>.

Se os signos são objeto de um aprendizado temporal e não de um saber abstrato, como expressa o autor, a contribuição da teoria dos signos em Deleuze é muito significativa do ponto de vista filosófico, pois permite ver que toda a epistemologia tradicional que

---

<sup>7</sup> *Proust e os signos* (DELEUZE, 2003 [1964]) é o livro em que Gilles Deleuze trabalha a noção de signo de modo mais expressivo, muito embora não haja em sua filosofia uma teoria sistemática do signo, nem uma definição unívoca e totalizante desse conceito. Ele aparece em suas obras, tais como *Lógica do Sentido* (1969), *O Anti-Édipo* (1972), escrito junto à Felix Guattari, entre outras, sob tonalidades diversas e em relação com os conceitos e problemas respectivos a cada uma delas. Desse modo, a temática dos signos, em Deleuze, está sempre atrelada à construção de sua filosofia da diferença, por isso, também ele ganha sentidos diversos àqueles da semiótica clássica. Utilizamos em nossa pesquisa o desdobramento da noção de signo apresentado em *Proust e os signos*. Esta obra, enquanto signo artístico é tomada como objeto de um aprendizado que se dá no tempo. Um tempo, sinônimo de multiplicidade e devir, que reúne uma tipologia de intensidades através de encontros fortuitos gerados nas relações sociais, nas experiências sensíveis, na memória, nos amores tal como mostra o desenvolvimento da ficção proustiana. Cada uma dessas dimensões emite signos que trazem consigo uma diferença a ser apreendida, numa temporalidade específica de decifração e interpretação por parte do protagonista. É o aprendizado do homem de letras (DELEUZE, 2003, p. 3) de Marcel Proust que serve à interpretação de Deleuze e que se apresenta, na voz do filósofo, como imagem de uma aprendizagem não representacional.

conhecemos está convencionalmente enraizada no pressuposto da recongnição. Isso também permite que visualizemos outras possibilidades de conceber uma teoria do conhecimento que não esteja limitada ao cânone racionalista que subordina nossas experiências de aprender à lógica representacional.

Para Deleuze, a aprendizagem filosófica e o exercício do pensar estão muito próximos de uma experiência de não representação ou de uma experiência de criação que não tem a ver com saberes preestabelecidos, mas com a sensibilidade. A mesma sensibilidade, que sempre foi vista como menor pelo “tribunal da Razão”, é que reserva a potência para a criação de imagens ou novos conceitos. Isso seria pensar diferentemente, esse seria um novo começo em Filosofia.

Assim, começar a pensar implica aprender verdadeiramente. Nesse sentido, o ato de aprender filosofia é menos definido por um conjunto de métodos e objetos que lhe são específicos do que pela transversalidade de domínios os quais permitem pensar. Entender a linguagem da filosofia não é o que torna alguém filósofo. Precisa estar impregnado mais do desconhecido do que do saber.

Entretanto, a aprendizagem a qual nos adaptamos desde o início de nossa vida escolar é aquela entendida como instrumentalidade do saber. A esse respeito, Silvio Gallo argumenta:

[...] somos treinados a pensar de determinada maneira. Ou, para dizer de outra forma: 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 recongnição e na repetição do mesmo.

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).

A crítica à reconhecimento e ao modo como a filosofia, inscrita nos moldes de um sistema representacional, sobrepuja a potencialidade criadora do próprio pensamento é um dos pontos fortes da filosofia deleuziana e que ensejou minha busca. Os conceitos de representação, de reconhecimento, as imagens do pensamento, de um lado, e os signos como matéria para o aprendizado, de outro, me auxiliaram a problematizar ainda mais as relações de aprendizagem.

Rancière, ao escrever sobre a concepção pedagógica de seu tempo, menciona o principal objetivo da escola: “transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (RANCIÈRE, 2002, p. 17). Nesse horizonte, o próprio mestre era quem impunha a suposta distância entre o saber e o não-entender do aluno. E essa distância era sempre relacionada a uma falta, a uma ignorância que deveria ser abolida com a explicação. Era função do mestre, portanto, retirar o aluno de seu estado de incompreensão e elevá-lo à luz do conhecimento pelo método explicativo.

Em nosso âmbito educacional, a incompreensão ainda é considerada uma falta na inteligência, um defeito no intelecto. Não é permitida ao aluno a largueza do não entendimento, já que não entender jamais foi considerado um processo natural da

aprendizagem, apesar de ser característica intrínseca a essa experiência. A incompreensão do aluno é sempre considerada um erro, um desvio do qual o professor acredita ser capaz de suprimir.

A esse respeito, Deleuze aponta outros caminhos. Em uma aula, nem tudo o que diz o professor convém a todos. Há um deslocamento constante dos centros de interesse que pulam de um para outro, e não existe uma lei que diz o que diz respeito a alguém<sup>8</sup>. O assunto de seu interesse é outra coisa, muitas vezes corresponde a algo que não compete ao professor determinar ou alcançar.

Sob esse prisma, pude perceber que uma aula interessa muito mais pelas lacunas que deixa no pensamento, do que pelas respostas, salvo aquelas que estimulam mais perguntas e desencadeiam problemas para pensar. Nesse sentido, há uma prudência a ser tomada pelo professor, pois uma aula é um movimento e nem todos entram ou acompanham da mesma maneira. Isso porque também existe uma temporalidade do aprender que não é consequência da cronologia estabelecida pelos métodos, tarefas ou explicações. Professores e alunos se encontram em um limite onde se estabelece tempos, critérios e tendências que podem se cruzar tanto quanto gerar distâncias irreconciliáveis. Cabe ao professor preparar, ensaiar, dar vazão aos deslocamentos possíveis.

Todo esse percurso formativo e o interesse ainda latente pelas questões da aprendizagem e do ensino de Filosofia se deve às experiências de pensamento oportunizadas pelo grupo ENFILO. Neste momento, novas perguntas povoam meu horizonte e, apesar

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do Vídeo (entrevista) *L'Abecedaire de Gilles Deleuze*, 1988. Verbete "P", Professor.

de me constituir diferentemente, já que 10 anos se passaram desde a criação de nosso grupo, alguns problemas permanecem os mesmos. A exemplo disso, a hipótese da aprendizagem como um acontecimento na relação entre professor e aluno constitui atualmente um novo ponto de partida a ser percorrido.

Ao utilizar a noção de acontecimento me baseio precisamente na reflexão que Deleuze apresenta em *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 1974 [1969]), em que o termo acontecimento não é definido por algo que simplesmente acontece (como acidente), mas é uma singularidade, uma “instância paradoxal” na qual se expressam os problemas que nos mobilizam, nos cortam e nos marcam como uma ferida de que é preciso sofrer a dor e depois se recompor nela. Tal concepção é interessante para mim já que indica a potencialidade de uma aprendizagem como acontecimento, que remete também à criação. As feridas deixam um crivo em nosso corpo e pensamento, de modo que não é mais possível nos recompormos da mesma forma.

Hoje atuo como professora na rede pública do Estado de Santa Catarina, no Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Florianópolis, SC, e os signos do encontro com o ENFILO ainda reverberam fortemente diante das angústias e dos prazeres que envolvem ensinar filosofia nas escolas públicas deste país. Fazer do ensino um espaço para a experiência filosófica do pensamento continua sendo meu maior desejo e meu maior desafio, assim como transgredir os mecanismos tradicionais e condicionantes do pensar.

## Referências

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1977.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, UFSC, 2012. **Anais** [...]. Santa Catarina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, Uberlândia, 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, n. 1, abr./set. 2012.

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

\_\_\_\_\_. O Problema da experiência no Ensino de Filosofia. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 9-26, jul./dez. 2006.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

NASCIMENTO, Roberto D. S. **A Teoria dos Signos na filosofia de Gilles Deleuze**: focos de elaboração semiótica em Proust e os Signos, Lógica do Sentido e O anti-Édipo. Tese (Doutorado em Filosofia) – Unicamp, Campinas, fev. 2012.

PARNET, C. L'Abecedaire de Gilles Deleuze. Entrevista Claire Pernet. **TV ARTE**, Paris, 1988 e 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.