



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOCTORADO**

PAULO SÉRGIO DANTAS VASCONCELOS

**OS SENTIDOS DO ESPANTO
OU
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO DO
PENSAMENTO: PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS EM HEIDEGGER E DELEUZE**

**SALVADOR
2011**

PAULO SÉRGIO DANTAS VASCONCELOS

**OS SENTIDOS DO ESPANTO
OU
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO DO
PENSAMENTO: PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS EM HEIDEGGER E DELEUZE**

*Tese apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – da Faced/UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. **Orientação:** Dr. Dante A. Galeffi*

**SALVADOR
2011**

SIBI/UFBA – Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vasconcelos, Paulo Sérgio Dantas.

Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento : propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze / Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos. – 2011.

293 f.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Pensamento. 3. Diferença (Filosofia). 4. Heidegger, Martin, 1889-1976. 5. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

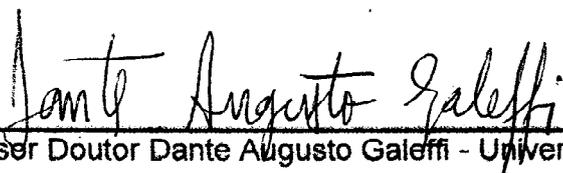
CDD 107 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

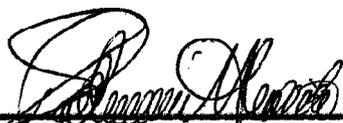
Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos

**OS SENTIDOS DO ESPANTO
OU
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO DO
PENSAMENTO: PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS EM HEIDEGGER E DELEUZE**

*Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da
Bahia, pela seguinte banca examinadora:*



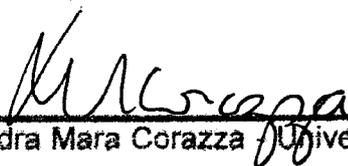
Professor Doutor Dante Augusto Galeffi - Universidade Federal da Bahia



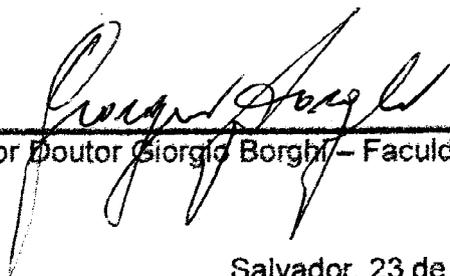
Professor Doutor Roberto Sidnei Alves Macedo - Universidade Federal da Bahia



Professor Doutor José Antonio Saja Ramos Neves dos Santos - Universidade Federal da Bahia



Professora Doutora Sandra Mara Corazza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Professor Doutor Giorgio Borghi - Faculdade São Bento da Bahia

Salvador, 23 de setembro de 2011.

A “Seu” Antônio e Dona Terezinha,
meus educadores principais.

AGRADECIMENTOS

- A Deus.
- A Sheila, minha vida/companheira no caminhar existencial.
- A Tomás e Amanda, filhos que me dão frutos.
- Aos meus irmãos, Toni, Tadeu e Mary pela presença fraternal que educa.
- Aos sobrinhos, cunhados, tios e Luíza.
- À tia Noêmia.
- Ao amigo prof. Dante Galeffi, por compartilhar comigo o sentido atitudinal do filosofar.
- À prof^a. Sandra Corazza, pela “escrileitura” educativa/poiética desse trabalho.
- Ao prof. Roberto Sidnei, por nos convidar com sua leitura/práxis a uma educação trans-formadora.
- Ao prof. Giorgio Borghi, pelo olhar andarilho de filósofo educador.
- Ao prof. Antonio Saja, pela leitura de quem vive a filosofia.
- À Universidade do Estado da Bahia pelo apoio institucional aos meus estudos.
- A Fátima Soares pela competente revisão ortográfica desse trabalho.
- Ao meu amigo, prof. Jorge Alberto Rocha com quem penso a práxis filosófica.
- A minha amiga Olívia, pelos “papos filopsicanalíticos”.
- Aos meus alunos, pelos caminhos que me dão “o que pensar”.
- A Eliene, Gal, Nádia, Kátia e Márcia (secretárias da pós-graduação) pelo efetivo/afetivo apoio.

RESUMO

Pretendendo oferecer contribuições para o ensino de filosofia compreendida como educação do pensamento, nossa tese analisa em três momentos os “sentidos” dessa prática a partir da interrogação fundamental: Que Significa Pensar? Na primeira parte promovemos questões que buscam construir sentidos/caminhos de articulações entre filosofia e educação mostrando que a experiência filosófica guarda antes de tudo um sentido de educabilidade do pensamento. Destacamos o aspecto político e a dimensão ética como desafios que emergem do ensino/aprendizagem de filosofia e, do mesmo modo, tratamos do exercício dialético do pensamento como uma reivindicação indispensável para o educar. No encontro com a arqueologia de Foucault, privilegiamos a questão do “cuidar de si” como o elemento terapêutico-pedagógico que acompanhou a filosofia em significativa parte de sua história e que julgamos necessário ser preservado em nossa práxis hodierna. Com o “intempestivo” Nietzsche abraçamos os “perigos” e desafios de uma *Bildung* verdadeiramente transformadora. Propomos igualmente uma didática mais ampla e rizomática para a prática filosófica implicada essencialmente com a educação do pensamento. Na segunda parte desta tese, o sentido faz-se essência do pensar na presença de Heidegger. A tarefa heideggeriana do pensamento convida-nos à “Serenidade”, e impõe em sua gênese a autossupressão da própria filosofia como condição do pensar. No diálogo com Heidegger colocamos a possibilidade de uma “pedagogia do cuidado” ser concebida como proposta de uma experiência educativa do homem. O propósito pedagógico de Heidegger manifesta-se em sua crítica à metafísica e identifica-se com o exercício do “aprender a pensar”. Os passos heideggerianos nos sugerem um ensino de filosofia em que o despertar do educando para o seu próprio pensar não pode ser conciliado com a ideia de transmissão de conteúdos, mas compreendido como um exercício do pensamento poético. No “aprender a pensar” heideggeriano nos colocamos em “correspondência” com o “gravíssimo”, com “o que há de se pensar” que devemos tomar como o “interesse” de nossa práxis. Na terceira parte do nosso trabalho nossa contribuição para a filosofia educativa do pensamento provém das conexões com a “pedagogia do conceito” deleuziana. A criação do conceito traduzindo o sentido/significado do pensar faz o ensino de filosofia assumir a tarefa poética do pensamento. Ao criticar os postulados do pensamento representacional, Deleuze propõe à filosofia linhas de fuga, rizomas, planos de imanência, “intercessores” que promovem aprendizagens, devires. Se os conceitos são criados em função dos problemas encontrados, é porque o pensamento responde sempre àquilo que nos força a pensar: os signos. O aprender é então essencialmente um exercício de decifração de signos porque o pensamento efetiva-se como intensidades e diferença. A filosofia de Deleuze quando interroga o pensamento não é para conduzi-lo à profundidade de questões metafísicas, mas para nos mostrar experimentações outras que surgem desafiando e ensinando nosso pensamento. Concluimos propondo algumas aproximações *entre* Heidegger e Deleuze, encontrando no pensamento da diferença o ponto de interseção resultante da questão radical do pensamento assumida por ambos.

Palavras-chave: Heidegger. Deleuze. Educação. Pensamento. Filosofia da Diferença

RÉSUMÉ

Dans ce travail nous voulons offrir des contributions à l'enseignement de la philosophie comprise comme l'éducation de la pensée, la thèse analyse dans trois moments les "sens" de cette pratique à partir de l'interrogation fondamentale: Qu'est-ce que signifie penser? Dans la première partie, nous avons motivé des questions qui cherchent construire des chemins d'articulations entre philosophie et éducation en montrant que l'expérience philosophique garde avant tout un sens d'éducation de la pensée. Nous insistons sur les aspects politiques et la dimension éthique des enjeux qui émergent comme l'enseignement/apprentissage de philosophie et, de la même façon nous avons traité de l'exercice dialectique de la pensée comme une revendication indispensable pour éduquer. Lors de la réunion avec l'archéologie de Foucault, la question de privilège de "prendre soin de soi-même" comme l'élément thérapeutique-pédagogique qui a accompagné la philosophie la partie significative de son histoire et que nous croyons nécessaire d'être préservé dans nos pratiques d'aujourd'hui. Avec le "intempestif" Nietzsche nous avons pris les "dangers" et les défis d'une *Bildung* vraiment transformatrice. Nous proposons également une didactique plus ample et rhizomatique de la pratique philosophique essentiellement liés à l'éducation de la pensée. A la deuxième partie de cette thèse, le sens devient essence de la pensée dans la présence de Heidegger. La tâche de la pensée heideggerienne nous invite à la "Serenité" et impose sa gènese dans la philosophie elle-même à la autossuppression comme une condition de la pensée. Dans le dialogue avec Heidegger nous avons mis la possibilité d'une "pédagogie des soins" être conçue comme une proposition pour une expérience éducative de l'homme. Le but pédagogique de Heidegger se manifeste dans sa critique de la métaphysique et s'identifie avec l'exercice de "apprendre à penser". Les pas de Heidegger sont comme un exercice de philosophie où l'étudiant reveil sa propre pensée et ne peut pas concilier avec l'idée de la livraison de contenu, mais comprise comme un exercice de la pensée poétique. Dans l'"apprendre à penser" de Heidegger, nous sommes en "correspondance" avec "le très grave", avec "ce qu'il faut penser" que nous devons prendre comme "l'intérêt" de notre pratique. À la troisième partie de notre travail, notre contribution à la philosophie éducative de pensée proviennent de liens avec la "pédagogie du concept" deleuzienne. La création du concept par la traduction des sens/signification de la pensée rend l'enseignement de la philosophie à assumer la tâche de la pensée poétique. En critiquant les postulats de la pensée représentative, Deleuze propose à la philosophie des lignes de fuite, rhizomes, plan d'immanence, "intercesseurs" qui promeuvent l'apprentissage, devenir. Si les concepts sont conçus autour des problèmes trouvés, c'est parce que la pensée nous a toujours répondu à ce que vous force à penser: les signes. L'apprentissage est alors essentiellement un exercice de déchiffrement des signes car la pensée est effective comme l'intensité et la différence. La philosophie de Deleuze, lorsqu'elle interroge la pensée, ce n'est pas pour nous conduire à la profondeur de questions métaphysiques, mais pour nous montrer d'autres essais qui viennent et qui nous enseigne à penser. Nous pouvons conclure en proposant quelques similitudes *entre* Heidegger et Deleuze, trouver la pensée de la différence le point d'intersection résultant de la remise en question radicale de la pensée prises par les deux.

Mots-clés: Heidegger. Deleuze. Éducation. Pensée. Philosophie de la différence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
- Dos sentidos da questão à questão dos sentidos: os caminhos do pensamento	09
- Os três momentos/sentidos da caminhada	16
PARTE 1	
1. O “SENTIDO” (CAMINHO) DO ESPANTO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DO PENSAMENTO	30
1.1. Por uma filosofia educativa do pensamento: caminhos dialéticos...	30
1.2. A hermenêutica foucaultiana da educação como cuidado	44
1.3. A prática do educar e o educar da prática	47
1.4. A educação no pensar com Nietzsche	52
1.5. Por uma educação filosófica superior	58
1.6. Ensino de filosofia como transformação do pensamento	68
PARTE 2	
2. O “SENTIDO” (A ESSÊNCIA) DO ESPANTO: CAMINHOS HEIDEGGERIANOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EDUCATIVO	86
2.1. Restituição do pensar original e a pedagogia do cuidado	86
2.2. A tarefa do pensamento educativo	133
2.3. Aprendizado e pensamento do sentido	153
PARTE 3	
3. O “SENTIDO” (SIGNIFICADO/SENTIMENTO) DO ESPANTO: CAMINHOS DELEUZIANOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EDUCATIVO	168

3.1.	Empirismo superior e pedagogia do conceito	168
3.2.	Signos, sentido e aprendizagem	184
3.3.	Educação do pensamento como superação da sua “imagem”	191
3.4.	Acontecimento, intercessores e aprendizado criativo	200
3.5.	Questões do “empirismo superior” e a defesa do pensar artístico	227
3.6.	Pensamento como obra de arte	248
3.7.	O conceito, a aprendizagem	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS		
-	Contribuições da “filosofia da diferença” para a educação do pensamento: <i>entre</i> Heidegger e Deleuze	279
REFERÊNCIAS		288

INTRODUÇÃO

- Dos sentidos da questão à questão dos sentidos: os caminhos do pensar filosófico

Começamos por entender que a filosofia não é uma matéria: é espírito, pensamento. E como tal deve ser compreendida como atividade, práxis, como experiência cognitiva e afetiva. Ela é um exercício dialético porque não pretende constituir-se por fechamentos, mas aberturas. A verdadeira filosofia é aquela que manifesta perenemente a possibilidade de ser refutada como pensamento/atitude, que não abdica de sua dimensão agônica, de sua natureza dinâmica, de seu solo mundano e movediço e, sobretudo, de seus devires. A filosofia, quando atividade de pensamento livre, convoca à convivência com o perigo: “Não é pequeno o perigo que corres, ó espírito livre e errante!”; faz-nos amantes tanto das profundezas quanto da superfície, ansiar a águia de Platão nas alturas, mas também vestir o manto duplo de Antístenes e de Diógenes, conferindo-nos o poder de inverter ou perverter toda “imagem” que a tradição lhe conferiu.

Por essa razão, procuramos entender a filosofia sempre como prática, como algo que existe em movimento, mudança, fluxo contínuo, coisa feita de uma única “matéria”: pensamento; mas pensamento que não se subordina aos cânones disciplinadores da racionalidade ocidental, autorizando a si próprio o ofício de educar. Educação do pensamento é a conquista de um filosofar apropriativo que não perde em nenhum momento o inter-esse pelo “aprender a pensar” e nisso guarda seu maior propósito. Cuidar do pensamento é tarefa de uma filosofia responsável pela mais importante formação do homem: o “tornar-se o que é”, compromisso revestido do dom do acolhimento essencial, aquele que nos promove a autonomia e a singularidade enquanto pessoa.

Esse trabalho inscreve-se no contexto de nossa prática como professor de filosofia, lugar de onde talvez extraia sua pertinência e carnalidade, mas, sobretudo, sua significação maior. Na vivência/experimentação com a “coisa” que revela o claro/escuro daquilo que é, podemos nos afetar existencialmente e nos convocar a pensar como quem decifra a si mesmo, como quem questiona na ardência do próprio espanto.

Ainda: julgando que o ensinar filosofia não nos permite, pela sua própria razão prática, prescindir do caráter pedagógico de que essa ação se reveste,

compreendemos serem nossas reflexões sobre esse exercício indissociáveis daquilo que responde à essência do filosófico. Assim, não há problema em filosofia que não absorva na mesma proporção a questão da educação, uma vez que o problema/signo filosófico é o que nos “ensina a pensar” e, ensinando, promove nossa emancipação.

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

Do chão de nossa experiência de quase duas décadas como docente, vemos emergir questões/problemas sensibilizadoras que dão “o que pensar”. Muitas dessas questões são provocações que nos conduzem à escritura presente e permanecem fertilizando nossa práxis. Nessa dialética aprendente de pensar/agir, agir/pensar nos fazemos homens/educadores vivos e atuantes e, sobretudo, envolvidos historicamente.

Na presença (*ser-aí*) tudo ganha sentido, posto que tudo é signo a nos exigir interpretações, nos fazer pensar. O acontecimento do educar, portanto, é sempre portador de tais exigências, uma vez que dele não podemos nos afastar enquanto seres em convivência com outros, em permanente conexão com a fala, os sons, os olores, as cores, as dores, os amores, a razão/sensibilidade; enfim, com a linguagem/pele/texto.

Pensar é educação porque é ocorrência involuntária, “arrombamento” que nos chama para o princípio, nos convoca a dar o “passo de volta” àquilo que somos. Na pretensão de pensar a educação incorremos muitas vezes no erro de julgá-la como objeto construído em distância de nós, o qual podemos categoricamente examinar, contemplar com neutralidade profissional. Pensar é educação porque aprendemos a ser quando pensamos, porque do pensamento não podemos nos afastar sem contudo perder nossa identidade, abdicar daquilo que nos faz sujeito, não sujeito.

Por essa compreensão, o pensamento não é aquilo que só se constitui unicamente na dependência com as coisas pensadas, como sendo exclusivamente

representação, reprodução de ideias, reconhecimento. Pensamento é educação exatamente porque, não mimetizando o mundo, faz atualizar criações, inventa-se artisticamente, recria recreando, nos transforma originalmente.

O pensar que educa não é, portanto, uma aquisição conquistada no aprender dos conteúdos decalcados da história do pensamento, mas o pensar que se impõe na sua singularidade inaugural. Diferentemente, quando queremos pensar a educação, pressupomos que ela exista enquanto substância, objeto, seja uma *res* presente nos seus elementos constituintes, a saber, o professor, o aluno, a escola etc. e, do mesmo modo, concebemos que o pensamento requeira para sua melhor exequibilidade um método, uma didática universal que deva servir igualmente a todo aquele que pense *para* aprender.

Acreditamos, contudo, que do ensino de filosofia podemos pensar diferente, uma vez que, como educação, a filosofia não está “acabada” nas páginas de Platão, Descartes, Kant; ela existe naquilo que, com autonomia, pensamos desses filósofos e também na leitura significativa que fazemos da não-filosofia: a poesia, a pintura, o cinema, a ciência, etc. Se não há educação como algo pronto, mas sim na práxis, na atividade, na experiência educativa, não há filosofia nos filosofemas da sua história, mas na poética do nosso pensar. Dessa forma, educação e filosofia encontram-se e revelam-se muito mais na experiência do aprender que nos cânones do saber.

Quando nosso trabalho procura entender o vínculo fundamental da educação com a filosofia, é porque admite que o propositivo-pedagógico está *na* filosofia como aquilo que a pressupõe e a determina. Ou seja, não há verdadeira filosofia onde não haja uma prática educativa do pensamento, onde não exista um *Eros*/motor a querer ensinar a pensar.

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

Filosofia como educação do pensamento é antes a restituição do problemático à experiência filosófica e, conseqüentemente, a possibilidade de a filosofia fazer admirado, qual o escravo de Menon, aquele que pensa e se apropria de si mesmo, espanta-se por possuir aquilo que a escolarização do pensar trata de confiscar-lhe. Acreditamos que a pergunta/problema é que é primeiro no pensamento e não há quem possa fazê-la por nós, pois se queremos educar nosso pensar, devemos deixá-lo encontrar-se com o problemático nas esquinas de nossas experimentações, propiciando o *thauma* inventivo que faz do ensinar um deixar aprender e do pensar um poetar.

Ensinando filosofia é que percebemos quão deseducados estamos daquilo que mais nos educa: o pensamento. Essa ignorância do pensamento revela-se, sobretudo, nas posturas que insistimos em preservar em nossa prática docente sem rigorosamente submetê-las à crítica ou elegê-las à condição de problema. Muitas vezes esse conservadorismo é, por antonomásia, o nome que melhor representa as instituições de ensino quando estas pretendem disciplinar o pensamento, imobilizando-o na repetição de ideias ou na quantificação do aprender que pode ser merecedor de uma “nota”, isto é, anotado. Por essa razão, a escola, em nosso ver, não é digna de ser o lugar privilegiado do pensar que educa; ela, em seu engessamento doutrinário, não acompanha os que andam; não caminhando não se faz caminho, não é *agogé*, não se faz educadora do pensar.

Para entender a filosofia como educação do pensamento é preciso colocar primeiramente a questão do pensar e, com ela, pensar a Questão. Uma vez que é a Questão que nos “força a pensar”, não pode haver pensamento se não há a Questão. Assim, quando a suposta educação escolar nos afasta da Questão ao nos proibir de fazer a pergunta das “provas”, nos proíbe também de pensar; proibidos de pensar não podemos ser por ele educados. Se o pensamento educa, é porque ele “caminha”, move-se, rejeitando aquilo que o tiraniza por imobilizá-lo. Se somente o professor está autorizado a perguntar, não há questão para o aluno pensar porque não há pensamento em questão. Pensamento é questão em seu estado de vigência assim como filosofia é experiência atual do pensar.

Julgamos que nossa formação escolar é, de certo modo, um inventário de negligência com a questão/pergunta. A escola não nos permitindo problematizar, refrata o aprendizado em dois momentos estanques: no primeiro, somos orientados a “estudar” decorando, memorizando sem questionar, sem interrogar o texto, pois

para isso não somos autorizados. A memória, portanto, é a faculdade mais exigida, sobretudo por conferirmos a ela o papel do decalque, da impressão e repetição do que “aprendemos”. Esse aprender como reproduzir a escola classifica de saber adquirido. No segundo momento, somos orientados a responder às questões que não nos pertencem. O professor autorizado a perguntar é quem tem o privilégio da questão. Ou seja, ele, ao pretender “transferir” (ditar, passar) as suas questões para o aluno, afirma com isso a validação exclusiva de seus problemas, não se interessando se as questões do aluno correspondem às dele. Na maioria das vezes, o que ocorre no aluno é o sentimento de descompromisso com aquilo que não é seu. Estranho à questão/problema, mais difíceis e distantes são as possibilidades de sua resolução, uma vez que a resolubilidade de um problema encontra-se unicamente nele engendrada.

A memória também legitima o aprender como representação do mundo, propiciando com isso a aferição quantitativa do “*quantum*” se aprende. De um modo geral, o que na “prova” é examinado é o tamanho, a medida numérica do que ficou retido ou representado nesta faculdade, e a “média” representa a mediocridade mascarada da mediana memória que aprova. O saber escolar pode ser assim facilmente mensurado no diagnóstico oferecido na justaposição da capacidade de memorização do aluno e o “livro do mestre”.

O resultado desse desmembramento entre a questão/problema e a resposta manifesta-se do mesmo modo nas posturas dogmáticas do professor quando, tendo ele a exclusividade da pergunta, desaprende a “escutar” outras respostas que não sejam as mesmas previamente aceitas por uma suposta tradição legitimadora da verdade e do erro do pensar. Ser professor, nesse caso, é responder às exigências de manutenção de um privilégio que começa na assunção de um poder intransferível que facilmente torna-se autoritário na medida em que o faz senhor de todo o processo de aprendizagem. Diante de tal postura, o aluno intimida-se, pedindo a “autorização” do professor para pensar porque passa o professor a ter também o direito do pensamento certo.

Esses diagnósticos do que nomeamos escolarização do pensar quando presentes no ensino de filosofia parecem ser ainda mais devastadores, visto que comprometem o aprendizado já em sua nascente. Em outros termos, quando o binômio questão/problema *versus* resolução é integralmente transferido ao professor, não resta ao aluno senão o “decalque”, a reprodução do Mesmo, a

desertificação do pensamento, pois nele nada mais se cria. Infertiliza-se assim o pensar, porque cria resistência à problematização que “dá a pensar”, o embrutecimento ocorre junto à sedimentação de ideias mimetizadas da tradição.

Se entendemos a filosofia como educação do pensamento, é porque ela requer para sua constituição um pensar não autorizado previamente por outro, um pensar não confinado a regras ou sistematizações prescritivas do “certo/errado”, e sim um pensar selvagem, que assuma o perigo de se fazer novo. O pensar verdadeiramente filosófico é aquele que “acontece” não só no interesse de corroborar o que a história do pensamento afirmou, mas também no surgimento do original, do imaginativo.

Desse modo, nossa compreensão da filosofia como educação do pensamento se oferece como tarefa de uma práxis educativa que, na busca do pensar/*poíesis*, ver a necessidade de afirmar na imaginação criadora a faculdade capaz de promover o pensamento vivo, revolutivo. Se a memória é privilegiada na escola, é porque ela retém, conserva conhecimentos e portanto responde aos interesses do Mesmo, do pensamento representacional enquanto a imaginação criando na imprevisibilidade do instante (*aion*) não serve a tais propósitos. O pensamento imaginativo educa à medida que desafia a si mesmo, é pensamento que transgride e por isso transforma.

O ensino de filosofia assume o seu sentido educacional quando aproxima o pensar do poetar, quando se faz recrear no pensamento, quando a questão/problema encontra-se na identidade do pensar, e não como aquilo que lhe vem antes. A filosofia que educa não instrui o pensamento na razão disciplinar, como se o ensinasse a não encontrar a legitimidade da experiência do pensar na própria experiência do pensar, mas na conferência modeladora desta com o que já fora pensado por algum filósofo.

Portanto, nosso trabalho pretende manifestar o desassossego que toda a prática comporta quando ela é vivida na plena intensidade sem que possamos em nenhum momento nos desvencilhar dela sob pena de aceitarmos a inautenticidade com o que fazemos. A condição de professor de filosofia convoca nosso pensamento a pensar a si mesmo; pergunta “O que é a filosofia?” se perguntando antes “que significa pensar?”.

De dentro de todos os *sentidos* que povoam essa prática eclode nosso pensamento como voz, como grito, sorriso, sentimento, palavra, texto... traduções de

tudo aquilo que nos transporta e que nomeamos existência. Pois uma vez que pensamos a filosofia como educação do pensamento, estamos do mesmo modo propondo-lhe um ensino que necessariamente transcende em sua dimensão humanista a relação professor/aluno e do mesmo modo salta “para além dos muros da escola”.

Os sentidos do espanto são muitos porque muitos são os caminhos do pensamento. O espanto/origem nos põe em movimento, nos coloca em direção de nós mesmos, nos remete à essência, ao pensamento do sentido; faz-se portador de significações e sentimentos. O espanto é origem porque é fundamento, princípio e fim; o espanto cria pensamento e com ele se identifica à medida que o pensar é experiência de maravilamentos, efetivação de descobertas e “partos”. No espanto o pensamento faz-se inaugural, não-representativo, manifesta-se emitindo sentidos, traduzindo sensações e ideias e, sobretudo, surge como *poíesis* pedagógica, educando a si e provocando outros pensamentos. O espanto se dá ao pensamento como acontecimento principal, chamando a filosofia a responder. Filha do espanto, a filosofia edifica o homem no pensar, o faz agente, ciente, consciente, poeta, insurgente.

Contudo, os sentidos que se revelam às vezes velam, escondem, outros sentidos, fazendo-nos frequentar “florestas negras”, abismos, estranhamentos, aumentando ainda mais os perigos do percurso. Interrogar o pensamento nos faz tomar caminhos que, muitas vezes, nos colocam em rota de colisão com o próprio pensamento filosófico, força-nos a filosofar *contra* a filosofia, fazê-la “intercessora”. Entretanto, perguntar “o que significa pensar?” impõe-se para nós como questão inadiável se pretendemos entender a filosofia como educação do pensamento e desse modo é necessário admitir que o sentido pedagógico reveste-se também de ocultamentos. O claro/escuro deixa no caminho velamentos que seduzem o caminhar, liberta o caminhante da *orto*-direção, propiciando-lhe descobertas verdadeiramente dialéticas, transigentes, refutáveis, que fazem o sentido vário.

Dividido em três partes, nosso trabalho é um percurso de sentidos: sentidos que nos dão o caminho, a essência, o significado/sentimento do pensar. Não há senão sentidos na expressão de nossa práxis, sentidos que nos dizem “para onde”, sentidos que confessam o “porquê”, sentidos que manifestam o “como” do acontecimento. Por outro lado, esse caminho de sentidos pedagógicos que encontramos no pensar pode ser também seu descaminho, uma vez que não tem a

pretensão de ser método, nem mesmo se fazer “direcionamento” para o pensar. Assim, nosso caminho sendo também possibilidade de descaminho nos faz ter menos pretensões com a chegada e mais encantamento com os momentos da caminhada.

- Os três momentos/sentidos da caminhada

Nossos passos iniciais aparecem na primeira parte deste trabalho, intitulada *O “Sentido” (caminho) do Espanto: Possíveis Articulações da Filosofia na Educação Trans-formadora do Pensamento*”, problematizando o abismo entre a filosofia e a educação constituído na prática de nossas instituições de ensino como aquilo que nossos estudos pretendem oferecer contestação. Cremos que muito mais que para conferir à filosofia didáticas ou metodologias de ensino, a educação está em qualquer filosofia quando esta é compreendida como educação do pensamento. Desse modo, o ensino de filosofia faz-se a questão filosófica fundamental, visto que com ele estamos ensinando a pensar. Assim, a apropriação do filosofar requerida ao professor não é senão a apropriação do pensamento que faz do educar uma atitude filosófica por excelência. No encontro com a educação, o filosofar é poético. Ou seja, é fazer que produz pensamento/ação; é *pragma* que transforma os agentes. A *poíesis* do educar faz-se no pensamento no mesmo momento em que o pensar se educa.

Na esteira dessas compreensões avançamos no caminho identificando na interseção da filosofia com a educação a possibilidade de também restituir àquela a dimensão dialética que a fecunda. Na dialética, o filosofar é vivo e move-se na tensão de pensamentos que se atritam gerando novos pensamentos, novas significações, outros sentidos. Se a filosofia surge na dialética socrática, é porque o pensador ateniense via naquela a manifestação de uma natureza pedagógica capaz de fazer a filosofia ser caminho que é puro sentido, e não orientação. Enquanto a orientação pressupõe o caminho, oferecendo itinerários à aprendizagem, o sentido faz-se na experiência do caminhar, nem antes, nem depois, mas na atualidade do diálogo que faz o pensamento re-começar.

É necessário também ver a dimensão política do filosofar que educa em correspondência com a sua natureza dialógica, já que a experiência do pensamento não abdica da imanência, de seu *status* de con-vivência com o mundo. O ensinar

filosofia é sobretudo nos colocar em conexões com outros pensamentos, fazendo-nos presentes, vivos, atuantes, seres livres e responsáveis. Atravessado pela existência, o ensinar filosofia, do mesmo modo, carrega a significação de uma prática sempre comprometida com o valor moral¹. Ou seja, o problema ético não se descolando do pensamento, que, antes de tudo, exprime vida, deve ser para toda a prática docente digna um renovado desafio.

No encontro com Foucault destacamos o privilégio do “cuidar-de-si” que esteve presente na experiência educativa do pensar grego e que entendemos necessário preservar em nossa atividade. Levantar a questão “o que significa pensar?” é da mesma forma perguntar pelo que nós somos, é inquirir a nós mesmos e, por consequência, cuidar daquilo que nos constitui: o pensamento. O pensar que educa é o mesmo que cuida de si ao se dispor, no diálogo da aprendizagem, a cuidar dos outros. Educar é cuidado em comunhão se é atenção recíproca. Quem educa cuida de si e do educando ao compartilhar pensamentos, dividir problemas. Logo, o preceito do cuidar-de-si que iluminou a *paideia* grega e latina não pode ser entendido como um código moral de fundamento egoísta na medida em que na ideia de todo o cuidar educativo há sempre um educando como princípio. Se vemos a filosofia como educação do pensamento, é porque o seu aprendizado é antes de tudo um ensinar que cuida.

Na presença do pensar com Nietzsche nos apropriamos de um filosofar com “martelo”, de um pensar intempestivo, extemporâneo, que lança o seu olhar no devir; um pensar que dignifica a filosofia quando se insurge contra ela na exigência da superação do pensamento domesticado. O Nietzsche educador é o filósofo que autoriza o pensamento a nos trans-formar, a nos propor uma radical libertação por uma *Bildung* verdadeiramente emancipatória. Com Nietzsche não há filosofar autêntico se nele não estiver contido o interesse pelo *além-do-homem*, o compromisso com a transformação do que somos. Nietzsche nos conduz como “andarilhos” em direção a nós mesmos, faz-se pedagogo ao dirigir nosso olhar, sem ressentimento, para o desafiante futuro. Com isso, contesta qualquer história do pensamento que pretenda nos submeter à imitação do que foi pensado, que nos faça prisioneiro de qualquer tempo que não seja o *kairós* do pensamento criativo.

¹ Mesmo ciente das possíveis especificidades semânticas entre os termos ética e moral, na primeira parte do nosso trabalho, optamos por não as considerar.

Na sequência do caminho pensamos ainda numa didática superior para o ensino de filosofia. Uma didática artística que favorece a criação do pensamento e não a transmissão de conteúdos; arte de ensinar a pensar mais que recurso de instrução. Nesse sentido, essa didática superior não pode restringir-se a uma prática que consolide os vícios academicistas e dispõe-se como instrumento que direciona o aprendizado para fins predeterminados, submetendo o pensamento à reprodução do já pensado. Didática superior implica ensino e aprendizagem superiores, isto é, experiências pedagógicas que visam horizontes mais distantes que o da escolarização do pensar; que manifestem no pensamento sua potência criativa e, sobretudo, dialética. Menos técnica que artística, essa didática deve submeter-se aos caminhos do pensamento e não construir para ele roteiros formativos. Do mesmo modo, essa didática, por sua natureza libertadora, deve possibilitar que o pensamento filosófico não se restrinja unicamente a uma sala de aula, mas aconteça em todos os lugares em que ele seja despertado pela questão/problema e se ponha a caminhar não orientado, e sim admirado.

O caminho vai nos dando o que pensar: propõe-nos a questão da razão filosófica que pretende legitimar a razão do filosofar. A apresentação de tal problema nos remete à necessidade de uma metafilosofia. Ou seja, exige que interroguemos a própria filosofia perguntando com qual ideia de razão filosofamos. O diagnóstico do modelo de racionalidade ocidental confirma o privilégio da verdade sobre a experiência, do método sobre a invenção. Esse modo da razão disciplinar conduz à insensibilidade com o que nos “força a pensar”, fazendo-nos desprezar as paisagens em função dos objetivos. Com isso a razão ocidental é a manifestação da objetividade do pensar que se mostra na escola representada na utilização que esta faz do pensamento. O aprender útil responde às exigências de uma funcionalidade do pensar disposta apenas a responder, no menor tempo possível, às questões “aprontadas” pelo professor. No ensino acadêmico de filosofia essa postura é identificada na subordinação das ideias aos “nomes próprios” extraídos da sua história fazendo, equivocadamente, do “comentário” dos autores a expressão máxima do pensar filosófico. Confinado nesses truísmos, o pensamento não faz senão legitimar a sua própria negação; abdica do poético para se confinar na exegese de textos. Nomeamos de antifilosofia essa prática que em nada contribui para a autêntica educação do pensamento, uma vez que não nos deixa pensar, mas somente referendar o pensar alheio.

É possível, cremos, fazer o pensamento libertar a filosofia dela mesma promovendo a educação do homem por aquilo que lhe é mais próprio. Enquanto reproduzirmos o já pensado admitiremos que para pensar é preciso que outros tenham antes pensado por nós e dentro desse ciclo aprisionamos a filosofia. A insurgência contra esse modelo começa na afirmação de um pensar que não se ponha a serviço da história da filosofia, mas da educação de si mesmo. Ou seja, um pensar que não se destina senão à originalidade, que tem no novo o seu interesse e sua condição de ser.

Não ousamos perguntar “para que serve a filosofia?” sem antes perguntarmos por aquilo que a supõe: o pensamento. Quando tentamos sustentar a filosofia unicamente nos alicerces de sua história, consolidamos o pensamento nas suas “imagens” interditando, com isso, a sua capacidade de filosofar. Filosofar interessa ao pensamento porque é do pensar o criar. Porém, se a história da filosofia é tomada como “parâmetro” dessa experiência, não há criação, apenas representação, fazendo do ensino de filosofia uma “comunicação” programada de conteúdos pensados.

Portanto, nos encontramos antes mais desafiados pela questão do pensamento (*Que Significa Pensar?*) que pela questão da filosofia, visto que não há problema de filosofia que não seja antes questão do pensamento. Do mesmo modo entendemos que não há tarefa que se possa colocar para o pensamento que não pressuponha para ele uma trans-formação educativa. Destarte, a filosofia não pode ser uma matéria, um conteúdo substanciado fora da nossa experiência de pensamento, presente na “filosofia dos filósofos”. Filosofia é filosofar, é acontecimento, é momento, é ato de pensamento, é ser-sendo, vigência, é pensamento/educador e pensamento/educando.

Em *O “Sentido” (A Essência) do Espanto: Caminhos Heideggerianos da Experiência do Pensar Filosófico Educativo*, segunda parte do nosso trabalho, nos achamos na presença de um pensador que levou a pergunta pelo pensamento a sua mais expressiva radicalidade. Caminhar com Heidegger é aceitar o desafio das superações por ele postas em toda sua obra e desse modo, se o “Que Significa Pensar?” é para nós a questão primordial que colocamos para uma compreensão da filosofia como educação do pensamento, a companhia do pensador alemão torna-se imprescindível, porque nele a tarefa para o pensamento inicia-se no exato momento

em que a filosofia tem seu fim. O fim da filosofia dissolvida nas ciências do mundo da técnica pode significar ao mesmo tempo o começo do novo pensar filosófico.

Diante da autossupressão da filosofia, Heidegger coloca na questão do pensamento da diferença a possibilidade de sua autoafirmação. Ou seja, a superação da filosofia como metafísica exige a “viravolta” do filosofar para a tarefa de um novo pensar. Esse movimento leva necessariamente o pensamento à origem da questão do ser encontrada nos pré-socráticos assim como aproxima o pensar do poeta. No fundo as preocupações de Heidegger são análises do esquecimento do ser na metafísica que conferem ao pensamento exigências de renascimento. Delas, o filósofo extrai outros temas como a questão da técnica, do mundo da ciência, da política, da arte, etc., tendo, contudo, todos eles comprometimento com a questão do pensamento.

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

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

O autêntico cuidado de si, portanto, termina por devolver ao outro como preocupação a tarefa de descobrir-se, revelar-se, educar a si mesmo. O cuidado faz-se pedagógico porque nada ensina como “lição” nem instrui porque também não

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

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

É o “aprender a pensar” a questão fundamental da pedagogia heideggeriana. Ela nos impõe um longo caminho que temos de atravessar por “saltos”, para assim nos conduzir ao lugar “onde tudo é diferente”. Sentiremos “estranhamentos”, pressentiremos o perigo na chegada. Nesse caminho é preciso a disposição para escutar, pois muitas vezes entendemos mal o que se refere ao pensamento da diferença. Esse pensar tomado como tarefa nos dá o sentido, o essencial que não pode ser encontrado nos “discursos exortativos”, na tagarelice do pensamento científico contemporâneo.

Aprender a pensar é uma experiência que nos deixa em correspondência com “o que deve ser pensado”, permite que nos apropriemos do que é mais do interesse e menos do interessante, uma vez que no interesse permanecemos junto ao “esse” que nos chama. Heidegger nos diz da necessidade de antes “desaprendermos” para melhor escutar o inter-esse que nos convoca e se dá a si mesmo. O que nos cabe pensar nos convida a cuidarmos dele cuidando de nós; o dom do pensar que nos é dado é o mesmo que nos aguarda em sua morada. O que deve ser pensado (o gravíssimo) nos confia o próprio do pensamento e exige que o

atendamos, solicita que responda ao que nos guarda, ao que nos é dado por “gratidão”

Contudo, “o gravíssimo” (*das Bedenklichste*) é que nós ainda não pensamos, apesar de podermos e sobretudo precisarmos. Se há tanta filosofia e os filósofos são “pensadores”, deveríamos já ter “escutado” o pensamento. Acontece que o “interesse” da filosofia está muito mais no “interessante”, que é por isso mesmo dispensável, indiferente e “tedioso”.

Quanto à ciência, Heidegger diz que ela “não pensa”, à medida que o pensar não pode se manifestar no uso de seus procedimentos e recursos. O abismo existente entre a ciência e o pensamento é o mesmo que se apresenta na diferença entre o pensamento meditativo (a serenidade) e o pensamento calculador. O primeiro põe-se como tarefa essencial do cuidado, no empenho do *a-se-pensar*. A serenidade está no esforço rigoroso de quem acolhe no pensar a sua essência, no vagar do lavrador que “aguarda” que a semente desponte, está no trabalho do marceneiro em harmonia com a madeira, no ofício do educador em fazer o educando aprender a pensar. O segundo encontra-se no pensar “exato”, no cálculo que reduz tudo ao enumerável, submete-se a si mesmo à ordem do dominar.

A tarefa para a qual Heidegger nos convida é prioritariamente a do “aprender a pensar”, uma vez que “ainda não pensamos”. Penetrando naquilo que representa tanto o fim da filosofia quanto o começo do pensar, este filósofo alemão nos convoca a direcionar todo o esforço do filosofar ao próprio pensar. Disso resulta a manifestação de formas de pensar que Heidegger na sua preleção “*Que Significa Pensar?*” organiza em três, sendo que a última delas apresenta-se ainda como um desafio a ser colocado para a filosofia.

Diferente tanto do pensar da psicologia, que se apresenta reduzido na dimensão física do ser biológico em sua animalidade evoluída e portanto não responde à essência do ser humano quanto do pensar atribuído à lógica, que, fixando o homem na dimensão da racionalidade, apenas o capacita para o raciocínio e a argumentação, o outro pensar que se coloca como tarefa própria da filosofia é antes um modo de ser no mundo.

Essa terceira forma não é um pensar, e sim “o que deve ser pensado”; não é um pensar objetivado; é um pensar que se oferece como possibilidade de “construção” do homem e, por essa razão, Heidegger o compara ao trabalho de “construir um armário”. Um pensar que dá “forma” pode ser entendido como um

ofício manual, um modo “prático” de existir, pois “só um ser que pensa pode ter mãos” e, do mesmo modo, um pensar que educa por trans-formar reveste-se inteiramente desse fazer poético.

Aproximar o pensar do poeatar é entender ambas as atividades como experiência artística que se destina à fabricação. Nesse caso, o pensar deve ser uma tarefa essencialmente construtora, artesanal, demiúrgica, voltada para o cuidado do homem, sobretudo na era do domínio técnico, quando vivemos cada vez mais desinteressados de nós, em dispersão do pensar.

Da relação com o poeatar, o pensar como tarefa extrai sua crítica às outras formas do pensamento que se encontram nos domínios da metafísica e da ciência e coloca-se como possibilidade de se afirmar não mais como representação ou por argumentos como fazem o pensar da psicologia e da lógica, mas também como o pensar que se apresenta, se mostra; o pensar que no seu pertencimento essencial está ligado à existência do homem como *ser-aí*. Liberto das formas representativas e longe da objetivação, o pensar como tarefa nos põe diante do “impensado”, do gravíssimo, nos chama ao que deve ser revelado, nos move na projeção do ser, um pensar que, respondendo antes a um modo de ser no mundo, coloca-se como um *a-se-pensar*, uma abertura.

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

Na interrogação radical do que é o pensamento está para Heidegger a decisão de pensar o “impensado” recuperando para o pensamento a força que o dignifica para a tarefa do porvir do homem. O pensar que educa é aquele que se faz guardião do ser e o tem como o “gravíssimo”, como o que deve ser pensado e como horizonte para o pensamento. Pondo como inadiável a tarefa do pensamento, Heidegger nos alerta para o fato de nos colocarmos à escuta de uma tradição de pensamento que “medite o presente” sem, contudo, nos condenar ao passado. O “passo de volta” surge então como resgate do pensamento para o futuro e nisso põe-se o sentido pedagógico do pensar que nos liberta. Na escuta cuidadosa desse

pensar, tanto nos transportamos para o que não foi pensado quanto nos comprometemos com o nosso porvir.

Retornando às origens, meditando o presente e projetando-se para o futuro, o pensamento do ser se apropria de seu sentido (essência), constituindo-se como experiência dinâmica que não se permite dominar por nenhuma estrutura de saberes definidos. Por conter em sua essência essa mobilidade, o pensamento nos faz também seres incompletos, inacabados. O pensamento do sentido é formação em trans-formação constante.

Dos gregos, o pensamento conquista a memória do “impensado” e lança-se em prospecção para o que “deve ser pensado”. Contudo, esse “passo de volta” não representa o desejo nostálgico de restauração do que foi pensado, mas sim a posse de uma experiência genital do pensamento que fecunda a presença da meditação. Do mesmo modo que na projeção para o devir o pensamento não pode desapropriar-se do “impensado” sob pena de abandonar a essência constituinte do que haveremos de pensar.

Nesse retroceder/avançar, faz-se o caminho do pensamento que reúne em sua dimensão educativa o passado, o presente e o futuro. À busca do sentido pedagógico, o pensamento revela na questão radical que põe para si mesmo a necessidade de ser no tempo, diagnóstico do presente sem esquecer de procurar no passado a indicação do futuro que nele se guarda. No tempo, no intemporal e no extemporâneo o pensamento constitui nossa existência como experiência de transformações.

Na terceira parte do nosso caminho, apresentada no título *O “Sentido” (Significado/Sentimento) do Espanto: Caminhos Deleuzianos da Experiência do Pensar Filosófico Educativo*, encontramos um pensador que tem na base de sua filosofia a questão fundamental de Heidegger: “Que significa pensar?”. E se podemos extrair uma “pedagogia do cuidado” como herança do tratamento dedicado pelo “filósofo da floresta negra” a essa questão é do mesmo modo possível identificarmos no pensamento de Deleuze a constituição de uma “pedagogia do conceito” afirmada naquilo que este pensador coloca como tarefa exclusiva da filosofia.

Na criação conceitual, a filosofia constitui a sua diferença ao tempo em que confere ao pensamento a sua potência criadora. O conceito mostra-se como manifestação de um pensamento em estado de fecundação que não pretende mais

se refugiar em reflexão ‘sobre’, nem comunicar, nem contemplar, mas inventar, agenciar novos pensamentos, multiplicar ideias, e nisso encontrar sua singularidade e origem. Por ver no conceito essa disposição inventiva, Deleuze, assim como Heidegger, coloca no pensar uma tarefa de superação que se apresenta desde já na sua crítica aos “postulados” oferecidos na própria história da filosofia e que pretendem reduzir o pensamento a sua “imagem dogmática”, confinando-o na reconhecimento ou reprodução do que foi pensado.

Se o conceito é criação, o pensamento é arte; experiência que é “acontecimento” e reclama a própria originalidade no seu acontecer. O conceito não sendo dado mas criado impõe a si mesmo em sua dinâmica constituinte a sua “autoposição”. Ou seja, quanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se determina como criação. Contudo, “os conceitos não são criados do nada”, os conceitos exigem problemas, remetem a problemas muitas vezes “malvistas ou malcolocados”. O problema é aquilo que provoca o pensamento, aquilo que o força a pensar; o pensamento é afetado pelo problema.

Ora, se o pensamento requer a experimentação do problema na produção do conceito, é porque o pensamento não é um “bom senso” comum a todos os homens nem mesmo um “exercício natural de uma faculdade”, mas um processo violento resultante do encontro com “o que força a pensar”, fazendo Deleuze dizer que a “razão é uma espécie de sentimento”. No quadro desse “empirismo superior” o pensamento não é representação, visto que aquilo que nos faz pensar é emitido da experiência como signo que exige tradução, decifração, interpretação do pensamento.

Diferente da coisa que é dada, o pensamento é criador porque não reproduz nele o ser sensível da experiência; apenas expressa o sentido de tal acontecimento. O pensamento surge quando é sensibilizado, ele precisa ser afetado pelo problema para se colocar em processo de criação conceitual e, nesse caso, “todo pensamento torna-se uma agressão”, mas agressão afirmativa do diferencial. Do mesmo modo, os conceitos gerados nesse “arrombamento” do pensar são acontecimentos do aqui-agora, são as próprias coisas em seu “estado livre e selvagem”, sempre novas, criativas.

Na dimensão criativa, Deleuze encontra o significado do pensar assim como a razão de uma filosofia que não se submete à tirania daquilo que foi pensado na sua história. No horizonte movente de cada experimentação, o filosofar deve

construir e desconstruir conceitos sempre em conexão com aquilo que está em vigência. Quando os conceitos respondem à experiência, é porque o pensamento antes corresponde aos problemas-signos que o encontram e nisso está para Deleuze o sentido do aprender.

“Aprender diz respeito essencialmente ao signo” porque este é sempre portador de sentidos; em toda a ação de ensinar há emissão de signos a serem decifrados. O aprendiz é aquele que sendo afetado pelos signos deve fazer o papel de um “egiptólogo”, deve ser um tradutor de hieróglifos. O aprendiz na concepção deleuziana é aquele que, na experimentação, tem a sensibilidade despertada na “intensidade” do signo e esta transmite, por um “acordo discordante”, às demais faculdades (memória, imaginação e pensamento) a diferença. Essa é a “educação dos sentidos”² que liberta o pensamento da reconhecimento. Aprender é ser colocado numa “terra incógnita” onde tudo se manifesta naquilo que é próprio do novo, a diferença. Se o signo não se reduz ao objeto que o emite nem tampouco o sentido se reduz ao sujeito que o apreende, aprender é interpretar aquilo que no signo se vela. A diferença é sempre aquilo que é trazido no signo e introduzido no pensamento; o pensamento não nasce de uma força interior, ele vem sempre de fora, e o signo, sendo aquilo que força a pensar, é objeto de todo o aprendizado. Os signos desafiando o pensamento representacional colocam o aprendizado como um exercício de interpretação, tradução de sentidos forçando o pensamento à criação de novos conceitos.

Os conceitos sendo criados como expressão de um pensamento sensibilizado são como “sons, cores e imagens, são intensidades”. Nessa “*pop filosofia*” deleuziana não há nada que obrigue o pensamento a compreender, imobilizando-o em imagens dogmáticas. Se nos conceitos há uma dinâmica, é porque os mesmos são mobilizadores de novos pensamentos ao agenciarem novos conceitos. Cada conceito construído remete à criação de outros conceitos e outros problemas. Os conceitos vão se conectando com outros conceitos e nessa dinâmica eles vão “ao infinito”. Assim o pensamento está sempre aberto para criar, estabelecer novas conexões, enfrentar novas questões sem cristalizar-se em nenhuma “imagem”. Se a filosofia é arte de inventar conceitos, ela dá ao

² Expressão usada por Deleuze para designar o aprendizado que nasce na sensibilidade. (*Diferença e Repetição*, 1988, p. 270).

pensamento uma educação criativa, inovadora. Colocando o pensamento em permanente estado de afetação, comprometido com os signos e os sentidos, a filosofia afirma o devir do pensamento.

Deleuze, ao dar ao conceito a potência poiética, afasta o pensamento da representação e da submissão ao já pensado. Aprendemos a pensar quando nos colocamos abertos aos questionamentos fertilizados de novas ideias e, do mesmo modo, ensinamos verdadeiramente quando deixamos o outro pensar, oferecendo-lhe a liberdade de criar o novo sempre a partir do enfrentamento com seus próprios problemas, que sempre são “da ordem do acontecimento”.

Se os problemas então em relação com os signos é porque os signos dão problema e por isso mesmo o verdadeiro aprender é um ato operado no problema. Aprendiz é aquele que inventa problemas práticos ou especulativos para ele. Mas isso não quer dizer que o pensamento cria por intuição o problema, mas que o problema nos “encontra”, forçando-nos a pensar. Esse encontro se dá na pura contingência, não nos é pressuposto nem postulado previsivelmente, posto que é problematizado. Se o problema que nos força a pensar não é original, já não pode ser considerado problema, e o pensar é “sobre” ele, é reconhecimento. Portanto, essa “pedagogia do conceito” deleuziana constitui sobretudo uma educação do pensamento em sua “genitalidade”.

Acreditamos que a grande contribuição que Deleuze oferece à filosofia está na sua articulação com os “intercessores” provenientes tanto da ciência quanto da arte. Ou seja, quando a filosofia rompe com suas próprias barreiras, quase paradigmáticas, e se dá ao encontro com outros pensamentos de criação, ela consegue, do mesmo modo, também ser criativa. “A criação são os intercessores” porque na interseção rizomática com outras áreas é onde se encontra o genital do pensamento. Com isso a filosofia deve abdicar do direito de pertencer aos professores de filosofia assim como o pensamento deve deixar de ser propriedade da filosofia. Na concepção do rizoma deleuziano, os pensamentos são criados nos cruzamentos que constituem com os signos que se apresentam, não há lugar que se pretenda começo nem chegada desse processo pedagógico, pois no rizoma todo o aprendizado se dá no *entre* onde tudo se relaciona, não há hierarquias, nem enraizamentos, só conectividades, multiplicidades e movimento.

O pensamento rizomático é aquele que educa porque coloca o aprendiz em ligação permanente com a experiência de criar sem reduzir o aprendizado à

tirania de qualquer pensamento autorizado, seja pela ciência, seja pela arte, seja pela filosofia. Podendo criar conceitos, o pensamento é experiência fecundante e transformadora, que faz a própria filosofia precisar de “*uma não-filosofia que a compreenda*”, isto é, de intercessores que promovam no pensamento filosófico descobertas e superações.

Na ideia dos “intercessores”, Deleuze vê a possibilidade de a filosofia, vencendo os seus postulados históricos, restituir sua dimensão inventiva constituindo alianças com os signos da arte. Compreender a filosofia como “arte de fabricar conceitos” é de certo modo entender que a arte não é confisco circunstancial da filosofia, mas algo que está essencialmente ligado a ela. No interesse da filosofia com a arte vive talvez o desejo de fazê-la ser pura criação, “pensamento sem imagem”.

Esse pensamento criador que Deleuze põe como tarefa da filosofia não pode ser encontrado em nenhuma prática de ensino que não seja também promotora de invenções, de descobertas, espantos e admirações. Não condiz, do mesmo modo, com nenhuma atividade pedagógica que negligencie a problematização, que coloque as soluções antes dos problemas, que imponha pela possibilidade do erro a inibição do pensamento, nem tampouco ser o professor aquele que “ensigna” como quem dá ordem.

A filosofia deleuziana quando interroga radicalmente o pensamento não é para conduzi-lo às profundezas abissais, mas para dignificá-lo, elevá-lo à sua máxima potência, fazendo-o criar na imanência: uma vida. Quando da tarefa do pensamento de Deleuze podemos extrair uma tarefa para a educação é porque esta deve estar em correspondência direta com aquela, sobretudo no que diz respeito àquilo que interessa verdadeiramente dizer da aprendizagem do homem em nosso tempo.

Quanto à questão do método, suspeitamos com Deleuze: se não sabemos quando o problema nos afetará ou quando a intensidade do signo irá violentar nossa sensibilidade, nos forçando a pensar, saberemos portanto “como alguém aprende”? Pensamento e aprendizagem portanto se encontram na unidade de um mesmo acontecimento singular, imprevisível e extraordinário. Nada se antepondo à experimentação, o pensamento que cria não pode submeter-se a orientações ou regras, do mesmo modo que o aprendizado não deve ser regulado por nenhum método que se pretenda prescritivo. “Nunca se sabe de antemão como

alguém vai aprender” ou “em que dicionários se aprende a pensar”. Logo, onde há pensamento, há aprendizagem; onde há caminhos, há método.

PARTE 1

1. O “SENTIDO” (CAMINHO) DO ESPANTO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO TRANS-FORMADORA DO PENSAMENTO

Como? Vocês temem que o filósofo os impeça de filosofar? Eis que isto pode mesmo ocorrer, e vocês não o experimentaram ainda? Não tiveram a experiência disso na sua Universidade? Não ouviram, enfim, aulas de filosofia?

Nietzsche

1.1. Por uma filosofia educativa do pensamento: caminhos dialéticos...

Toda análise que envolve o ensino de filosofia, seja ele em qualquer nível, não pode desmerecer, antes de tudo, uma acurada atenção aos problemas peculiares referentes a essa atividade. Ensinar filosofia é um desafio permanente, que em sua dimensão prática articula-se com didáticas e metodologias as mais diversas sem contudo merecerem estas a atenção de grande parte dos docentes. De um modo geral, parece não ser importante à formação acadêmica do filósofo a necessidade de entender a filosofia como um exercício do pensamento que, compreendido como experiência criativa, contribui primeiramente educando nosso pensar, refinando nosso ser no mundo, favorecendo nossa maioridade, nossa autonomia, enfim, nos ensinando a pensar. Desse modo, a formação em filosofia em nossas instituições se constitui, em sua maioria, por esse divórcio com a educação, como se fosse possível à filosofia negligenciar a sua dimensão educativa ou mesmo o seu propósito de ensinar o homem a fazer-se homem enquanto pensa, reflete e dialoga politicamente como ser agente e transformador do real.

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

Uma articulação entre filosofia e educação contribui para entender que o ensino de filosofia, muito mais que questão de ordem didática, impõe-se como problema de ordem filosófica e tão-somente dessa maneira deve ser tratado.

Quando se faz filosofia do ensino de filosofia, devemos questionar: estamos ensinando filosofia antes mesmo de ter aprendido a pensar? Ou estamos afastando o ensino de filosofia daquilo que efetivamente lhe interessa: a experiência do pensamento livre?

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

Aristóteles, em sua *Ética* (1094a), admite que toda arte (*téchne*) tem em mira um bem qualquer; assim, a atitude filosófica constitui-se como uma ação (*pragma*) poiética, fabricadora de outras ações. Ação que gera ações, atitude que cria atitudes, a práxis filosófica é *poíesis* enquanto fecunda mobilizações. Compreendida enquanto arte, a atitude filosófica não se reduz, entretanto, à *mímesis* de outras práxis na medida em que a experiência do pensar é, em sua natureza, irreduzivelmente solitária, existencial. A ideia de uma suposta transferência de conteúdos filosóficos ou filosofemas acabados que possam capacitar o aluno em filosofia é a própria desconfiguração da filosofia. A atitude filosófica não é contemplação, *status* absoluto, enteléquia, forma pura, mas, sim, transformação, perturbação, privação, possibilidade, *dýnamis*.

Castoriadis (1987, p. 180) afirma ser a educação uma atividade prático-poética, pois nela a autonomia faz-se simultaneamente meio, isto é, a razão de ser própria da atividade, e fim, o possível produto a ser visado. Por essa interpretação, uma educação filosófica reúne o que a classificação aristotélica, em seus princípios, separa: a práxis da *poíesis*. O filosofar, enquanto exercício de pensamento, é também exercício dessa autonomia vibrante que atua concomitantemente tanto no favorecimento do sujeito agente quanto no outro (no caso o aluno) que, no próprio *kínesis-dialético*, move-se movendo.

Essa fenomenologia da educação filosófica propõe necessariamente a ruptura da dicotomia moderna sujeito-objeto posto que a manutenção das posições professor-aluno deve ser abolida na própria práxis que, sendo dialógica, alimenta-se dessa vertiginosa reconfiguração de *status* pedagógico. Desse modo, a prática

filosófica é atualidade de morfologias pedagógicas instáveis que redistribuem o espaço-tempo didático. Não é da prática filosófica o sombreamento do pensar, em que, por um lado “o aluno aliena-se no já pensado; por outro, o mestre aliena-se no seu próprio já pensado” (Id., ib., p. 106). A ideia kantiana de autonomia é assumida como pressuposto desse pensar desobediente, inconformado, selvagem que se arrisca nos abismos de si mesmo. Amante do erro muito mais que da evidência conduz a filosofia às arenas das *erísticas*, ao *agôn* das discussões.

A dissolução da dicotomia sujeito-objeto não implica por sua vez o desaparecimento da tensão dialética: compreender a filosofia como ato de filosofar requer a instauração do conflito motivador do pensar. A imagem do pensador ausente, ermitão cartesiano enclausurado num *cogito*, desvanece diante do aparecimento do Outro, antítese. O filósofo é esse que, filosofando, lança-se definitivamente no mundo por intermédio da consciência, dos afetos, do corpo. A experiência filosófica é, em sua natureza dialógica, a afirmação desse comprometimento solúvel de uma razão apaixonada que se realiza tão-somente nesse construir-desconstruir, nesse rosto de faces contrárias que o diálogo desenha.

A educação filosófica convida, portanto, a uma aproximação de experiências de pensamento fecundada no diálogo. Signo dessa abertura, o pensamento filosófico é desejo (*Eros*) de conhecer, mas, sobretudo pertença do mundo humano compartilhado. O Eu que se funda na trama dialógica não é o eu do pensamento puro, mas sim o eu de Montaigne (1987, p. 102), que é também metade do outro. A atitude filosófica do professor de filosofia é *poíesis* quando deseja a atitude filosófica do aluno, convida-o a atualização de suas próprias experiências de pensamento. O *Eros* filosófico é também elos que amarram ambos na teia do desejo. O *Eros* filosófico, enquanto procura, realiza-se nessa busca incessante que faz do amor à sabedoria o próprio desejo de não a encontrar.

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

Entendida a experiência do pensamento como uma prática do filósofo, a filosofia é também exercício de uma *frónesis*, isto é, uma racionalidade que nos permite conhecer e pensar o mundo dentro da experiência, da vida, e não num nível de um pensamento puro, abstrato. A filosofia, se vista como substância, coisa, pode ser ensinada por transmissão de conteúdo, porém se tomada enquanto filosofar, verbo, será sempre construção, fazer, fabricar. Desse modo, a ação filosófica pretende ser práxis, exercício de pensamento.

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

Nessa perspectiva, parece inevitável a pergunta sobre o sentido de filosofia que condiciona o próprio ensino da filosofia. Ou seja, não é possível ensinar filosofia sem efetivamente estarmos comprometidos com uma ideia ou mesmo uma finalidade desse ensino. Em síntese, o modo como entendemos ou valoramos a filosofia deve condicionar o seu ensino.

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

As consequências políticas desse pensar submisso devem ser também consideradas: quando submeto à reprodução uma disciplina que se vangloria de ser crítica, reitero a conservação da filosofia nos cânones, estimo unicamente as questões dos filósofos tradicionais e condeno por sua vez a filosofia a um pensamento descontextualizado e, conseqüentemente, despoliticado. Enquanto exercício dialético de pensamento, a filosofia, desde suas origens, constitui-se como ação política, pois requer sua inscrição num universo demasiadamente humano, onde os problemas discutidos são extraídos das próprias experiências do pensar e

esse pensar está necessariamente prenhe de valores. Ou seja, não há filosofia que, sendo atividade, não esteja comprometida com o presente. Portanto, a sala de aula é um acontecimento, um fato, um organismo vivo, e será sempre importante a atualidade do pensar, que, por sua vez, torna também atualizada nossa existência.

A conservação da prática do professor “transmissor” das “verdades eternas” coisifica o aluno, não permite que ele esteja “presente” verdadeiramente quando o torna mais um objeto em sala de aula. Ser sujeito requer o aparecimento dessa consciência manifesta, requer a fala viva, a presença do eu que pensa, que sente, e que, portanto, filosofa. Se se quer que a coisa “sem luz” ilumine-se iluminando, deixe-a ser sujeito.

Na dialética voltamos ao princípio: Sócrates, antes que qualquer outro, fez filosofia, não a reduziu a um solilóquio da razão. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofia” (LANGÓN, 2003, p. 90). Fez filosofia quando dialogou, quando viu nos seus interlocutores a possibilidade de tornar sua reflexão (não reflexão “sobre” as coisas) parte de um reflexo provindo do pensar do outro. Guillermo Obiols (2002, p. 109), de certa forma, compartilha dessa ideia quando afirma que em Sócrates “não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar nem o de ensinar do de filosofar [...]” O diálogo socrático, portanto, nos faz entender o quanto nosso pensar “espelha” a alteridade e de que modo a aventura dialógica nos vai conduzindo por caminhos que previamente jamais poderíamos desenhar. O filosofar dialógico expressa, sobretudo, uma racionalidade compartilhada, uma jornada que se inicia de um ponto (tese), mas que contém em sua trajetória a possibilidade de sua própria negação (antítese). Razão compartilhada, o diálogo valoriza o indivíduo em sua singularidade própria, mas uma singularidade que só emerge em relação com o outro. Enfim, no diálogo, caminhamos e falamos conosco e com os outros. Caminho esse em que a chegada (síntese) é também desejo de uma nova partida. Só o filosofar dialógico revitaliza o sentido radical da pedagogia (*agogé*) enquanto reconstitui a aliança desta com a filosofia. O diálogo fez surgir a filosofia como discussão e, dessa forma, reaproximá-la do seu primado pedagógico é também reconduzi-la a sua mais autêntica expressão.

Quando tratamos de ensino, falamos conseqüentemente de uma prática que requer uma ação transformadora do aluno, mas, antes de tudo, transformadora do professor. Educação é condução simultânea de ambos, pois nesta atividade está

contido o desafio que se coloca em tudo o que se diz fascinante. Se educação é algo fascinante, é porque é desejo de descoberta, ato que preserva tão-somente a fecunda vontade de mudar.

No caso do ensino de filosofia, a conservação da postura professor-conteúdo parece ser ainda mais grave: parece inconcebível que se possa construir uma aula de filosofia sem efetivamente filosofar. A palavra, o texto filosófico, não deve escravizar o espírito, ordenando-o dentro do cânone da tradição. Ler um Descartes é abertura para infinitas possibilidades cartesianas, é encontro com o encanto do texto. O professor que transmite filosofia nega à própria filosofia o direito de ser justamente aquilo que em sua natureza ela é: admiração.

Se o professor elabora um programa de aula e pretende inexoravelmente cumpri-lo, pode comprometer efetivamente por essa prática o sentido do filosófico, que é, em sua maior expressão, dotado de múltiplos sentidos. Do mesmo modo, o monólogo (quando só o professor “explica” filosofia) orienta o discurso numa única direção e desse modo o aluno não se sente convidado a seguir esse roteiro intelectual do professor e conseqüentemente não se vê implicado. Por isso, o aprendizado filosófico não pode ser reduzido à escuta passiva e, neste caso, a ausência do diálogo deve significar a sua própria deformação.

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

O que emerge da “filosofia prática” é o pensar criativo, que, não subordinado à razão disciplinar, constitui em sua práxis as feições de sua singularidade. O fazer filosófico não se prende às redes de enunciados que, de antemão, estabelecem as possibilidades do pensar, não se submete à ordem reificadora da tradição, não se acovarda frente os paradigmas estandardizadores. O filosofar, quando dialético, desautoriza em sua vigência os regimes epistemológicos

de construção de verdades estruturadas na ordem do discurso autorizado e inaugura o interessante pensar posto por uma ontologia movente, transgressora, na qual o problematizado não se confina no interior de um sistema circular, de uma estrutura autoconfirmadora.

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

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

Para os pensadores franceses, acima citados, a história da filosofia tiraniza o pensar, determinando tanto o modo quanto os requisitos do que se pode pensar. Nesse caso a história da filosofia condiciona até mesmo o percurso do pensar, direcionando-o às metas previamente estabelecidas e configura-se unicamente como reprodução mimética das ideias dos grandes filósofos. Assim, a aula de filosofia não teria outro fim senão legitimar respeitosamente a tradição, abdicando por sua vez do exercício do livre pensar.

Relacionar filosofia e educação é favorecer a prática do aprender a pensar. Criar aula de filosofia é atualizar a educação do pensamento vivo, presente; é confirmar por essa prática a atividade da razão criadora que se autoriza a fabricar suas próprias perguntas, a inventar seus próprios problemas e dizer com isso onde reside o verdadeiramente filosófico. Se a filosofia é entendida como educação do pensar, essa educação não pode pretender-se formação do pensamento, pois a razão filosófica é antes de tudo aberta, ela é trans-formação do espírito. Esse filosofar manifesta-se no aprendizado do seu próprio exercício, que é tanto meio

quanto fim. Ou seja, a razão filosófica tendo sua ontologia movente, caminhante, não-domesticada, subverte a todo momento os regimes de produção da verdade, restituindo o seu poder criativo, inaugural. Assim, não havendo formação que restrinja a liberdade do pensar, todo problema filosófico supõe a negação de qualquer limite e, muito mais que buscar atender às exigências das capacidades exegéticas conformadoras, às habilidades “técnicas” da boa leitura do texto, cabe à autêntica filosofia justificar seu rigor na observância do direito a sua própria liberdade.

É essa atividade liberta das imposições dos sistemas de produção de verdades reificadas que faz Stéhane Douaillier (2003, p. 28) compreender que o ensino de filosofia é uma espécie de “poder de começo”, ou seja, todo o filosofar inaugura em sua manifestação criadora o desejo de re-começar a filosofia à sua maneira. Desta forma, o itinerário tomado pelo filosofar é, em sua magnitude, a descolonização do pensar por meio da criatividade, da re-invenção de si mesmo. Todo o filosofar traz em seu bojo o poder de recriação da filosofia, isto é, inaugura um percurso novo a ser iniciado do lugar de cada experiência de pensamento, na singularidade de cada vontade particular, na predileção de cada roteiro a ser tomado. Portanto, por não haver um único “caminho” a ser seguido, a aventura filosófica é, acima de tudo, livre; é desobediência fecundante de cada “espanto” original.

O “andarilho” filósofo é, como Nietzsche afirmou, aquele que escolhe o “insólito, assombroso, difícil, divino” (1987, p. 17-18), e dessa forma não pode temer os seus possíveis descaminhos. Como todo ato criador, o pensamento é atividade que deve ser saboreada (aqui é pertinente lembrar a aproximação das expressões latinas *sapere* e *sapere*) em seu próprio momento de ação, na identificação do pensar que se constitui como apropriação do exercício, isto é, apropriação do que chamamos arte de pensar.

O filosofar não pode perder em sua dimensão pedagógica esse sentido gustativo do aprender que o faz experiência com “refinamento de gosto”; o aprender-ensinar filosofia deve ser contaminado por esse inter-esse pelo agradável que o faz ser, além de uma atividade necessária, uma “ginástica” saborosa do espírito. É que o necessário do filosofar revela-se primeiramente no prazer do pensar desejoso, na conquista da autonomia, na posse da consciência crítica que respalda a própria noção de identidade, e esse necessário para o eu que pensa irradia no outro o gosto

de aprender. Assim, o filosofar faz-se útil, agradável e mais soberanamente importante.

Desse modo, dentro de uma práxis pedagógica do professor de filosofia, a questão fundamental que inaugura privilegiadamente a discussão está muito mais localizada numa educação da filosofia que numa filosofia da educação. Isso porque o filosofar é autoconhecimento, é busca de si mesmo, é desvelamento. Se há uma verdade em Filosofia, ela está nesse encontro consigo que se projeta no outro. O filósofo, ao educar seu pensamento, educa a si mesmo e, nesse sentido, requer em sua atividade contaminadora o desejo socrático do “cuidar da alma”. Em verdade, esse sentido terapêutico é o mesmo que faz Nietzsche definir o filósofo como “o médico da civilização”. Neste sentido, filosofar significa interpretar e diagnosticar os “males da civilização”, encontrar remédios para curá-la ou então envenenar aquilo que a destrói.

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

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

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

Assim como a educação, em seu fim pedagógico, a filosofia é para Heidegger, um caminho sobre o qual estamos a caminho. (Cf. HEIDEGGER, 1989a, p. 14). Mas é caminho-chão, não renuncia a realidade, não abandona a existência, a inerência com o mundo e quanto mais se faz dialética tanto mais se afeiçoa ao

inacabamento mesmo que almeje a totalidade. Posta em diálogo, a filosofia é expressão de infinitas perspectivas que, no interior do diálogo, se interagem como interlocutores iguais. Assim, cada perspectiva entra no diálogo com a possibilidade de ser alterada; isso quer dizer que se ampliam ainda mais os caminhos a serem tomados pela razão dialética. Ou seja, caminhos sempre se abrem no diálogo. Bréhier diz que “tudo que é fechado em Filosofia, tudo que se dá como solução e sistema acabado [...] não tem valor filosófico” (BRÉHIER *apud* COELHO, p. 41). Seu caminhar é expressão de um projeto permanentemente iniciado, vindo daí seu viço, sua novidade. O filosofar é atividade que ama não o instituído, mas o instituinte, que se rejuvenesce a cada momento-dialógico, que avança na temporalidade da discussão, da dúvida, da crise, da contestação e, por esse movimento transgressor, postula sua dimensão educativa.

O mais breve retorno às suas origens favorece também a compreensão da dimensão política que envolve a articulação entre filosofia e educação: filosofia e *paideia* (ação de educar) reúnem-se na edificação do espírito Ático. Filosofia e educabilidade política expressam o nexos de ligação dos problemas filosóficos com o existencial. Sendo a vida humana uma con-vivência, todo pensar parece participar de um tempo, uma língua, uma cultura, sem, contudo, pertencer inteiramente a nenhum deles. Se em seus primórdios a filosofia, educação e política constituíram conjuntamente o homem, é porque a concepção deste não poderia prescindir desta unidade. O ideal da *arete*, que fazia a alma assemelhar-se ao divino, tinha na educação o seu caminho e na política o seu fim. Portanto, esse *status* político deve permanecer sempre como horizonte de qualquer educação filosófica que pretenda responder às aspirações do homem na posse de sua soberania, na conquista de sua cidadania.

Entretanto, a filosofia não é meio para a cidadania como quer a LDB (Lei 9394/96); a filosofia é cidadania enquanto exercício da liberdade humana. Assim como a liberdade, a filosofia é fim em si mesma, não deve ser instrumentalizada. Ela é experiência de pensamento livre e é enquanto tal que realiza sua autonomia. A liberdade não é uma conquista da filosofia, ela condiciona o filosofar quando oferece à razão as possibilidades de superação, contestação, transgressão. Lembremos: a filosofia nasceu sob o signo da liberdade e com ela ratificou a “história da razão”, constituída toda ela como afirmação do espírito livre como superação das crenças, superstições, preconceitos, intolerância.

Filha da cidade, como diz Vernant (1984), à *polis* deve retornar a filosofia. Esse enraizamento citadino, muito vezes esquecido, dá à experiência filosófica o seu comprometimento ético, restituindo-lhe a sua herança primordial. Se há um tempo para a filosofia enquanto atividade do espírito livre, esse tempo é o presente. O pensamento crítico não é senão diagnóstico do presente e enquanto tal realiza sua vivência por essa con-vivência política, cidadã. É por esse sentido que o filosofar é práxis, uma atividade do pensar que, nos termos da fenomenologia, constitui o mundo. Dessa forma, a relação pensamento-mundo confirma a “mundanidade” da filosofia e, assim, manifesta seu desejo de servir aos homens.

Habituar a filosofia a tratar de “casos-pensamentos” (DELEUZE) é deixar que o cotidiano torne-se ‘caso’ que gera o pensar; as provocações motivadoras do filosofar são extraídas não do extra-ordinário, mas do lugar da experiência de cada um. O “poder de começo” conferido ao ensino de filosofia constitui-se pelo exercício do pensamento livre que inaugura a todo momento uma superação do próprio mestre. Em outros termos, a jornada de cada pensador faz-se justamente quando ele “mata” seu mestre e constrói seu próprio roteiro intelectual. Portanto, esse recomeço parece dizer justamente de uma necessidade constante de fazer do pensamento um processo ligado à experiência de cada um. O contexto, de onde brota o problema, pode suscitar uma questão filosófica. Desse modo, o pensamento permanece ligado às sensibilizações do dia a dia e, de alguma forma, comprometido com problemas vividos. Nesse sentido, é possível falar de uma razão sensível, isto é, de um pensamento conectado com o presente, contaminado de afetividade que não passa ao largo da vida, não é sobre as coisas, mas, fundamentalmente, na coisa. Portanto, se por um lado, essa ligação com o presente faz do ensino de filosofia uma prática política, vê-lo como atualização do espírito criativo, sensibilizado, é considerá-lo também como atividade poética.

Destarte, essa imanência do pensamento às questões da vida, comprometido com as coisas do mundo, destina o filosofar ao sentido ético dessa atividade. É que, enquanto trata de problemas da existência, a filosofia parece corresponder ao propósito maior de sua prática. Atendendo às exigências de sua temporalidade, o filosofar não deve abandonar as questões do homem e, mais que isso, responder à pergunta: o que pode a filosofia fazer pelo homem neste mundo?

Qualquer resposta dada a essa questão abissal necessariamente remete a experiência filosófica às dimensões ética e pedagógica, pois a colaboração

filosófica, neste caso, vincula-se absolutamente com o problema da formação humanística dada pela filosofia. Uma educação filosófica é sempre constituída pelo desejo de superação e/ou transformação do humano e assim, enquanto as ciências procuram dizer como a vida é – vida psíquica, social, política, econômica, etc. –, não prescrevem uma conduta moral, não dizem como devemos conduzir nossas vidas. Por outro lado, quando o filosofar se liga à vida, vê-se atravessado por um sentido de preocupação existencial que procura permanentemente responder aos interesses de uma vida que valha a pena.

Contudo, a valoração da vida é uma construção, uma elaboração, um esforço de aprendizagem; é consequência de uma *paideia*. Esse processo de formação é inicialmente um cuidar de si, pois supõe uma educação moral elaborada no âmbito da experiência, da vivência subjetiva. Esse sujeito ético, enquanto indivíduo submetido aos valores, às significações da vida, fundamenta sua prática (no caso em questão, o ensino) como responsabilidade consigo mesmo, como privilégio de sua autenticidade. É que quando fazemos filosofia extraindo os problemas da carnalidade do real, não podemos abandonar esse compromisso com a vida, com essa pessoa que somos, com nossos sentidos, sentimentos, sensações. Portanto, o ensino de filosofia, quando prioriza a questão da significação da vida humana, privilegia, sobretudo, o cuidado que o professor tem com sua própria vida e, por extensão, com a vida do outro.

Todo ensino de filosofia parece mostrar em sua prática um modo de dizer como viver a vida, pois, se o filosofar não se submete ao discurso ideológico, à tirania da tradição, às crenças e preconceitos, o filosofar é livre, e sob o signo dessa liberdade expressa-se o valor de uma prática de ensino que é ela mesma ensino de uma prática, isto é, o filosofar verdadeiramente ensina a filosofar. Esse talvez seja o grande equívoco do professor: julgar que bem transmite conteúdos quando, na verdade, comunica muito mais atitudes.

O melhor desdobramento dessas questões requer que façamos primeiramente algumas distinções, a fim de melhor compreendê-las: quando se fala em ensino de filosofia como exercício de pensamento que é expressão de uma vida filosófica, é preciso distingui-lo do ensino de filosofia que pretende ser única e exclusivamente exegese de textos. Essa tradição academicista parece ter feito Wittgenstein, já no seu tempo de professor de Cambridge, manifestar a dificuldade de “ensinar filosofia honestamente”. Quando o ensinar filosofia exprime “significação

da existência”, ele se compromete intimamente com o ético porque não abandona em nenhum momento as motivações morais, o alimento da vida. O que se identifica nas palavras de Wittgenstein é, sobretudo, a dificuldade de ensinar filosofia quando esta não se reduz à prática narcisista de transmissão do conteúdo histórico da filosofia, ao “tecnicismo” da leitura profissional do texto filosófico ou mesmo ao propósito mesquinho de reduzir a filosofia a uma hermenêutica vazia. O dilema do autor do *Tractatus* coloca-se a partir da compreensão da exigência ética incondicional que envolve a filosofia e as dificuldades próprias de ensiná-la. “Nós sentimos que, mesmo quando todas as questões científicas possíveis fossem resolvidas, nossos problemas de vida não seriam sequer tocados”. (WITTGENSTEIN *apud* PRADO JR., 2008, p. 66). É que, se por um lado essa exigência motiva a prática do ensino de filosofia, por outro, parecem ser os problemas éticos irreduzíveis à linguagem cognitiva e significativa e, portanto, inexprimíveis. Em outras palavras, o sentido ético, por se achar fora do mundo, não é dizível, não pode ser ciência. Por se tratar de valor, “ele deve se achar fora de todo acontecimento e de todo ser-*assim*” (*TRACTATUS*, 6:41 *apud* PRADO JR. p. 66). Essas palavras remetem-nos de súbito à constatação de um paradoxo: o que é ético deve ser ensinado; entretanto, não pode ser ensinado.

Esse paradoxo impõe um valoroso desafio ao professor de filosofia na medida em que emergem dele questões fundamentais como: Qual a razão do ensino da filosofia? Qual o interesse real da filosofia na vida das pessoas? Por que deveria ensinar filosofia? Respostas a essas questões irão requerer especial atenção, pois elas inevitavelmente condicionam a prática do ensino de filosofia.

Os problemas levantados por Wittgenstein referentes ao ensino de filosofia na faculdade inglesa de sua época parecem hoje muito mais importantes de serem tratados. Então, não se pode desconsiderar que o fundamento maior de uma atividade profissional, seja ela qual for, é o ético. Ou seja, quando damos sentido às nossas práticas é que visamos finalidades, metas, e, dessa forma, comprometemos toda a humanidade por nossas escolhas. Assim, ensinar filosofia não é filosofar alhures, mas, sim, no mundo; é dialogar consigo e com o outro, é comunicar sentimentos, hesitações, entusiasmos, desgostos, enfim, compartilhar vidas.

Recoloquemos a questão em outros termos: se ensinar filosofia não é reduzi-la a resoluções de algumas questões técnicas, é porque a filosofia não pode caracterizar-se tão-somente como uma prática “capaz de se exprimir com alguma

plausibilidade certas questões de lógica abstrusas, etc”. Logo, não há como descolar a filosofia e o seu ensino dos problemas da vida e por essa mesma razão devemos aceitar o dilema de Wittgenstein como o desafio de todo aquele que com a filosofia trabalha.

Mas o que se extrai dessas dificuldades apresentadas é que, primeiramente, não podemos negligenciá-las sob pena de estarmos em nosso exercício de professores de filosofia fazendo a “antifilosofia”, isto é, indo de encontro aos próprios anseios da verdadeira filosofia e, do mesmo modo, é preciso entender que só podemos verdadeiramente enfrentar esses desafios na arena das nossas atividades. Ou seja, quando ensinamos filosofia, não como um conteúdo sedimentado, mas como uma atividade do espírito livre que vai dialeticamente construindo conceitos, quando a compreendemos como um permanente movimento de ideias em processo de construção e não como um corpo de doutrinas, sabemos que estamos mais próximos daquilo que a máxima kantiana nos diz, a saber: não se pode ensinar filosofia, mas podemos ensinar a filosofar.

Nasce daí um “saboroso” desafio que se apresenta a cada momento que escolhemos ensinar filosofia sem ao menos termos ainda respondido o que ela é. Esse radioso problema não tem resposta definitiva, pois não há modo mais autêntico de dizer o que é filosofia senão o próprio fazer filosófico e essa procura amorosa (eis o sentido da erótica platônica!) alimenta a práxis filosófica pelos caminhos sinuosos do diálogo. O que há de filosófico no ensino de filosofia é, sobretudo, o sentido que ilumina toda a prática. Em síntese, a resposta que damos à questão: para que serve a filosofia? damos necessariamente em nossa práxis mesmo quando a negligenciamos, pois não há conduta humana que não contenha em seu bojo um modo de ensinar a fazer, e nessa atividade ensinante a filosofia vai dizendo a todo momento o que ela é. A pergunta o que é filosofia? é filosófica justamente por encontrar sua melhor resposta na própria atitude filosofante.

Os caminhos do filosofar dialético constroem a filosofia como uma investigação preñe de riscos, percursos de percalços, dúvidas, mas, sobretudo, inventividade, isso porque o filosofar é sempre possibilidade de reinvenção do mundo, vontade de princípio. E essa inspiração atuante do pensamento faz do filosofar uma atividade artística; no sentido de arte como ideia do que pode vir-a-ser, arte como projeção fecundante do homem no mundo, arte principalmente como terapia, cuidar de si, re-nascimento do eu. E, assim, por esses caminhos a filosofia

retorna inevitavelmente à *epimeleia heautou, cura sui* da cultura greco-romana, retorna aos cuidados da alma, volta a atender os anseios do sujeito, responde às questões da vida como princípio fecundante de toda palavra eficaz.

1.2. A hermenêutica foucaultiana da educação como cuidado

Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito* (1997), julga que o “ocupar-se de si” foi obscurecido pelo programa délfico “conhece-te a ti mesmo” ainda que uma concepção filosófica estivesse, de certo modo, associada a outra. Para ele a filosofia greco-romana, por intermédio da expressão de Sócrates primeiramente, estóicos, epicuristas e até mesmo cristãos como o capadócio Gregório de Nícia, manteve-se ligada a uma terapia do sujeito, voltada às exigências de um regime disciplinar de equilíbrio do indivíduo. Foucault chega a entender que essas “práticas” já estavam presentes entre os órficos e pitagóricos e elas foram retomadas em três distintos períodos: o momento socrático-platônico (século V), no início da cultura latina (séculos I e II d.C) e na passagem do paganismo ao ascetismo cristão (séculos IV e V d.C). Percebemos que essas práticas consistiam, sobretudo, em uma educação do sujeito que privilegiava o domínio sobre si mesmo, o controle das afecções, o equilíbrio da alma. Educar a alma, superando a opressão do corpo, constituía o apanágio dessas técnicas.

Enquanto privilegiaram os valores vitais em detrimento, muitas vezes, dos problemas morais, essas terapias afirmaram o compromisso da filosofia com a vida; em outras palavras, foram, na sua melhor definição, filosofias de vida. Filosofias que identificaram o homem a partir de sua existência no mundo. Foucault vê no programa do “conhece-te a ti mesmo” (*Gnôthi seauton*), tarefa essa que o próprio Sócrates julgava “desinteressada” pois não pedia nenhuma retribuição, um exercício de enorme utilidade para a cidade, pois ensinar os cidadãos a cuidarem de si é condição fundamental de ensinar-lhes a ocuparem-se das questões políticas (Cf. Id., ib., p. 120). Ou seja, não há exercício de cidadania que possa dispensar a atenção do homem consigo mesmo. O *Otium* inaugural da filosofia não pôde prescindir do autoconhecimento, da busca da autonomia do sujeito que se constitui unicamente pelo cultivo de si (*skholé*). O cuidado de si é uma atitude com relação a si, mas, acima de tudo, com relação aos outros, com relação ao mundo; uma forma de atenção, de olhar para a interioridade imanente. É ainda uma observação sobre o

que se pensa; não é só uma atenção voltada para si, é também uma série de ações, pelas quais se purifica, se modifica, por meio das quais se transformam e transfiguram as coisas. Estas ações são técnicas de exame de consciência, de memorização do passado, etc. O conhece-te a ti mesmo é tão-somente uma das aplicações objetivas da regra geral: é preciso que tu te ocupes de ti mesmo, não esquece quem tu és, toma atenção contigo mesmo. Dessa forma, o *gnôthi seauton* está contido no *epimeleïa heautou* (cuidado de si).

Todavia, mesmo parecendo ser o “cuidar de si” uma terapia voltada unicamente ao sujeito, ela tem em seu fundamento um grande interesse ético-político. Assim, Foucault, no comentário sobre a *Defesa de Sócrates*, destaca a preocupação que o filósofo grego tem com os atenienses quando os orienta a cuidarem mais de si que das suas riquezas, fama e honrarias (Cf. 29d). Sócrates abandona seus interesses para cuidar dos outros, para incitá-los ao cuidado de si. Na análise que Foucault fará do *Alcebíades* ficará claro que o cuidado de si é o fundamento que justifica o imperativo do “conhece-te a ti mesmo”. Por esses contornos, percebemos quão importante é a educação para o grego. Do mesmo modo, compreendemos que a filosofia exerceu sob esse povo um poder disciplinador do espírito e essa disciplina esteve inteiramente atenta à boa formação psicológica, moral e política. Foucault mostra como o princípio do “cuidar de si” norteou toda conduta racional, orientou para uma forma de existência que buscava preservar uma ordem racionalista da moral. É exatamente por essa aproximação dessas técnicas com as questões éticas que Foucault identificou um certo paradoxo: é que estas mesmas regras de ocupar-se de si mesmo vão dar origem também a códigos de rigor moral não-egoístas, que visam preocupar-se com o outro, a coletividade. Códigos que têm como finalidade, muitas vezes, o abandono de si mesmo. Na fase ática essa postura parece inegavelmente determinar o aspecto propedêutico da ética para a vida política. No helenismo, com a dissolução da *polis* e o alargamento da subjetividade, essas determinações voltam-se mais para os valores vitais.

Essa *paidéia* baseada na cultura de si define inexoravelmente a práxis filosófica do Ocidente até o século XVII. Valendo-se da arqueologia foucaultiana, pode-se destacar que já na Grécia Arcaica encontramos a ideia de que é preciso um controle de si para ter acesso à verdade, ou seja, somente uma transformação subjetiva radical dá acesso à *aletheia*. Foucault elenca algumas dessas práticas: os

ritos de purificação (sem purificação não se apropria da verdade divina); as técnicas de concentração da alma (é preciso morar em sua alma); a técnica do retiro (é preciso ausentar-se do mundo); e a prática da resistência (fortaleza, temperança). No pitagorismo, Foucault encontra outros exemplos de técnicas voltadas para o cuidado de si que são a preparação purificadora para o sonho (pois por meio do sonho entra-se em contato com o mundo divino e é preciso sabedoria para ler corretamente as mensagens do além) e ainda as técnicas de provação (superar as tentações para conquistar a capacidade de resistência). Foucault também destaca que em Platão, no *Fédon*, encontramos vários elementos desses procedimentos arcaicos e pitagóricos de cuidado de si, como a ideia de que devemos educar a alma a reunir-se consigo mesma, concentrando-se na prática do retiro em si mesmo, além das práticas de rigidez. Segue ainda caracterizando a época helenística e romana como a da “grande cultura de si”. Dentro desse período, Foucault ressalta a técnica de imobilismo do pensamento dos estóicos (a *securitas* e a *tranquillitas animi*). Para Foucault, no diálogo *Alcibíades*, há uma submissão das antigas tecnologias do eu (práticas de cuidado de si) a uma grande reorientação e a um expressivo deslocamento para o desenvolvimento da filosofia ocidental. Com isso, o filósofo francês constata que já se reconhece nos diálogos de Platão uma redução do problema do cuidado de si à forma do conhecimento de si. Foucault destaca ainda que, no *Alcibíades*, Platão mostra que há atividades que passam erroneamente por cuidados de si quando não o são: a medicina, a economia e a erótica. O médico ocupa-se com o corpo e não com a alma-sujeito; na economia, ocupa-se com seus bens e riquezas e não consigo mesmo; e os amantes ocupam-se apenas com a beleza do corpo e não com o próprio amado. O mesmo diálogo destaca a figura do mestre do cuidado que se diferencia do pai de família (que cuida dos bens); do professor (que ensina habilidades) e do sofista (que ensina a persuadir pela palavra). “O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo”.

Uma visão menos acurada termina por conceber essas técnicas de cuidado como constatação do fracasso da moral coletiva, como o imperativo do privilégio do individual frente ao público. Mas é justamente o contrário. O cuidado de si define-se fundamentalmente como um modo de viver em sociedade. Essas observações legitimam o valor propedêutico da Ética em relação à Política na classificação das ciências aristotélicas. Ou seja, se a felicidade é um bem para a pessoa, a cidade feliz, a *polis* submetida à justiça, é o bem maior, a finalidade última

a ser alcançada, pois para o estagirita o homem é essencialmente um animal político, a sociedade é tomada como lugar de realização do sujeito. O cuidado de si, muito mais que uma prática individualista, inspirava-se fundamentalmente num valor político, um modo de viver junto. Se hoje buscamos entender o cuidado de si como expressão de uma ruptura ética, um signo do individualismo, para os gregos há nesta atitude um valor positivo, que termina por fecundar os códigos de leis que fundamentam a vida política. Essa aliança entre o plano ético e o plano político pode ser entendida na dinâmica da pedagogia socrática quando este diz ser necessário “levar vida de filósofo, submetendo a provas a mim mesmo e aos outros [...]” (PLATÃO, 1987, 28e). Assim, é examinando-se a si mesmo e aos outros que o professor de filosofia constituirá sua autêntica práxis.

1.3. A prática do educar e o educar da prática

O que essa educação filosófica curativa afirma é muito mais que um saber, mas, sim, uma relação com o saber. Ou seja, a investigação socrática sendo sobretudo dialética não ignora a ignorância e transfere para o outro a possibilidade de sua própria descoberta, alimentando-o desse vazio inquiridor que é posto na constatação terapêutica desse “saber que nada sabe” que vai se afirmando ao longo do diálogo. É no fundo uma inversão proposital daquilo que normalmente coloca-se: o verdadeiro saber ignora, a ignorância sabe. Saber-se ignorante é propiciar a si mesmo a possibilidade de inventar suas próprias questões, é permitir a si mesmo a presença do novo, favorecendo a aproximação consigo próprio e conseqüentemente inaugurando sentidos de viver. Desse modo, a filosofia deixa de cuidar de outras coisas para cuidar do pensamento, da alma, do eu. E, sendo um processo dialético, não há como fazer filosofia sem que outros também não a façam; não há como, filosofando, não estarmos pensando a nossa própria vivência em con-vivência. Não há como ensinar filosofia sem estar ao mesmo tempo ensinando a viver e também, com a vida, aprendendo. Ensinar filosofia é fazer com que outros participem dela cuidando do seu próprio pensamento; há na trama dialética uma cumplicidade permanente, um compartilhamento de experiências.

Dessa forma, por estar ligado à experiência, o fazer filosófico não condiz com uma transmissão de conteúdos em que o professor, apropriando-se de uma interpretação de um texto, deve convencer o aluno a aceitar sua leitura como a única

possível. Essa tirania pedagógica é sustentada na figura do professor que assume a postura de provedor das verdades. Entretanto, quando se coloca as questões do “ensinar a pensar” ou mesmo do “aprender a pensar”, encontra-se a necessidade de transgredir essas limitações ainda hoje vigentes no ensino de filosofia.

Em sua radicalidade, Rancière, em *O Mestre Ignorante* (2007), contesta a ordem hierárquica do exercício filosófico ao conceber valor afirmativo à ignorância por meio da indistinção entre o mestre filósofo e os dialogantes que participam do pensamento no momento em que “não há hierarquia na ignorância. E o que os ignorantes e os sábios podem, comumente, é a isso que se deve chamar o poder do ser inteligente como tal” (Id., ib., p. 55). Assim, o que se estabelece primordialmente é uma identidade fecunda de poder entre o mestre e o ignorante, pois o “poder ensinar o que se ignora” faz do mestre um ignorante, mas, sobretudo, do ignorante um mestre.

Um outro elemento é também destacado pelo pensador francês: a ruptura dessa estratificação epistemológica faz surgir, concomitantemente, uma forma de inteligência manifesta “ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação”. Fala-se aqui de uma razão emancipada que confere poder de expressão ao ignorante e o faz, pelo reconhecimento dessa sabedoria, mestre. Segundo Rancière, Sócrates não seria o “mestre ignorante” por manter prescritiva desigualdade intelectual entre o mestre e o aluno. O pensador ateniense “interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (Id., ib., p. 52). A expressão da pedagogia socrática termina por ainda preservar o desejo de o aluno aprender o que o mestre lhe ensina mesmo quando o que se ensina não seja exposto em respostas, mas, sim, num deixar de saber o que se sabe. Rancière diria que, dessa maneira, Sócrates impede que o interlocutor aprenda pela lógica da emancipação, instaurando por esse princípio a igualdade das inteligências. Desta forma, o pensador francês conclui: “o socratismo é uma forma aperfeiçoada do embrutecimento” (Id., ib., p. 52).

Encontra-se nesta concepção de “embrutecimento” a possibilidade de buscar sua genealogia naquilo que Foucault denominou de “momento cartesiano”. Foi a partir do séc. XVII que ocorreu, segundo ele, uma requalificação do “conhece-te a ti mesmo” e, por consequência, a desqualificação do cuidado de si. Foucault

considera que o abandono das práticas de cuidado pela noção de conhecimento de si relaciona-se com a edificação ocidental da ideia de verdade que desloca o pensamento do foco da existência para questões de natureza epistemológica. Esse “momento cartesiano” cumpre um duplo papel: primeiramente, privilegiando o conhecimento de si, coloca na noção de evidência o primado da investigação filosófica orientando o projeto da razão sempre a partir do sujeito compreendido enquanto “coisa pensante” e, sobretudo, desvaloriza o cuidar de si ao identificar na *res cogitans* a única via de acesso à verdade. Desta forma, o “momento cartesiano” dicotomiza radicalmente o cuidado e o conhecimento, a vida e a verdade, e, ainda, a filosofia e a espiritualidade (Cf. FOUCAULT, 1997). No exame da questão, Foucault entende que esse “momento” contrapõe a filosofia à espiritualidade. Filosofia passa a ser compreendida como “forma de pensamento” que se interroga sobre as condições do sujeito para o acesso à verdade, enquanto a espiritualidade se responsabiliza pela atualização das experiências práticas de purificação que constituem para o sujeito condições de acesso à verdade. Na espiritualidade o sujeito conquista esses direitos na *práxis*. Em síntese, a filosofia, ao responder aos interesses daquilo que se chama “conhecimento”, detém-se unicamente no exame das condições da verdade, abandonando as questões existenciais, ao passo que a espiritualidade, por outro lado, despreocupa-se desse modelo de conhecimento e se interessa apenas em propiciar “transformações necessárias” à vida do sujeito

É possível, pois, compreender no ensino ocidental de filosofia a primazia dessas heranças cartesianas apontadas por Foucault. Herdeira dessa confiança extremada no racionalismo, a filosofia compreendida por essa clivagem com a espiritualidade não “transforma” em seu exercício a vida do filósofo, justamente por sua prática não requerer modificações no sujeito. O acesso à verdade se dá unicamente pelos recursos lógicos do pensar previamente estabelecidos pelas regras de validação e coerência. Se essas regras são, portanto, de valor universal, as condições para se obter o conhecimento são transcendentais ao sujeito, não havendo qualquer comprometimento do sujeito existencial com o que ele ensina e aprende. Logo, a filosofia termina por favorecer o acesso a uma verdade que, em verdade, não é minimamente capaz de “emancipar” o sujeito.

Essa ruptura entre a filosofia e a vida confirma, de certa maneira, a cisão entre saber e compreender, pois na espiritualidade o que importa não é o saber, mas, sim o compreender. Para Harada (1995), “o compreender é um dos elementos

fundamentais do espírito”. Assim, valendo-se de um trocadilho do poeta francês Paul Claudel, entende o compreender como conhecer, conhecer como conascer. “Por ser conascer, é um conhecimento que exige *perfeição*”. Perfeição para ele não é a qualidade do que não tem defeito, mas um modo de agir que é caracterizado como o perfazer-se. O perfazer-se requer um trabalho de inserção, um esforço que propõe o acesso à interioridade. O saber classificatório vê tudo de fora, paira sobre as coisas. Não havendo compreensão, não há inter-esse com a coisa (cousa) que também é causa. Tratando-se de um saber “sobre” as coisas, o ensino de filosofia não pode, assim, promover mudanças na medida em que vê as coisas como algo que está ali, e não como causa do pensamento. Os métodos de ensino de filosofia muitas vezes confirmam essa postura oferecendo-se como regras que dão acesso à verdade por um distanciamento necessário às exigências da positividade do espírito medidor.

Rancière, quando propõe a emancipação do ensino, nos fala da necessidade de uma inversão: “Descartes dizia: *eu penso, logo sou*, e esse belo pensamento do grande filósofo é um dos princípios do Ensino Universal. Nós invertemos seu pensamento e dizemos: *eu sou homem, logo penso*” (RANCIÈRE, 2007, p. 60). Para ele, por essa inversão, o sujeito *homem* conquista a identidade do *cogito* e assim conclui: “O pensamento não é um atributo da substância pensante, mas um atributo da *humanidade*” (Id., ib., p. 60). Ou seja, o conhece-te a ti mesmo que se pretenda transformar em princípio de emancipação deve superar toda a prática do Ensino Universal que se coloca na questão: *o que pensas disso?* para fazer do mestre um examinador dos seus próprios “atos intelectuais” e observar, portanto, o modo de utilização do seu pensamento (Cf. Id, ib, p. 60).

O ensino de filosofia que pretenda abarcar a dimensão existencial de mestres e aprendizes deve colocar-se como crítica a esses “acessos à verdade” e primordialmente crítica dos próprios critérios de verdade, estabelecendo, por sua vez, caminhos que, por muito, revigoram os sentidos da experiência do pensamento em imanência existencial, do pensar, não de sobrevoo, mas o pensar de dentro da vida.

Deve estar contido na experiência do ensino de filosofia um propósito de educação transformadora, ou seja, a atenção permanente à questão abissal e norteadora de toda a filosofia: de que modo a filosofia nos ensina a viver? Ou com outras palavras: como aprendo a viver com a filosofia? Negligenciar essas questões

fecundadoras é confinar a filosofia e seu ensino às elegantes arenas de discussões acadêmicas sem, contudo, prestigiar a trans-formação da pessoa humana.

É pertinente neste contexto a distinção entre quem vive *para* a filosofia, ou seja, quem busca com ela a “significação da sua existência”, e os que vivem *da* filosofia, o professor, profissional do discurso. (Cf. PRADO JR., 2008, p. 64). Parece essa diferença levantar com ela uma inadiável discussão sobre o que queremos com a filosofia. Se não existe, senão por uma inautenticidade, um professor que ao lecionar não tenha antes de tudo uma compreensão do seu exercício profissional, logo, saber o que se quer com a filosofia é condição *sine qua non* para a sua prática. Fica evidente também que só podemos buscar essa compreensão se não abdicarmos de entendê-la distinta daquilo que julgamos ser uma ideia da filosofia e de seu ensino que pretendemos superar. Ou seja, por essa concepção, uma filosofia da filosofia terminar por definir também aquilo que é a negação da filosofia. Entende-se com isso que muitas vezes somente “a filosofia deve nos curar da filosofia” (WITTGENSTEIN *apud* PRADO JR., 2008, p. 65) para que possa com isso reivindicar para si a devida legitimidade.

Educação e filosofia articulam-se, sobretudo, à procura dessas respostas, pois, se o ensino de filosofia é antes de tudo ensino, essa prática deve ser pelo professor filósofo colocada como questão filosófica a cada momento. Todo ensino de filosofia é filosofia enquanto atitude, ação, práxis que ratifica uma práxis, experiência que propõe experiência. Portanto, ensinar filosofia é ensinar a pensar a própria prática de ensino e, conseqüentemente, aprender com essa prática o que é filosofia. Se filosofia só existe no filosofar, ensinar filosofia é um modo de fazê-la existir. Todo ensino de filosofia deve “aprender a pensar” a filosofia, torná-la viva porque interessante, interessante porque viva.

O filósofo, ao educar o pensar, educa-o na sua própria existência e dessa forma constitui para seu leitor um “exemplo” de vida. A lição que mais guardamos dos nossos grandes mestres quase sempre está em sua prática, em sua atitude, no seu modo de ensinar, e não no conteúdo ensinado. Em outras palavras, o mestre é lembrado não pelo “ensinável”, mas pela sua forma de ensinar. Muitas vezes um conteúdo universal ganha especificidades próprias que se confirmam no acontecimento da própria aula. Desse modo, o mestre é “extemporâneo” em sua práxis de ensino, pois, a cada momento (movimento) da aula, vai inaugurando novos caminhos para si e para o seu aluno, novas possibilidades de superação,

transvaloração, ressignificação de valores. Mesmo que o filosofar principie de um “*plan d'immanence*” (DELEUZE; GUATTARI), há sempre um desejo de “salvar o infinito”, criando e recriando. Assim, o ensino de filosofia é educação para vida, pois não se pode ensinar filosofia com autenticidade sem estarmos comprometidos com a nossa existência, sem estarmos por ela afetados e, mais que tudo, sem estarmos dando em nossa prática, sentido a outras vidas.

1.4. A educação no pensar com Nietzsche

Nietzsche oferece uma significativa contribuição para a transformação do homem por intermédio de uma educação filosófica em suas *Considerações Intempestivas*, nas quais, tomando Schopenhauer como Educador, afirma a necessidade de o educando ter como referência para a sua educação um modelo de mestre que ele tome de exemplo para si. Para Nietzsche, Schopenhauer seria um “modelo” de filósofo educador capaz de conduzir o seu aluno à superação de sua própria cultura: “Era, então, realmente tomar os meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 146). O propósito de uma filosofia maior deve ser sempre educar para a emancipação do sujeito, educar para a superação da pequenez do espírito, para a maioridade do pensamento, a conquista da autonomia, e assim Schopenhauer para Nietzsche era a imagem do educador: “Estimo tanto um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo [...] e aí temos exatamente o exemplo do homem Schopenhauer”. (Ib. id. p. 150-151). As palavras do filósofo alemão remetem à ideia da filosofia vista como superação de toda espécie de jugo e, mais adiante, servem para confirmar a figura do filósofo verdadeiro como sendo o homem que irrompe contra seu tempo: “[...] cheguei a algo muito compreensível: explicar como podemos todos, através de Schopenhauer, nos educar *contra* o nosso tempo [...]” (Ib. id. p. 163).

Nietzsche sentiu necessidade de fazer conhecer “Schopenhauer aos espíritos livres”, pois é na condição de educador que diz: “Mas eu prometi apresentar Schopenhauer a partir de minha própria experiência, como *educador* [...]” (Ib. id. p. 175). Foi somente dentro da experiência filosófica que Nietzsche compreendeu a importância do ensino da filosofia para edificação do “Além-do-Homem”. Com isso,

Nietzsche afirma que a verdadeira filosofia não pode abdicar de ser ela mesma educadora. Ou seja, a filosofia que se pretenda verdadeira é, primeiramente, uma educação do espírito do filósofo quando, em diálogo, se constitui na alteridade, na dimensão do outro, na transmutação do ser-sendo que educa educando-se. Amante do vir-a-ser, essa extemporaneidade do filosofar é para Nietzsche signo maior da liberdade proposta pela filosofia educadora. Há presente na figura do grande mestre a imagem do libertador:

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”. E eis aí o segredo de toda formação: ela não procura os membros artificiais, narizes de cera, olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta formação. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas ervas daninhas, dos dejetos [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 141-142)

As críticas de Nietzsche dirigem-se prioritariamente às instituições de ensino de sua época, mas também à “barbárie cultivada” desenvolvida em toda a educação ocidental e que, portanto, não seria privilégio unicamente das escolas alemãs do século XIX. Assim, suas “Considerações Intempestivas” atacam, sobretudo, o projeto pedagógico da modernidade como um todo. Para o filósofo, a educação neste modelo apequenaria o homem, formando-o unicamente para servir o estado, a ciência positivista e o mercado. Esses textos do “primeiro Nietzsche” denunciam a mediocrização que tende a potencializar nos indivíduos valores de “rebanho”, não despertando neles suas singularidades. Esse interesse de padronização da pessoa termina por desprestigiar a criação e a inventividade do educando.

Essas questões levantadas por Nietzsche parecem identificar-se com os problemas atuais das nossas escolas. Como destaca Marton em sua análise do texto do filósofo alemão: “um leitor desatento poderia supor ter diante dos olhos um livro que acaba de ser escrito. E o mesmo poderia pensar um leitor atento – com mais razão.” (MARTON *apud* DIAS, 2003, p. 7). É que o pensamento de Nietzsche é sempre, em sua expressão maior, um diagnóstico do presente.

Em resumo, as “intempestivas” nietzscheanas insurgem-se contra uma visão utilitarista da cultura que pretende estender a educação para todos,

unicamente para satisfazer os interesses do mercado. Esse critério quantitativista pretende “formar” produtores para o mundo do trabalho obedecendo uma lógica econômica sem contudo atender minimamente às aspirações de uma educação integral do homem como fizeram, em sua grande parte, os educadores gregos.

Uma outra tendência da educação ocidental apontada por Nietzsche diz respeito ao modelo de especialização imposto pela educação erudita. Essa tendência tem como resultado a excessiva divisão do trabalho científico e perigosamente conduz o espírito à superficialidade, negligenciando a dimensão crítica e a formação integral do indivíduo.

É inegável que toda a obra de Nietzsche transpira um desejo de destruição da ideia de formação cultural que envolvia a construção histórica de elaboração do espírito humano e que também atingia, principalmente, as instituições educativas de sua época. Ao “declarar guerra” entre nossa civilização atual e a antiga, Nietzsche afirma a necessidade de descontinuidade frente à de continuidade e progresso. Em verdade, ao destruir uma concepção de formação educacional, Nietzsche tem a necessidade imperiosa de afirmar a exigência da autossuperação como uma máxima de formação do homem. Tomar Schopenhauer como educador é vê-lo como aquele que, em contraste com as instituições do seu século, educa quando faz refletir sobre as vivências humanas, alimentando em cada indivíduo a possibilidade de melhor reconhecer suas potencialidades.

Todavia, o que o pensamento educativo de Nietzsche mais restitui é a necessidade de reunir o pensar à vida. O *exemplum* Schopenhauer diz que o pensamento é amante da vida, pensar é uma das grandiosas manifestações da vida do homem. Se o filosofar expressa vivência, ele é afecção, não há portanto qualquer possibilidade de separação entre teoria e prática. Compreendendo o homem num mundo sem Deus e a providência, submetido, com todos os seres, ao imperativo da Vontade, Schopenhauer foi “[...] para nós, homens profanos, homens seculares no sentido próprio do termo, o primeiro mestre filosófico” (NIETZSCHE, 2003. p. 171). Portanto, um homem educado pelo exemplo de Schopenhauer seria um homem forte, autêntico.

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num

sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior. (NIETZSCHE, 2003. p. 143)

O que parece contributo essencial neste Nietzsche educador-filósofo é a ideia de afirmação de uma outra *Bildung* para o homem que passa necessariamente por uma radical libertação dos “legisladores da educação rotineira”, esses burocratas responsáveis, em todos os tempos, pelo “embrutecimento” da educação. Uma formação valiosa é fundamentalmente para Nietzsche uma trans-formação baseada na necessidade de filosofia e arte em que a educação tivesse a incumbência de fazer compreender o seu valor, por intermédio da experiência individual dos estudantes e da herança dos grandes mestres. O próprio Nietzsche foi para seus alunos um expressivo exemplo do que ele mesmo pregava e assim ele é descrito:

[...] Soube, desde o início, estimular-nos para que tivéssemos um maior interesse pelo estudo, talvez mais ainda de maneira indireta, pelo seu saber e pelo seu exemplo, do que de maneira direta, ao nos declarar, por exemplo, que todo homem deveria pelo menos uma vez na vida se dar o trabalho de consagrar ao estudo um ano inteiro [...] Ele não nos considerava em bloco, como uma classe ou rebanho, mas como jovens individualidades, e também nos convidava a visitá-lo em sua casa. (KELTERBORN, L. ‘aluno de Nietzsche’ em suas *Memórias apud DIAS*, 2008. p. 170-171)

A grande educação edifica homens de cultura elevada, que superam o seu tempo, desafiam o futuro. O que se apresenta de imediato nos textos de Nietzsche é um compromisso com uma educação verdadeiramente filosófica, porque contestadora, transgressora do *status quo*, uma educação que não se limita a uma função instrumental e utilitarista, mas que proponha a esperança no devir da humanidade. Sobrinho, na apresentação dos *Escritos sobre Educação - Friedrich Nietzsche* (2003) afirma que educar visando a elevação cultural “significa [...] fazer ver o amálgama problemático que é homem e natureza; [...] promover a comunicação dos jovens estudantes com os homens grandes e raros e mostrar a exemplaridade da sua experiência existencial e intelectual” (Id., ib., 2003, p. 15). O educador filósofo é aquele que deve “passar ao ataque” dessa formação decadente, tomando como arma o pensamento criador e exemplar.

Sobrinho identifica também no “*Schopenhauer como Educador*” uma dimensão política quando este opúsculo é, sobretudo, entendido como uma crítica às intuições formadoras:

[...] um combate contra a visão e os princípios dominantes nas instituições oficiais e nos meios acadêmicos, mas ao mesmo tempo corresponde à formulação de uma nova visão e de um novo quadro de princípios que pretendem realizar uma verdadeira 'revolução do espírito', visão e princípios que Nietzsche jamais abandonará no decorrer da sua vida. (SOBRINHO *In*: NIETZSCHE, 2003, p. 16)

O que Nietzsche faz é edificar o seu pensamento na herança dos gregos, restituindo à educação o seu propósito humanista. “Uma tarde em que líamos Sófocles, das três às quatro, Nietzsche deu uma magnífica aula sobre a tragédia grega” (aluno anônimo de NIETZSCHE *apud* DIAS, 2008, p. 174). A dimensão política, o valor da experiência para o aprendizado, mas, antes de tudo, o fundamento imprescindível da filosofia para o fortalecimento da pessoa, enquanto indivíduo capaz de autoestimar-se, fazem dos escritos do filósofo da Basileia um enorme contributo à educação filosófica:

[...] um dia Nietzsche, depois de fazer um relato emocionante sobre o processo de Sócrates e de sua defesa diante dos juízes, pediu a seus alunos para virem recitar junto a sua mesa o discurso de Sócrates. Encorajado por seu professor o jovem pastor, ainda com o coração batendo, decidiu tentar a experiência. Conseguiu contentar completamente seu professor que, amigavelmente, lhe sorriu. Nesse dia, disse-me o jovem pastor: “eu me encontrei; minha timidez desapareceu e agradei a meu venerado professor Nietzsche que soube dar o apoio ao jovem inseguro que eu era e despertar assim meus dons. (SIEGFRIED, aluno de Nietzsche, *apud* DIAS, 2008, p. 173)

A educação deve promover o homem forte, aquele que como a águia não teme o abismo, mas o desafia. O filósofo educador é justamente o que faz do futuro um desafio, que toma o abismo do existir com o propósito de superá-lo. A “educação superior da humanidade” deve ser buscada pelo professor que em seu ensino contribua para criar as possibilidades de elevação do espírito à condição de águia e possa assim “olhar para o abismo” como quem, corajoso, o desafia. Não temendo o futuro não se submete ao passado e situa-se na urgência do presente.

Desse modo, é possível entender a crítica de Nietzsche à história quando esta inibe o desafio, confina o homem em seu passado. O professor de filosofia que submete seu ensino a um mero espelhamento dos grandes pensadores não propicia ao aluno uma educabilidade que se faz dentro da sua própria experiência de pensamento e, não impulsionando novas experiências, coloca-se, peremptoriamente, na dependência do passado. Assim, o ensino de filosofia, enquanto imitação do que já foi dito, não pode ser criador de vida e cultura, não

promove no aluno a capacidade de recriar sua vida a partir de suas próprias experiências. O filosofar verdadeiro deve afirmar na pessoa o seu encontro: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas” (NIETZSCHE, 2003, p. 139). Em outros termos, o que Nietzsche afirma é que o educador filósofo não pode reduzir o ensino a uma forma de domesticação, instrução. A filosofia não se presta, portanto, a ser treinamento de habilidades.

A atualidade das críticas nietzscheanas faz-se na quase identificação do modelo de ensino de filosofia vigente em nossas academias com as do século XIX. Em nossas instituições, parece o ensino de filosofia prescindir da inventividade, da criação, da reinvenção, enfim, da vida. Formam-se bons reprodutores de pensamento, competentes exegetas de textos, obedientes leitores de filosofia, que fazem somente comprovar em seus estudos o respeito absoluto com o que foi dito, exarado nas páginas da história da filosofia. Essa deferência à tradição termina por se repetir na prática do ensino de filosofia quando este tem unicamente por finalidade a formação de “novos” bons leitores, bons exegetas, competentes duplicadores dos grandes filósofos. Entende-se, assim, o bom estudante de filosofia como sendo aquele que ao final do curso seja capaz de bem “explicar” fragmentos de textos filosóficos, conformando sempre suas ideias ao que, com outras palavras, outros já haviam dito. Ou seja, ensino e aprendizagem de filosofia não passam de uma dócil reapresentação volumosa de sua história, em que excessivamente predominam o privilégio à memória, a repetição e a recordação do passado. Essa passividade do espírito e essa indolência são manifestações do desaparecimento da subjetividade, da liberdade do pensar que ainda hoje se vivencia nas universidades. É o privilégio à escuta passiva em detrimento da fala do aluno. Sem participar do ‘acontecimento’ filosófico, sem vivenciar qualquer experiência de seu próprio pensamento, o aluno apenas ouve, limita-se a copiar filosofia:

Como o aluno está ligado à universidade? [...] Pelo ouvido, é um ouvinte. Apenas pelo ouvido. [...] O estudante ouve [...] A liberdade acadêmica é o nome que se dá a esta dupla anatomia: de um lado, uma boca autônoma; de outro, orelhas autônomas. [...] Tal autonomia não é mais do que uma domesticação do aluno [...] (DIAS, 2003, p. 100)

Acreditamos que o professor de filosofia é aquele que educa o espírito do seu aluno para a necessidade de autoeducar-se, despertando as suas potencialidades germinais. O valor do mestre está em ser aquele que, no lugar de transmitir conteúdos, instiga os educandos a educar a si mesmos. O grande mestre

convoca o discente a acordar suas próprias forças, a auscultar sua energia vital, sua inteligência mobilizadora, desenvolvendo a tarefa de dar-se forma, de criar a si mesmo. Enfim, o propósito do professor de filosofia não deve ser outro senão fazer valer no aluno a máxima de Píndaro: “Chegar a ser o que tu és”. Ou seja, restituir pela educação filosófica a conversão a si mesmo, o encontrar-se consigo mesmo, o descobrir-se, o cultivar-se, ou seja, conhecer a si próprio.

1.5. Por uma educação filosófica superior

Compreende-se que se há um propósito que atravessa total relação entre filosofia e educação ele, está no sentido dado à expressão “educação filosófica”, pois não há outro modo de julgar o valor da filosofia senão entendê-la como exercício de pensamento que educa, primeiramente, quem pensa, mas que, enquanto prática dialética de ensino, almeja educar a outrem. Desse modo reivindica-se uma didática filosófica que auxilie no desenvolvimento de tais interesses e que contribua no fortalecimento da referida relação. Compreender que todo ato filosófico é em seu fundamento uma filosofia educativa é entender como necessária uma didática da filosofia ou mesmo uma didática *na* filosofia.

Portando o termo “didática” aquilo que em grande parte se conservou das experiências históricas e também os usos e significados desta palavra em diferentes áreas do conhecimento humano, faz-se importante recorrer-se, mesmo que, com brevidade, às suas matrizes etimológicas: “Didática: arte ou técnica de ensinar, transmitir conhecimento; didático: o que facilita aprendizagem e o que proporciona instrução e informação [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1036). Essas definições parecem conter dois sentidos inconciliáveis para nós: por um lado a ideia de didática como arte, entendendo o ensino como práxis, exercício poético do pensamento; compreensão esta que julgamos importante preservar, e, por outro, a concepção que pretendemos superar, da didática como transmissão de conteúdos, instrução de práticas.

Quando se fala de uma didática filosófica, é preciso destacar algumas de suas especificidades, de modo a entender que cada área tem sua didática e que, portanto, a filosofia irá requerer a sua própria. Cremos que uma educação filosófica por se manifestar tanto nos ambientes escolares quanto em diversos espaços da vida social, isto é, empresas, administração pública, rádio, televisão, internet, etc.,

justifique que se entenda a existência de outros modos de atuação filosófica que não se limitam ao ensino escolarizado, mas que, inegavelmente, envolvem a relação entre pessoas e saberes, mediados pela filosofia. Tanto as escolas e universidades quanto esses outros ambientes expressam os modos de permanência e continuidade da filosofia enquanto um saber essencial da cultura humana. E é justamente nesses espaços que a filosofia, por meio das práticas dos filósofos, faz-se reconhecida, e este reconhecimento seria uma tarefa de uma didática específica de cada contexto, uma didática que escutasse os diferentes sujeitos em seus distintos campos de atuação.

Quando o filosofar deixa de restringir-se a sua expressão academicista, abdica de sua confortável postura institucional, abandona as redomas burocráticas dos exaustivos rituais de re-produções de textos, etc., a filosofia passa a contribuir para uma “educação superior” do homem. Essa educação é o corolário de uma filosofia que educa o sujeito na conquista da sua autonomia, na posse de sua maioridade enquanto ser-no-mundo. Não ocorrendo unicamente em escolas e universidades, a filosofia passa a existir em variados espaços sociais e, desse modo, exige para sua própria pertinência as devidas revoluções do seu *modus vivendi*. Para “além dos muros” das instituições de ensino, uma educação filosófica é um fenômeno social no qual, em diálogo permanente com a filosofia e com os filósofos, nós, atores sociais, atualizamos, vivemos, recriamos nossas vidas, desafiamos, enquanto seres de reflexão, o nosso futuro, reinventamos nossa existência.

Resultado dessa dilatação do seu universo de participação, o filosofar emancipa-se, aspira alcançar as pessoas em suas diversidades, em suas mais diferentes formas de pensar, em suas múltiplas vontades. Esse filosofar, emancipado e emancipador, reivindica uma didática trans-escolar, altera os sentidos pedagógicos, acende e apaga novos caminhos. Dessa forma, uma educação filosófica é uma experiência combativa que exige, para tanto, didáticas e pedagogias transgressoras, ou seja, didáticas e pedagogias que atendam aos propósitos de um filosofar que, muito mais que produto de uma amizade, é a atualização de um estado de desconforto, de conflito, de violência com a realidade.

Se no seu bojo a filosofia não pretende conservar o que está posto, pois o seu acontecimento se dá justamente por um desacordo, logo sua didática deve configurar-se como recurso mutável. Por isso, essa didática deve expressar o debate, a crítica, a discussão, ou seja, contribuir verdadeiramente para o

favorecimento de uma filosofia viva, dinâmica, criadora, deve contribuir para que a filosofia seja a manifestação mais autêntica do homem que aprende a conviver com a diferença por meio do exercício dialético filosófico, do sujeito que aprende com a discordância a respeitar o outro, a ver na alteridade a sua negação positiva, ou seja, a compreender no opositor a real possibilidade de motivação e consequente atualização de sua essência racional. Pois se o outro existe para me questionar, me contrapor, existe para me fazer homem, ser pensante, vivo, portanto.

É preciso, então, entender uma didática para a filosofia centrada, privilegiadamente, na experiência de uma filosofia viva, muito mais que no seu ensino tradicional. Isso aponta para a necessidade de se entender a importância da abertura de novos espaços para o acontecimento filosófico, ou seja, a filosofia compreendida como exercício do pensar pode ocorrer em inúmeros espaços que não sejam efetivamente salas de aula de uma escola ou de uma universidade. Acreditar nessa abertura dos espaços filosóficos não é desqualificar a sala de aula, mas, pelo contrário, admitir que ela possa “acontecer” em outros lugares, ou seja, possibilitar, por exemplo, que uma praça pública transforme-se em ambiente de discussões filosóficas. Desse modo, a própria ideia de didática para a filosofia ganha novas dimensões.

O cultivo do pensamento filosófico em espaços não-tradicionais deve também enriquecer a filosofia ensinada na própria escola ou universidade, pois esta deixaria de ser vista como “matéria difícil” justamente pelo fato de a sociedade habituar-se a ela. Assim, não havendo lugar específico para o filosofar, ele seria legitimado em qualquer contexto, em qualquer ambiente onde o fenômeno humano se manifestasse e esse alargamento do espaço físico da experiência filosófica irá requerer, por sua vez, uma didática ampliada que em sua abrangência dê destaque às diversas “condições de sensibilidade” (LANGÓN).

Ainda quanto à questão de uma didática aplicada ao ensino da filosofia, é possível acreditar que a transversalidade constitui-se como uma das principais características da filosofia e que portanto deve ser devidamente trabalhada em favorecimento do seu ensino. Essa transversalidade, longe de assemelhar-se à ideia de interdisciplinaridade tão explorada pelos documentos oficiais que regulam o ensino de filosofia no Brasil, implica uma concepção de inserção da filosofia nos currículos sempre em conexão com as demais disciplinas que nestes já se encontram. Assim, a filosofia caminharia dialogando com outras áreas com vistas à

realização de verdadeiras relações rizomáticas entre elas. Na esteira dessas observações, estaria a crítica à compreensão dos currículos escolares nos quais as disciplinas aparecem isoladas, não havendo, portanto, nenhuma reciprocidade de contribuição entre elas, justificando a falta de coerência entre os conteúdos trabalhados na escola.

Os argumentos em favor dessa transversalidade rizomática apoiam-se na concepção da filosofia como portadora de questões fundamentais que jamais receberiam por parte de qualquer disciplina isoladamente respostas conclusivas. Logo, as respostas dadas a essas questões, não podendo relegar-se ao segundo plano, na medida em que constituem fundamentalmente o escopo de uma aprendizagem essencial do humano, justificariam enormemente a contribuição *sui generis* da filosofia para o currículo escolar. A filosofia corresponde, então, a uma dimensão específica da realidade humana: a das questões que estão na base de nossas convenções e que, podendo aparecer atravessadas com outras áreas do saber, seriam oportunamente acolhidas numa aula de filosofia. Desse modo, parece justificada a necessidade de se elaborar para a filosofia uma didática na qual ela se “cruze” com as diversas disciplinas, buscando dentro desse profícuo diálogo consequências para sua própria didática.

O fundamento filosófico fica, portanto, responsável por dar uma resposta à questão inaugural que as outras áreas, trabalhando em regiões distintas da realidade, não teriam competência para responder: quando, por exemplo, tentamos aplicar o conceito de causalidade não aos fenômenos do mundo, mas ao mundo como um todo, chegamos ao famoso argumento ontológico de Santo Anselmo, desenvolvido no *Proslógio*, ou seja, se tudo que existe, existe por causa de algo, algo deve ter causado o mundo?

Em síntese, o trabalho do professor de filosofia, dentro dessa didática, consiste em elaborar, primeiramente, as devidas distinções conceituais para que o aluno venha perceber o trânsito de certos argumentos por diversas áreas e assim possa entender verdadeiramente, na prática desse exercício de pensamento, a articulação pertinente entre as ciências (física, química, biologia, etc) e a filosofia. Com isso o professor, num só tempo, legitima a colaboração da Filosofia no aprendizado e ratifica a importância dessa disciplina no currículo escolar.

É possível também ampliar essas reflexões para se entender a enorme contribuição do cultivo do pensamento filosófico, seu rigor argumentativo, sua crítica

radical, totalizante, para a formação inicial e continuada de professores de outras áreas. Desse modo, haveria uma transposição da didática filosófica, de modo a se perceber sua presença mesmo quando ausente do próprio currículo. Em outras palavras, é como se pretendesse-se por esse propósito a construção de uma pertinência genuinamente filosófica que constituísse, por sua vez, a originalidade da filosofia e a conseqüente importância dela para a formação integral do aluno.

Obviamente esses posicionamentos frente à necessidade de elaboração de uma didática específica para a filosofia e a sua aplicação em diferentes contextos não devem esconder preocupações que aparecem ligadas de modo decisivo a esta, ou seja, não se pode negligenciar a importância de uma questão crucial que aparece como uma espécie de desafio condicionante das demais questões: se não se sabe a finalidade de um currículo escolar, se não temos a real medida de sua importância dentro de uma formação escolar, se não se tem uma ideia apropriada do que seja uma relação ensino-aprendizagem em filosofia e mesmo em outras áreas, como os órgãos públicos responsáveis pela elaboração de PCNs e tantas outras “cartilhas” e mesmo as instituições públicas e privadas de ensino podem elaborar seus inflexíveis parâmetros, seus limitados programas e currículos?

É inquestionável desse modo a necessidade de uma permanente educação filosófica compreendida na construção de um pensar totalizante que nasça no exercício dialógico e proponha a descolonização do pensamento, uma educação do pensar que possibilite a emancipação do indivíduo e que seja fonte inesgotável para a maioria do homem. Fica patente, dessa forma, que a filosofia pode colaborar não só na transversalidade dos saberes, como também fundamentalmente na crítica cuidadosa dos princípios e finalidades do essencial aprendido. O que se busca dentro dessa permanente articulação entre filosofia e educação é a construção de um projeto que privilegie a humanização por meio de uma racionalidade constituída por um “plano de imanência” verdadeiramente libertário, de uma educação filosófica que responda aos interesses de uma maioria e, por fim, de uma educabilidade que esteja inscrita numa complexidade “polilógica” (GALEFFI, 2001).

O princípio basilar de uma educação filosófica ou mesmo de uma filosofia na educação reivindica uma crítica proposital que se coloca na busca por outros sentidos da racionalidade e, sendo a problemática filosófica por sua natureza aberta, ela deve sempre se colocar disposta a gerar o novo, a enfrentar desafios

imponderáveis, e nesta medida constituir, sobretudo, uma investigação de tal modo aguda que suspeite, no exercício racional que define o ensinar-aprender filosofia, das possibilidades da razão e, por consequência, coloque-se em desejo de superação. Em outros termos, o que se analisa é a tarefa de uma filosofia que põe em xeque a própria racionalidade que a constitui e, desse modo, assuma em sua radicalidade transgressora essa dimensão autocrítica que mira como horizonte a recriação do pensar, a reinvenção de uma razão filosófica que desafia a própria razão constituída historicamente.

Uma efetiva educação filosófica do pensamento reivindica uma metafilosofia, ou seja, uma investigação filosófica que retroage sobre suas próprias condições de possibilidade. Implica, sobretudo, um esforço de autocompreensão que conduza aos fundamentos daquilo com o qual se constitui o ensinar-aprender filosofia e dentro de uma articulação entre filosofia e educação promova a abertura de diversas questões motivadoras.

Sendo a filosofia, em sua exigência, um exercício racional, uma preocupação germinal que propõe significativa contribuição para a formação do homem, deve-se voltar à questão primeira, isto é, à pergunta que inaugura o sentido do filosofar: qual a ideia de razão com a qual filosofamos? E estreitando ainda mais os laços de união entre a filosofia e a educação é necessário também se perguntar sobre a condução que essa concepção de racionalidade ofereceu à educação do homem ocidental. Portanto, se a filosofia é, majoritariamente, uma educação do pensamento, assim é legítimo se entender a vinculação de propósitos.

Podemos apresentar as características fundamentais dessa racionalidade moderna mediante o diagnóstico de certos dispositivos e primados que estão presentes em sua manifestação. Quando hoje pensamos a educação de modo utilitarista, quando perguntamos pela finalidade técnica do nosso ensino-aprendizagem ou mesmo quando avaliamos nossas escolas e universidades pelo critério da “quantidade” de conhecimentos aplicáveis, etc., apenas afirmamos a supremacia desse modelo de racionalidade e, de certo modo, legitimamos a sua vigência. A racionalidade moderna estrutura-se primeiramente no primado da verdade conservada que se impõe sobre o processo ou a atividade do pensamento, ou seja, a autoridade de uma verdade-referência regula a atividade do pensar, de modo a configurá-la unicamente como exercício de validação de truísmos. Em outras palavras, toda a herança de saberes cristalizados termina por confinar o pensamento

a um sistema previamente posto como medida de validação do que se pensa. Esse é o sintoma de uma educação reprodutora ou mesmo de uma condenação à imitação elegante da grande filosofia que faz o professor Renato Janine Ribeiro dizer que os congressos de filosofia (no caso em questão a ANPOF/2002) são encontros em que, muitas vezes, recusam-se a pensar “as questões que hoje se colocam para a filosofia no Brasil” (Cf. RIBEIRO, 2007. p. 100). O que essas palavras denunciam é o desinteresse pela aventura filosófica que recria com inventividade o filosofar. É a morte do *thauma* inaugural, a condenação do pensamento à revalidação dos filósofos; em outros termos, é a confirmação da filosofia de autores:

[...] um problema que tenho visto na área de filosofia, no Brasil, é este: debatemos mais autores do que ideias. Estas últimas quando chegam a ser discutidas, o são com referência a alguns nomes. É como se fosse uma dependência, uma adicção: as ideias estariam – não, a *abordagem* que aqui se faz das ideias estaria viciada em nomes próprios, mortos, distantes de nós. Não haveria ideias sem nomes próprios. O nome próprio passaria a ser proprietário das ideias. Não haveria nomes comuns sem nomes próprios. Comum, aqui, não designa apenas o vulgar, o que é *menos* do que o próprio: designa o coletivo, o que nos une, o que é comum a nós, o que poderia em certos casos ser *mais* que o próprio. (RIBEIRO, 2007, p. 100-101. Itálicos do autor)

Submetida aos “nomes próprios” que compõem a sua história, a filosofia parece condenada a abandonar sua autenticidade, a deixar de lado o seu “plano de imanência”. Uma filosofia que verdadeiramente não se compromete com “o que é comum”, que se desinteressa do social, do que é “coletivo”, despreza tudo aquilo que deve ser “*mais* que o próprio” não pode ser, do mesmo modo, uma filosofia preocupada com a existência, com o sentido social e político. É um exercício exaustivo de exegese descolado do real que jamais se constituiria em uma efetiva discussão de ideias originais. O que se confirma dentro desse quadro é a doutrinação a qual o filosofar acadêmico está confinado: tendo nos grandes “nomes próprios” o primado da verdade, o aluno não se permite insurgir contra as supostas leis do rigor acadêmico; o que, muitas vezes, significa para o aluno sua liberdade de pensamento pode, ao mesmo tempo, indicar a sua ausência de profissionalismo na leitura do texto. Em síntese, a autoridade dos “nomes próprios” não permite que a investigação filosófica seja mais que a confirmação daquilo que se disse e, desse modo, não há produção de pensamento.

A denúncia do professor Janine pode ser explicada pelo desaparecimento da singularidade do pensamento escolar e acadêmico. Antepondo-se à atividade

filosófica está a autoridade instituída de um autor ou de uma tradição que interdita a inventividade, que ordena parâmetros reguladores do que se deve e do que se pode pensar. Vivencia-se a reificação de verdades que exercem poder sobre o pensamento, a expressão de uma lógica perversa que dita previamente as condições de possibilidade de todo o enunciado filosófico e que, por fim, conforma no interior desses discursos autorizados a validação do ato filosófico. Domesticado, confinado neste quadro de referência, a filosofia destina-se à circularidade das intermináveis análises de textos e por consequência ao desaparecimento da criação poética de novas ideias. Em outras palavras, é a proibição do pensamento próprio, a interdição da originalidade que tende a reduzir a filosofia a reafirmações tautológicas que, equivocadamente, denominam de “rigor filosófico”.

Esses dispositivos criam pressupostos reguladores capazes de definir critérios inalteráveis de validação do que deve ou não ser pensado, elaboram normas de controle que servem para instrumentalizar o pensamento de modo a servir de ferramentas lógicas para a leitura técnica de um determinado autor. Paradoxalmente, a antifilosofia que essas práticas constituem parece querer justamente afirmar-se como o verdadeiramente filosófico, pois, se chamamos de filosofia uma atividade, um ato de pensamento afetado, admirado, espantado, a consolidação dessas posturas em nada parece comprometida com os problemas concretos que sensibilizam o homem contemporâneo em sua dimensão existencial, política, histórica, social. É um trabalho de Sísifo que re-produz, re-ler, e, por fim, reduz a filosofia ao disciplinamento das verdades enunciadas.

O que se propõe como sentido transformador para uma educação filosófica é uma inversão que se faria a partir da restituição ao pensamento o direito a sua própria expressão de dignidade, resgatando a sua liberdade, a sua autonomia. A posse do pensamento criativo é, ao mesmo tempo, a condição de revigorar a racionalidade filosófica por uma superação do estado presente. Essa superação não se faz senão pelo reaprendizado subversivo da razão que em sua própria atividade resgata a potência e a criatividade colonizadas pela razão disciplinar. Fazer emergir desse regime autofágico um pensamento vigoroso é propósito de toda a filosofia que pretenda responder aos interesses do homem do nosso tempo; é responsabilidade permanente de todos aqueles que trabalham por uma educação emancipatória.

Podemos extrair desse enclausuramento da racionalidade moderna nos quadros de verdades reificadoras a supressão da própria atividade filosófica, pois, à

medida que passa a ser meramente uma prática que objetiva tão-só a revalidação dos textos dos autores, a filosofia ou a problemática filosófica deixa de ser aberta, e por extensão acaba por não gerar novas questões, novas interpretações, novos horizontes conceituais capazes de abrir fissuras no real que, por sua vez, permitem aberturas de novas experiências dialógicas em que cada resposta gerada gera outras perguntas, outras motivações, outros problemas. Essa dinâmica explica-se pelo caráter aberto do real entendido como processual, histórico e provisório que exige para sua compreensão esse movimento voraz do pensamento, essa necessária abertura para a transitoriedade dos fenômenos e fundamentalmente determina a primazia ontológica e epistemológica da pergunta sobre a resposta.

Entretanto, o que se vê predominar nas práticas escolares e universitárias é justamente o contrário, ou seja, por força impositiva da razão moderna, a resposta, a síntese e a explicação passam a regular as perguntas. Por esse controle, efetiva-se uma determinação prévia do campo epistemológico que tende a domesticar o pensamento, condicionando o seu exercício a uma produção de perguntas previsíveis que cativa dessa ordem, termina por neutralizar decisivamente a possibilidade do novo pensar, a interditar o questionamento fecundo, o espanto germinador que dá sentido à filosofia. Sem o impulso transgressivo, sem a liberdade questionadora e resistente, o pensamento não pode ser criador, autônomo, dando lugar à duplicação caduca das certezas arbitrárias e imperativas. A dominação desses saberes autorreferenciáveis coíbe o aparecimento da problematização inaugural, inibe o surgimento da pergunta não-evidente, vestindo o pensamento de pudores, anula a possibilidade da razão errática fazer manifestar o novo no “erro”.

Essa redoma epistemológica não oferecendo condições para uma educação do pensamento ultrajante pode, dentro desse sistema autofágico da racionalidade moderna, confinar nossa educação escolar. Educação essa que tende a formar sujeitos não críticos, incapazes de quebrar o círculo e se lançar na aventura da autodescoberta; não desafiam com altivez o “silêncio dos espaços infinitos” que a razão criadora descortina e, portanto, reproduzem por respeito obsequioso aos cânones, a tradição, reeditam, num reacionarismo estéril, a história da racionalidade.

Se a resposta deve prevalecer sobre a pergunta, a interrogação, o momento da dúvida, e, mais ainda, a experiência singular do questionamento, tende a neutralizar-se em favor da obediência lógica ao que se deve inquirir. Assim, por essa exigência condicionadora da certeza, neutraliza-se concomitantemente a

possibilidade da autossuperação criadora de novos pensamentos. Subserviente, a racionalidade moderna abandona o diálogo com o mundo, abrigo-se unicamente nos pressupostos ou supostos saberes cristalizados no mundo das ideias dogmáticas que, silenciosamente, colonizam a consciência coletiva. O resultado dessa colonização doutrinadora é a transformação de toda experiência de pensamento numa irreversível aquisição de habilidades técnicas. Conhecimento passa a ser entendido como funcionamento adequado, processamento e aplicação emergencial do que se ensina ou se aprende ou mesmo manuseio correto do que se sabe fazer. Dessa forma, se “educa”, ou melhor, se habilita o pensamento configurando-o como técnica de pensar e, portanto, o ensino e aprendizagem em nossas escolas e universidades, em conformidade com esses interesses, reduzem-se, em sua maioria, a atividades transmissoras de informações, conteúdos e competências.

Impossibilitado de transgredir, efetiva-se também a redução do pensar no limite previamente estabelecido da síntese. Em outros termos, os antagonismos e contradições inerentes a toda a dialética do pensamento filosófico que se pretenda autêntico, desaparecem sob o domínio da verdade autorreferente. A tensão gerada na atividade dialógica dá lugar a uma unidade sintética que previamente se explica e com isso justifica a destinação teleológica do diálogo à mera comprovação de um prescritivo conceito. Não há, entretanto, nesta concepção do conceito nada que se assemelhe ao propósito deleuziano de construção à medida que, por essa perspectiva, o conceito conforma-se mais com a ideia de definição por antecipar-se como uma síntese pressuposta que “dá fim” à atividade do pensamento. Síntese esta que se impõe sobre a multiplicidade, as perspectivas que se manifestam como pertencças da discussão, neutralizando o seu tensionamento e produzindo a reconciliação pacificadora na unidade transcendental e abstrata do conceito autorreferenciado.

Nesse posicionamento, o imperativo da identidade destitui a oposição e a alteridade e por essa razão negligencia a contradição constitutiva do real. Entende-se o momento da síntese na expressão hegeliana do termo, como um estado provisório do ser que manifesta somente a prevalência temporária de uma ideia sobre a outra. Logo, a síntese deve colocar-se em abertura para a emergência do novo que se faz justamente na dinâmica histórica do real. A síntese não é fechamento nem muito menos finalização preconcebida. O que a racionalidade

moderna opera na afirmação de uma síntese finalizadora das contradições é um procedimento que parece ir de encontro à ordem do devir. É, portanto, papel de uma educação filosófica que se digne restituir no privilégio da razão dialética a diferença, a diversidade, a multiplicidade, a contradição e a imanência que respondem aos interesses de uma atividade filosófica enraizada no solo da experiência, que se nutre do existencial.

A restituição do caminho dialético à práxis filosófica requer uma conversão de princípio: é preciso começar pelo estranhamento, pela interrogação, a dúvida, e não de uma preestabelecida verdade chanceladora; é preciso começar da pergunta não-autorizada, da questão não-franqueada, do “caso-problema”, do “tema gerador”; é necessário iniciar do espanto inaugural, da irreverência primordial, e não da síntese irrevogável. O itinerário da razão criadora é o próprio movimento dialogal que o faz. Não há procedimento que oriente o pensamento dialético, pois este carrega em sua dimensão agônica a condição de abertura para novos rumos, outros caminhos. Com isso conquista para si a possibilidade do erro, da crise, da dúvida, do conflito, do antagonismo e, sobretudo, a contestação que motiva a permanência do diálogo. A razão moderna faz desaparecer o diálogo em nome da verdade autoconfirmadora e monológica. Sendo monológica oferece a clareza e a distinção na unidade sintética de uma única expressão da evidência. Frente a esse dispositivo, o real conserva-se numa objetividade permanentemente idêntica a si mesma e dessa forma permite a *theoria*, que, no ato perceptivo, imobiliza-o na redoma da definição.

1.6. Ensino de filosofia como transformação do pensamento

Perceber o real em sua dinâmica é entender o conhecimento como um processo, uma construção que se faz na presença constitutiva da consciência que visa o mundo. Nesse sentido, a Fenomenologia parece, em suas matrizes, estabelecer um confronto com esses primados e normas da racionalidade moderna ao se constituir como uma crítica à dicotomia sujeito-objeto apresentada nas concepções do realismo, espiritualismo, idealismos e mesmo na gnosiologia de Kant. Contudo, as concepções de ensino-aprendizagem que balizam nossos parâmetros e diretrizes para a educação, conservam superadas dicotomias como teoria-prática, sujeito-objeto, sentido-razão, que representam, em grande parte,

resistências à concepção de uma educação filosófica polilógica, que passa necessariamente pela exigência de radicais transformações da relação consciência-mundo reivindicando para tanto a construção de uma práxis educativa do mesmo modo transgressora.

O que se propõe como enfrentamento a esses dispositivos de normatização e controle do pensamento, significativo apanágio da racionalidade moderna, é a multiplicidade de razões que somente do pensar dialético pode emergir. Para isso, é necessário superar a hierarquia dos saberes por meio da interface rizomática da filosofia com a arte, a ciência, a política, a religião e todas as manifestações possíveis da experiência sensitiva e cognitiva. Superando dicotomias, a razão polilógica, não por um projeto de dominação da natureza, mas por um desejo de renovação permanente do olhar inaugural, restitui o maravilhamento ao pensar. As forças que provêm da razão polilógica se constituem como determinações capazes de constituir vínculos transformadores do real à medida que desautorizam concepções de verdade e de normas. Essa atividade racional polilógica deve agir como ação não-disciplinada, não-comprometida com a ordem de produção de conhecimento que termina por estabelecer limitações e parâmetros à razão, mas deve se constituir como potência ativa, atual, salvaguardando o direito à contradição e, antes de tudo, o direito à loucura fundamental que o desacordo manifesta.

O que fica evidente é a necessária ativação política de um campo de força que se opõe ao outro. Ou seja, não sendo possível a neutralidade, ou atuamos em favor de uma libertação do pensar, em defesa da conquista de uma educação filosófica verdadeiramente emancipadora ou nos sujeitamos à lógica dos primados da verdade, à lei das sínteses finalizadoras, ao poder normativo que, por esses mesmos mecanismos, conservam ordinariamente em suas cartilhas e programas institucionais o embrutecimento dos homens do nosso tempo.

Assumir a práxis pedagógica do ensino de filosofia como uma trincheira política na defesa de uma educação emancipadora é sobretudo produzir, no exercício da função ensinante, conceitos, ideias, razões que se coloquem como críticas à permanência dos primados da racionalidade monológica. A transposição desse *status* faz-se mediante a problematização da vida por uma investigação dialógica; por práticas que se consolidem como resistências a toda espécie de crença na hierarquia dos saberes e em níveis de inteligências. Desse modo, a

filosofia oferece inegável contribuição se vista não como uma disciplina que impõe seus métodos e conteúdos, mas como uma atividade criadora de conceitos, um exercício de investigação, desvelamento, descobertas e problematizações.

O professor de filosofia que verdadeiramente emancipa em sua práxis deve abandonar propósitos de transmissão de saber, abdicar do interesse de capacitar e habilitar alguém a pensar corretamente, deve tão-somente favorecer a atualização do pensamento como condição inerente do humano e que, portanto, brota, não exclusivamente, das mentes brilhantes dos que julgam ensinar filosofia, mas do lugar da experiência cognitiva de cada ser humano capaz de elaborar suas próprias questões assim como sua forma de resolvê-las. Ou seja, não sendo possível ensinar o aluno conteúdos e, muito menos, delimitar o que este deve pensar, o professor não pode julgar-se também capaz de verificar a medida do erro ou do acerto, o que ele aprendeu ou não. É que, sendo o pensar a manifestação de uma potência autônoma criativa, ele formula, sempre do lugar da experiência de cada um, suas perguntas e hipóteses e busca, no interior dessa aventura cognitiva, medir, valorizar, avaliar e, por fim, extrair desse exercício permanente suas concepções. O professor deve, portanto, contribuir, possibilitando essa experiência da razão filosófica que tem na produção do conceito sua máxima expressão. Realizar uma educação filosófica e, portanto, “crítica” é considerar primordialmente a capacidade da inteligência de cada pessoa em elaborar do lugar próprio de sua experiência o itinerário lógico que pretende seguir. Sobre esse aspecto compreende-se que a “consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais” (RANCIÈRE, 2007. p. 61), ou seja, sendo as inteligências distintas, é possível acreditar que o caminho do pensamento varia conforme a sensibilização de cada indivíduo. Com isso afirma-se também que não há pensamento que não seja motivado por um próprio interesse, um modo subjetivo de cada pessoa envolver-se com o mundo e, a partir disso, colocar suas próprias questões. Dessa forma, a emancipação da consciência é uma conquista dessa racionalidade crítica que, por algum interesse de superação, compromete-se com o processo de autoconhecimento, de autorreflexão.

Quando se fala na crítica emancipatória, é preciso antes entender a necessária politização do pensamento, pois enquanto sujeitos sociais nosso pensar manifesta valores, práticas e relações. Em outros termos, a politização do pensamento afirma que isso que compreendemos como realidade só se dá a partir

de um plano de imanência que, por sua vez, exprime a historicidade da consciência. Da mesma forma, essa historicidade explica também nossa consciência de sujeito a partir dos nossos vínculos afetivos, emocionais, cognitivos que nos inscrevem num determinado contexto de relações com o mundo e com outras consciências:

A reflexão é historicidade; e a posse de mim mesmo, por um lado, e a inserção numa história, por outro, não estão em concorrência entre si, mas na medida em que amadurecem o pensamento, tornam-se elementos correlativos. Faz parte da minha natureza refletir, tentar apossar-me de mim mesmo, subtraindo-me portanto à determinação advinda das condições exteriores. Porém, refletindo assim, e justamente porque o faço, pretendo escapar a uma temporalidade exterior e fortuita, descubro que sou uma temporalidade e uma historicidade (MERLEAU-PONTY, 1973. p. 73-74)

Portanto, não havendo pensamento que não seja resultado de uma afecção, ou melhor, que não reflita afecções do homem na sua ordem existencial, não é do mesmo modo possível admitir uma autêntica práxis filosófica que não seja uma atividade política e que, sendo dialeticamente construída, não favoreça a emancipação de outros atores sociais.

O fazer filosófico é, antes de tudo, um trabalho que comporta no seu bojo uma crítica à filosofia especulativa. Ensinar filosofia com o interesse de emancipação é aceitar um desafio que autoriza a quem assim o faz questionar o discurso “regrado e instrutivo” que instaura certos posicionamentos à filosofia. Questionamentos esses que começam por recolocar a pergunta abissal: “o que é filosofia? “Dela não sei nada que possa expor na forma de um discurso regrado, instrutivo e edificante. Pois se eu começasse um tal discurso, ele se destruiria sob as minhas palavras” (DESANTI, 1999 *apud* GO, 2004, p. 190). Expressa Jean-Toussaint Desanti, com estas palavras, o desejo de entender a definição de filosofia no seu próprio exercício e não guardada em algum discurso. E, assim, o pensador francês prossegue: “desde que comecei a ensinar, guardo um bocado de tais discursos na reserva. No momento renuncio a eles” (Id., *ib.*, p. 191). Em outras palavras, Desanti nos diz que para saber o que é filosofia, é preciso fazê-la. Logo, a questão “o que é filosofia?” só pode ser colocada no exercício da filosofia, no fazer filosofia. É que para filosofar é necessário o despojamento das ideias históricas de filosofia, que acabam por inviabilizar as descobertas filosóficas que a aventura do pensar proporciona. Por essa metodologia não-metódica, filosofar é aceitar entrar num jogo dialético e descobrir juntos o que se ganha nesse jogo e o que nele se arrisca. Por essa prática, Desanti compreende a possibilidade de preservar no trabalho com a filosofia

a “maleabilidade das conexões, a seriedade e a liberdade do jogo. Portanto, não hesitemos jamais mudar de paisagem para fazer com que nosso cérebro aprenda a arte das conexões insólitas e difíceis” (Id., ib., p. 191).

O “jogo” dialético deve ser jogado no “campo” das controvérsias, das discussões, no espaço político e social de onde emanam os problemas existenciais. Problemas postos na atividade de cada pessoa e que, efetivamente determinam, em grande parte, o nosso pensar. Entretanto, mesmo submetido a um tempo, uma cultura, a liberdade do pensamento humano é capaz da crítica emancipadora e, desse modo, projeta-se para além das determinações, configurando por essa transgressão o nascimento do filosofar. Filho desse salto, dessa aventura, o pensamento filosófico ama o espanto, o estranhamento, a admiração e o maravilhamento das suas descobertas. O ato filosófico coloca-se sempre como atividade do pensar que educa a razão nesse contato com o mundo. Educação filosófica é educação do pensamento aplicado ao real; é aprendizado das disposições críticas que toma em proveito a experiência, a vivência do homem, e, enquanto “jogo”, é um desafio, uma aposta, um risco; portanto, “não hesitemos jamais mudar de paisagem”.

Essa aderência ao real faz a educação filosófica ser uma práxis política, comprometida com a superação dos modelos institucionais, uma atividade que constrói seus caminhos a partir das exigências do real. Um labor filosófico que não se resume a interrogar os textos dos filósofos, mas interrogar a vida. Problematizar a vida é interrogar o que nos interessa de fato; interrogar nossos desejos, hesitações, nossas dores e alegrias, o amor, a morte; enfim, questões que jamais interessariam de fato senão a nós mesmos. Trata-se de, antes de tudo, um começar de nós mesmos, um pensamento que tem como fonte o eu que pensa porque goza, arde, sente, sofre, existe... O problema verdadeiro não é dado como algo que acontece fora de nós, não-imposto; o problema filosófico é uma forma de violência que nos põe a pensar. Portanto, a verdadeira filosofia é um aprender a pensar nós mesmos, aprender a viver.

Se o problema nos encontra, é possível acreditar que uma educação filosófica não pode prescindir da experiência propiciadora desse encontro. Esse “acontecimento” inaugural faz o homem pensar, interrogar sua vida e, assim, ter acesso à universalidade dos problemas filosóficos não por intermédio das grandes obras dos filósofos, mas pela via do “eu” jogado no mundo. Dessa forma, problemas

universais serão pertencas de homens comuns que, encontrando a filosofia, educam seu pensamento, educando a si mesmos. Somente por encontrar o problema inscrito no seu cotidiano o aluno é capaz de compreendê-lo por uma apropriação correspondente a sua própria inteligência. A educação filosófica deve, portanto, privilegiar a autonomia resultante dessa conquista pessoal que se manifesta em todo aquele que alcança a maioria do pensamento, escolhendo seu próprio percurso intelectual. O papel do professor será tão-somente o de acompanhar o aluno, favorecendo as suas descobertas. Nada parece ser mais gratificante no processo pedagógico que essa pertença do sujeito, que, tomando suas disposições intelectuais, elabora e elucida seus próprios problemas. Por fim, é um processo de criação e, como tal, o conceito construído é a obra de arte do sujeito pensante.

Dentro unicamente dessa perspectiva é possível enxergar o processo de construção intelectual da educação filosófica quando apreciado no contato do aluno com os textos da história da filosofia. Julgamos que somente a partir do momento que o aluno se sensibiliza ele verdadeiramente sente-se comprometido com a questão, isto é, que ele se apropria do filosófico. Ou seja, quando se interroga, interrogando, é que definitivamente ele se insere na problemática. Logo, não há problematização filosófica que se dê à revelia de quem problematiza. Isso quer dizer que não há nenhum problema colocado por filósofos da tradição filosófica que mereça maior atenção que os nossos problemas. Dessa forma, somente se “tocado” por uma questão que verdadeiramente lhe pertence, o aluno deve querer dialogar com aquele ou aqueles renomados autores que, à sua maneira, trataram do seu problema. Assim, é na busca da resolução do seu problema que o aluno dialoga com o problema de outrem. O aprendizado virá, então, não porque uma autoridade terá explicado, mas porque está implicado na experiência do aluno.

Sensibilizados, admirados, espantados é que nos colocamos em trabalho filosófico, voltados a uma parturição de nós mesmos, dispostos à descoberta do que somos enquanto serem pensantes existindo com outros seres. Consciência e mundo, ser e nada. Pensamos ao sentir necessidade de pensar e para tanto podemos convocar os grandes filósofos. Com eles constituímos diálogos, argumentamos, justificamos, fabricamos conceitos. Contudo, esse apoio não se faz senão por algumas exigências: o reconhecimento do direito de pensar por nós mesmos, a afirmação de “competências intelectuais” distintas, a conquista de uma maioria racional que, no lugar de constituir-se como saber dominante e opressor,

impõe-se como educação libertária ao comprometer-se com as potências de reinvenção do mundo e do homem.

Podemos questionar em nosso tempo o valor da filosofia no propósito da emancipação do homem quando entendemos a prática da filosofia como um ritual de mera expressão acadêmica. Porém quando entendemos a filosofia como uma atividade inventiva que se aplica à identidade de cada sujeito, enraizada na multiplicidade de cada cotidiano, permitimo-nos compreender o seu porquê. A atitude filosófica não pode ser tomada como um diletantismo vazio, mas sim como uma atividade que implica responsabilidade política e, dessa forma, responde pela sua finalidade.

Essa responsabilidade política do filósofo passa por uma prática com a filosofia que se coloca, muitas vezes, como um enfrentamento às posturas de significativa parte de profissionais da filosofia que despreza a qualificação do seu ensino reagindo contra as licenciaturas. Esse comportamento termina por também fortalecer a conservação do desinteresse pela filosofia que se manifesta regularmente em nossa sociedade. Assim, o desprezo dos profissionais para com o esforço de se construir uma didática específica para o ensino de filosofia legítima, em grande parte, o descaso social que se tem com a filosofia no Brasil.

Ao perguntarmos para que filosofia no Brasil?, negligenciamos a capacidade de discutirmos nossos problemas; esses que afetam os indivíduos em suas existências singulares (angústia, medo, solidão, inveja, morte, etc.), mas, sobretudo, problemas como a fome, o preconceito, a violência urbana, a intolerância. Como se fosse unicamente papel da filosofia discutir o alheio, levantar problemas que, de um modo geral, não participam da nossa realidade, tanto enquanto indivíduos, tanto como ser social. Esse distanciamento vem provocando necessariamente a ausência de adesão do aluno e por consequência o desinteresse pela aula de filosofia.

Percebemos ainda que esta cultura comentarística que se desenvolve no ensino de filosofia, privilegiando problemas lógico-formais, não contribui também para o fortalecimento de uma filosofia genuinamente brasileira, que trate de questões que, na condição de brasileiro, o filósofo possa discutir com maior propriedade. Contudo, não queremos com isso defender uma possível "regionalização" do pensamento filosófico, mas compreender a necessidade de elaboração de uma identidade cultural favorecida por um pensamento que expressa

contextualização, experiência, mundanidade, assim como ser ateniense foi de fundamental importância para que Platão pudesse escrever uma obra como *A República*. Dessa forma, não formamos filósofos como formamos médicos na faculdade de Medicina e engenheiros na faculdade de Engenharia, mas sim comentadores de filósofos, que recebem, muitas vezes, incentivos vultosos das agências governamentais de fomento à pesquisa para colocar suas cabeças nas nuvens, no “hiperbóreo”, negligenciando a ação político-transformadora da filosofia.

Para se tornar “aplicado”, o filosofar deve advir de um “plano de imanência” que é a “instauração da filosofia”, seu “solo absoluto”, sua “fundação”. O plano de imanência “já pressupõe a filosofia”. Assim, deve ser considerado como pré-filosófico. E o próprio Deleuze (2002) pergunta e responde: “O que é a imanência? Uma vida...”. Esse filosofar transbordante de vida requer que se tomem os problemas existenciais como aqueles que verdadeiramente interessam à filosofia. Os melhores usos da filosofia estão na contribuição do seu exercício transformador da vida, no diagnóstico dos problemas reais, na sustentação de um propósito maior que é a conquista de uma autonomia.

Quando falamos numa educação filosófica, pressupomos a formação filosófica constituída numa dimensão histórica, política, social, pois entendemos com isso que a verdadeira filosofia constrói-se no enfrentamento de problemas que, de um modo geral, perpassam os tempos particulares de homens particulares, pois, como diz Deleuze “[...] as condições do problema filosófico estão sobre o plano de imanência [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 105). Desse modo, mesmo ultrapassando a história, a filosofia tem nela o seu chão, sua motivação e, desse modo, seu presente é a atualização da experiência de pensamento de sujeitos que, enquanto seres históricos, filosofam por necessidade de filosofar. Ou seja, filosofar é uma necessidade posta para todo ser que é existência. Portanto, a educação filosófica emancipadora é, sobretudo, a formação do homem constituída pelo exercício permanente de elaboração e resolução de problemas que se fazem necessários pensar e, do mesmo modo, faz-se também necessária a existência da filosofia em nosso tempo.

Julgamos que a filosofia é uma atividade educativa do pensamento, um exercício que começa no problema, no algo que esteja fora do sujeito e que o force a pensar. A filosofia, enfim, começa naquilo que torna possível a diferença e com isso o aparecimento do novo pensamento. Logo, essa sensibilização que faz gerar o

“acontecimento” expressa a atualidade do pensamento e do “algo” que o faz pensar. Parece então que os problemas verdadeiramente nos encontramos. Os problemas não devem ser procurados alhures, mas naquilo que efetivamente nos afeta, nos faz pensar, existir enquanto consciência.

A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9)

A tarefa do ensino de filosofia é privilegiar o presente, mostrar que, enquanto seres pensantes, enfrentamos os problemas com a crítica, com um pensamento próprio, fruto da nossa experiência, da nossa vivência. A tarefa da filosofia é criar o novo, nos colocar em abertura para o porvir e assim fazer surgir uma filosofia que nos recrie na *recreação* do pensamento. Só o novo espanta, só o novo faz admirar, e a filosofia sendo filha do *thauma* deve ver na sua história não a condenação à recorrência das ideias autorreferentes lá depositadas, mas o *húmos* de sua eterna juventude manifesta na produção de cada novo conceito, no seu fazer e desfazer que dialeticamente educa o pensamento.

Quando se reivindica uma didática criativa para o ensino de filosofia que possibilite a expressão de um ensino verdadeiramente transformador do sujeito e do mundo, é preciso primeiramente superar a cultura do divórcio entre a formação do bacharel e do licenciado. Essa separação que, de um modo geral, ocorre em nossas instituições de ensino, termina por estabelecer uma divisão entre aqueles que são preparados para a pesquisa e os que são preparados apenas para dar aula. Pressupomos que os professores que fazem pesquisa autêntica dedicam-se ao bacharelado e os que dão aula na licenciatura preparam os alunos para serem professores. Com isso, temos por parte dos bacharelados a formação de uma atitude de desprezo para com o ensino e, certamente, com as suas didáticas e, por outro lado, nas licenciaturas parece não haver real interesse pelo rigor filosófico, resultando muitas vezes num desprezo substancial pela história da filosofia. Podemos, portanto, configurar o seguinte quadro: o bacharel deve ter muita teoria, pois conhece enormemente a história do pensamento filosófico e nenhuma prática de ensino, pois não exercita o filosofar dialogal, e, do outro lado, temos o licenciado,

que privilegia os métodos de ensino em detrimento da articulação dessa prática com a leitura dos textos filosóficos.

Esse comportamento afirma ainda que o bom pesquisador em filosofia é o “especialista”, aquele que dedica grande parte do seu trabalho intelectual em analisar um único autor e, muitas vezes, apenas uma de suas obras ou parte dela. E, do lado oposto, o bom professor seria o que, no abandono dos textos e das obras dos filósofos, resolve fazer da aula de filosofia uma prática desinteressada da filosofia por menosprezar sua própria história. Destarte, essa clivagem entre pesquisa e ensino contribui para o fortalecimento de outra cisão ainda mais perniciosa: a separação entre a educação (entendida preliminarmente como ciência das práticas de ensino-aprendizagem) e a filosofia (entendida como conteúdo de saber teórico-contemplativo).

A superação dessas clivagens somente faz-se a partir de uma necessária articulação entre filosofia e educação, o que, efetivamente, impõe uma reavaliação radical dos conceitos e definições a estas aplicados. Quando entendida como uma prática, a filosofia é uma atividade, ou seja, filosofia é filosofar, exercício que educa a razão e, dessa forma, uma educação filosófica é uma formação processual propiciadora de transformações e assim não pode ser senão colocada por exigências conceituais que superam conservações de modelos pedagógicos que não respondem aos interesses de uma educabilidade emancipatória. Separar a filosofia da educação ou mesmo a educação da filosofia é negligenciar, primeiramente, a necessidade de uma educação crítica, assim como desprezar o caráter educativo que uma legítima didática pode oferecer ao pensamento filosófico.

Derrida (*apud* KOHAN, 2007) apontou em seu *Le Droit a la Philosophie* como uma das “exigências contraditórias da instituição filosófica” aquilo que ele compreende como a reivindicação da dimensão educacional para a filosofia. Ou seja, mesmo que a filosofia, desde Platão, não possa ser dissociada do seu ensino é necessário entender nesta relação um certo paradoxo: enquanto a filosofia desdobra-se numa vocação educacional irrecusável, convive também com a impossibilidade de ser ensinada. Em outros termos, ela necessita ser transmitida e é, ao mesmo tempo, intransmissível. Dessa forma, esse parece o desafio mais instigante de um professor de filosofia: ensinar a pensar. Isso é possível?

Derrida sugere, neste caso, certa abjuração da filosofia em que ela possa “talvez dobrar-se para ensinar o *inensinável*, para produzir-se renunciando a ela

mesma, excedendo sua própria identidade” (Id., ib., p. 58). Isso afirma, cada vez mais, o propósito de uma re-criação do filósofo, que, não podendo certificar-se jamais do que o aluno aprendeu daquilo que se ensinou, não pode, do mesmo modo, ensinar a pensar o que ele pretende que se pense. Podemos construir inúmeros métodos de ensino sem contudo sabermos o que aprendemos. Ou seja, o controle sobre o que se ensina não é, de modo algum, aplicado ao que se aprende. Logo, é preciso conviver com essa perene dificuldade pedagógica sabendo que há algo mais em todo o processo de ensino-aprendizagem que a escrita e a oralidade não conseguem expressar.

O ensino de filosofia que propomos deve aceitar esse desafio como um *animus* fomentador de propostas pedagógicas verdadeiramente corajosas que estimulem práticas transformadoras na educação e não como um motivo de desalento do professor. Ensinar filosofia é, antes de tudo, um exercício permanente de autoavaliação dessa prática que traz em seu bojo peculiares problemas. Como diz Derrida, é preciso, se necessário for, exceder a própria identidade da filosofia no favorecimento do seu labor. Assim, essa dilatação identitária coloca-se, curiosamente, como um dispositivo constituinte da própria arte do ensino de filosofia na re-elaboração de si mesmo. Enfim, o ensino de filosofia deve, primeiramente, saber se transformar para, só assim, poder ser transformador.

A prática filosófica não pode ser reduzida à análise didático-pedagógica ou mesmo à simples averiguação de recursos usados para transmissão de um sistema filosófico, pois mesmo na apropriação de uma obra filosófica é preciso uma disposição própria para a compreensão do objeto filosófico, que se difere de outro objeto de conhecimento. Exigir por parte do professor a consciência da atitude filosófica em vez de conteúdos expressos em teorias e doutrinas apresentadas na história da filosofia é conceber que o objeto da ensinabilidade e da apropriação é, antes de tudo, uma atitude.

Ratificamos, portanto, a necessidade de compreensão dessa práxis no horizonte da articulação entre a filosofia e a educação e, dessa forma, identificamos em tal posicionamento uma comunhão com o pensamento de Dewey (*apud* TEIXEIRA, 1959. p. 14), quando este entende ser as relações entre filosofia e educação tão intrínsecas que “as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação”. Assim, julgamos que a educação é o campo de aplicação das filosofias e o melhor modo de aprender filosofia é fazendo-a. Sobressaem-se neste contexto

questões primordiais como: “O que fazemos quando ensinamos filosofia?”, “O que ensinamos quando fazemos filosofia?”, “O que queremos com a filosofia?” etc. No exercício filosófico, efetivamente, todas essas questões são retomadas como própria expressão do seu conteúdo. Pensar a prática e atualizar o que se pensa. Eis a questão da filosofia!

Logo, não há outro lugar, senão na práxis pedagógica, onde essas discussões devam ser tratadas e, se é o “sentido atitudinal do filosofar” (GALEFFI, 2001) que nos interessa, não podemos aceitar a economia da crítica filosófica, mas sim extrair dela posições dialógicas necessariamente mobilizadoras.

Justificamos, antes de tudo, o interesse da articulação entre educação e filosofia por só compreendermos esta como sendo ela própria uma educação do pensamento. Ensinar filosofia verdadeiramente é ensinar a filosofar, e para ensinar a filosofar é preciso que o professor tenha consciência da atitude filosófica. Essa atitude manifesta-se na atividade-atual daquele que se apropria do filosofar autêntico e constitui por essa via a legitimidade de sua práxis pedagógica.

O ensino de filosofia, se pretende afirmar a autonomia da razão (KANT), deve assimilar a problematização de sua própria natureza, a recepção de uma autocrítica e dispor-se até mesmo à desconstrução de seus princípios. O filósofo é aquele que ensina a perguntar, a suspeitar, a rebelar, admirar (*thauma*). Esse “espanto” é estranhamento não como medo; estranhar-se diante do mundo é deixar estranhar-se dele, ficar estranho a ele. Essa estranheza gera o contraste posto pela diferença entre o familiar e aquilo que se constitui como o outro. Desse conflito admirado surge a questão. Perturbadora e provocante, a questão inaugura a conversão da posição ingênua para a atitude filosófica. Nesta posição, o insólito não fascina mais o espírito, mas o ativa; e é neste e por meio deste estado de espírito que nos apropriamos do filosofar.

O ensino do filosofar é distinto de todos os outros, pois deve fecundar a problemática, dispor-se a suspeita, insubordinar-se. A filosofia que possa fazer jus ao seu aspecto crítico não se deve aquietar em seus próprios sistemas, acomodar-se em seus paradigmas, conservar-se em seus formalismos. O objeto do filosofar não pode limitar-se tão-somente à história da filosofia como que o pensamento filosófico necessariamente devesse obediência a qualquer cronologia dos fatos. Não negamos, com isso, em absoluto, o vínculo do ensino do filosofar com sua história, porém compreendemos que essa vinculação só será profícua se, no lugar de

buscarmos conteúdos estéreis na história do pensamento filosófico, formos à procura daquilo que animou cada um dos filósofos. Essa intenção, quando buscada, propicia ao aluno o sabor da trama, o gosto pelo pensar, o sentido da apropriação filosófica.

Outro aspecto que se coloca com extrema relevância é o da função de uma filosofia da educação. Se concebemos a verdadeira filosofia como um fazer filosófico e se esse fazer insere-se obrigatoriamente na problemática de uma apropriação do filosofar, conclui-se que a práxis pedagógica do professor não pode se furtar às demandas da educação. Manifesta-se em muitos professores de filosofia um desinteresse com as questões da educação que julgamos pernicioso a sua função. O programa filosófico ocidental desenvolve-se, já a partir dos gregos, num contexto de educação integral do homem; assim, pensar a educação é para o filósofo não só uma de suas questões, mas também, cremos, a questão primeira.

O contributo de uma atitude filosófica voltada às questões educacionais ultrapassa decisivamente o interesse meramente didático na medida em que o cerne da questão precede e até mesmo condiciona esse aspecto. Ou seja, não podemos entender uma práxis pedagógica que possa ser constituída estando ela alijada de uma radical e permanente autocrítica. Essa atitude caracteriza para nós o momento de ruptura entre a postura reprodutiva e transmissora de conteúdos e a atividade criadora do pensamento, que faz o texto filosófico aproximar-se do poético (HEIDEGGER).

Sendo o ensino de filosofia uma problemática comum tanto a filósofos quanto a educadores, ela deve ser justificadamente a questão fundamental para o professor de filosofia. Há inúmeras razões que nos levam a acreditar que o ensino de filosofia faz parte da própria filosofia, pois não há outra área do conhecimento humano que melhor possa responder perguntas filosóficas como: “O que é a filosofia?” “O que significa pensar?” “Para que ensinar/aprender?”. Portanto, ensinar filosofia é ensinar alguma filosofia. Do mesmo modo que não é possível fazê-lo sem configurar certo sentido para o ensino e sua aprendizagem. Esse sentido encontra-se na experiência. A filosofia é uma experiência do pensar; e sendo experiência indica o sentido do ensinar e do aprender filosóficos.

Gadamer (Cf. 2002. p. 487) sugere à filosofia uma experiência radicalmente contrária à científica, pois enquanto nas ciências os “experimentos” podem ser ilimitadamente repetidos, universais e transferíveis, no pensar filosófico,

ao contrário, as experiências são únicas. Enquanto experiência do pensar, a filosofia exige um pensar aberto ao estranho, à novidade; rejeitando modelos e paradigmas. A filosofia afirma a experiência da interrogação, da suspeita, do problema no pensar. Em *Os Problemas da Filosofia*, Russell diz:

Enfim, para resumir a discussão do valor da filosofia, **a filosofia deve ser estudada**, não em virtude de quaisquer respostas definitivas às suas questões, uma vez que nenhuma resposta definitiva pode, via de regra, ser conhecida como verdadeira. Ela deve ser estudada **por causa dos próprios problemas**; porque estes problemas ampliam as concepções que temos acerca do que é possível, enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a arrogância dogmática que impede a especulação mental; mas sobretudo porque, graças à grandeza do universo que a filosofia contempla, a mente também engrandece e se torna capaz daquela união com o universo que constitui o seu bem supremo. (RUSSELL, 2005, p. 119. Grifos nossos)

Portanto, entendendo a necessidade de assumir a filosofia sempre como ferramenta crítica, a atitude filosófica é “objeto” de uma apropriação e meta móvel de todo ensino que se pretenda verdadeiramente filosófico. As questões, a discussão, os problemas são aquilo que conferem à filosofia a condição de sua perenidade e sua autenticidade. Assim, é justo que a problemática da práxis pedagógica deva merecer por parte de um professor de filosofia uma atenção vibrante e que este deva tomar como deontologia de sua atividade o dever de ser ela constantemente problematizada.

Olhares recentes sobre o ensino de filosofia miram-se com frequência na busca da constituição de uma atitude filosófica que possa se oferecer ao menos enquanto perspectiva para a práxis pedagógica. Esses trabalhos, em grande parte, têm, antes de tudo, destacado o caráter antifilosófico dos famosos manuais de filosofia que, pretendendo ensinar a pensar, terminam des-educando ainda mais a razão. Desautorizando esses recursos comumente utilizados em aulas de filosofia, essa tradição de pensadores da educação, com a qual dialogamos, procura oferecer caminhos, propostas interessantes para essa prática. A problematização maior concentra-se decisivamente na interrogação que agora recolocamos: “Qual a atitude filosófica que o professor de filosofia deve assumir?”. A resposta a essa questão, se é que existe, requer anteriormente uma melhor demarcação conceitual da expressão proposta; a saber, a atitude filosófica do professor.

Em princípio, há um repertório valioso de filósofos que se dispuseram a questionar a própria filosofia e de lá, por intermédio do diálogo com algumas dessas

fontes, extrairemos as matrizes de nossa questão. Muitas coisas aprendemos com nossos mestres sobre o filosofar e a constituição da atitude filosófica e com eles entendemos que:

A Filosofia se acha necessariamente fora do seu tempo, por pertencer àquelas poucas coisas cujo destino consiste em nunca poder nem dever encontrar ressonância imediata na atualidade. Onde tal parece ocorrer, onde uma filosofia se transforma em moda, é porque ou não há verdadeira filosofia ou uma verdadeira foi desvirtuada e abusada segundo propósitos alheios, para satisfazer às necessidades do tempo (HEIDEGGER, 1978, p. 39)

Na direção dessa crítica, Heidegger aponta duas razões desta inatualidade da filosofia: “Ou porque a filosofia projeta-se muito além da atualidade. Ou, então, faz remontar a atualidade a seu passado-presente originário.” (Id., ib., p. 39). Com isso o pensador alemão afirma que a filosofia não é um saber técnico de aplicação útil e imediata (Cf. Id. Ib., p. 39), mas um conhecimento responsável por propor os fundamentos, indicar os princípios e, portanto, sobrecarregada de possibilidades. Heidegger assevera que, à medida que lida com o excesso dessas exigências, a filosofia, por “constituir o sentido autêntico de seu esforço”, torna-se grave. Na esteira de suas análises, o filósofo conclui com uma interrogação original e provocante: “Se nós nada podemos fazer com filosofia, acaso a filosofia também não poderá fazer alguma coisa conosco, contanto que nos abandonemos a ela?” (Id. p. 43). A atitude filosófica exige, portanto, que nos “abandonemos” à filosofia.

O filosofar constitui-se como um movimento de “abandono” da atitude passiva, natural, dogmática da razão, para encontrar-se no *inter-esse* gratificante com o pensar. Porém, o pensar filosófico deve ser ele mesmo aqui problematizado, pois para ensinar filosofia é preciso, antes, aprender a pensar. O sentido da suspeita, que faz do pensar uma abissal questão filosófica, impõe que dialoguemos com a própria literatura filosófica para melhor analisá-la.

Provocando-nos, Deleuze e Heidegger afirmam que “ainda não pensamos”. O primeiro diz que a história da filosofia é uma referência inevitável e insubstituível do fazer filosófico, mas, ao mesmo tempo, ela mesma tem impedido as pessoas de pensarem (Cf. DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21). Para ele, a filosofia tem se convertido numa língua oficial do pensamento que, sancionando as regras e as normas do pensar, não deixa pensar. Assim, essa filosofia dos manuais afasta-nos do verdadeiro pensar e, mais grave ainda, impede que percebamos esse

afastamento, pois quem se atreveria a dizer que não pensamos estando nós dentro da própria filosofia?

Heidegger em seu texto *O Que Significa Pensar?* (2005) propõe superar essa negatividade quando afirma que aprendemos a pensar à medida que atendemos àquilo que dá o que pensar. O que dá a pensar é o que não somos nós que estabelecemos e que não depende de que nós o representemos ou não. O que o autor de *Ser e Tempo* quer nos dizer é que o pensar é um território que só habitamos por meio do nosso próprio pensar. Ou seja, só pensando, chegamos ao pensar. Mas esse encontro com o nosso pensar não se dá senão quando assumimos a atitude filosófica. Assim, o pensar é o encontro com o desconhecido, o imponderável; pensar é aceitar o desafio, o abismo instaurado no problema.

Compreendemos de modo curioso que o cerne de toda a problematização aqui tratada é justamente o problema. Entendemos, em comunhão com grandes mestres aqui citados ou não, que a tarefa do fazer filosófico é ensinar a pensar, e se é pensando tão-somente que se aprende a pensar, então é no problema que encontramos o valor da filosofia. Pensar filosófico e questionamento articulam-se dialeticamente: é a questão que inaugura a atividade filosófica. Portanto, a noção de problema na filosofia é incondicionalmente importante.

Na filosofia, sendo portadora de *Eros*, o problema surge à medida que nos encontramos numa posição intermediária entre a ignorância e o saber. Dessa forma, filosofar com atitude seria, então, não só compreender esse intervalo, mas acima de tudo “praticar” essa passagem³, esse caminhar. Do mesmo modo Bergson postula: “Chamo amador em filosofia àquele que aceita sem mais os termos usuais de um problema [...] o verdadeiro filosofar consiste em criar a forma de pôr um problema e em criar as soluções” [...] (*apud* MERLEAU-PONTY, 1979). Comentando essa passagem, Merleau-Ponty conclui:

Por isso, quando se diz que os problemas bem postos estão quase resolvidos, isso não significa que já se haja descoberto quando se procura, mas que já se inventou. Não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora: a solução está também em nós e o próprio ser é problemático. Há algo da natureza da observação que se transfere para a resposta. (MERLEAU-PONTY, 1979, p. 28)

³ Lembramos das belíssimas páginas de *O Banquete*, de Platão, onde pelo o amor, enquanto pulsão amorosa, faz-se essa passagem.

Compreendemos, portanto, que a postura filosófica que justifica uma práxis pedagógica autêntica deve posicionar-se, sobretudo, para o sentido da questão filosófica na medida em que é o problema que inaugura o filosofar. Um problema desencadeia essa atividade. Surge aí o questionamento. Mas questões, diz Heidegger “[...] questões fundamentais não se encontram tão facilmente como pedras e água. Questões não se dão à maneira de sapatos e roupas ou livros” (HEIDEGGER, 1978, p. 49). Onde as achar, então? Damos resposta a essa questão é negligenciar a ambiguidade da proposição desafiadora socrática segundo a qual é tão impossível procurarmos o que já sabemos como buscarmos o que desconhecemos. Por isso, o problemático surge quando nos encontramos numa posição intermediária entre o que sabemos e o que ignoramos.

A própria demarcação de uma possível natureza da questão requer várias outras questões: existe alguma essência que se mantém preservada em todas as questões? Esta essência encontra-se na própria questão ou na atitude de quem questiona? De que forma a solução de uma questão pode ser condicionada pelas “respostas” historicamente apresentadas? De que modo um problema pode condicionar uma resposta? Existem questões próprias a cada período da filosofia ou o problema filosófico é sempre extemporâneo?

É possível propor algumas chaves de respostas para essas interrogações: em princípio, a questão pode ser compreendida como uma forma que espera o seu complemento. Sendo forma, não teria primeiramente conteúdo. Porém, enquanto forma posta antecipadamente ao conteúdo, a questão orienta-se para um conteúdo que irá preenchê-la. A questão não seria uma forma pura, mas uma forma que traz potencialidades de respostas-conteúdos para se atualizar enquanto resolução. Portanto, a resposta é esse conteúdo esperado que se coloca no lugar do conteúdo em potência, a forma. A própria questão estabelece o “espaço” onde se inscreverá a resposta e, nesse sentido colocada, determina certa compreensão antecipada da realidade questionada (isto nos remete à proposição desafiadora socrática!). Desse modo, quando procuramos o sentido de uma interrogação é porque nós ainda não o apreendemos; se o procuramos, é porque não o encontramos. Por outro lado, algo, intuitivamente, conhecemos, pois sabemos o que procuramos. Nesse sentido, as lúcidas palavras do professor Celso Favaretto colocam para nossa prática essas questões desafiadoras:

Assim, o professor de Filosofia [...] para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina. (FAVARETTO, 1996, p. 77)

Contudo, não há respostas definitivas para essas questões. E é essa circularidade dialógica que enriquece o pensamento ao perceber que, entre a questão e a resposta, interpõem-se infinitas formas de perguntas para infinitos conteúdos de respostas. Acreditamos, pois, que o professor que nega essa circularidade em sua práxis pedagógica depara-se com um paradoxo de dupla constituição: ao afastar-se do questionamento, restringe sua atividade à cristalização de verdades universais inquestionáveis. Do mesmo modo, não enfrentando as questões propostas, torna sua prática infértil, pois, limitando-se unicamente a interrogar sem apresentar possíveis respostas, condenaria todo exercício filosófico a uma atividade aporética do pensar. O filosofar é educação do pensar quando o pensamento é para ele a essencial questão e a desafiante tarefa.

PARTE 2

2. O “SENTIDO” (A ESSÊNCIA) DO ESPANTO: CAMINHOS HEIDEGGERIANOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EDUCATIVO

Nós nunca chegamos aos pensamentos. Eles vêm a nós. É a hora conveniente para a conversação.
Heidegger

2.1. Restituição do pensar original e a pedagogia do cuidado

Todo o filosofar contém implicações inerentes a sua práxis e, por consequência, reveste-se de comprometimentos efetivos próprios e seduções diversas. Os caminhos dialéticos dessa trama trágica são enredos de parturições compartilhadas, de desvelamentos de sujeitos e, sobretudo, de pertenças humanas, demasiadamente humanas, que atualizam no filosofar suas inteligências. A filosofia é recriação recreativa da vida e, desse modo, constitui em sua prática a manifestação da autenticidade de cada existência quando esta tem no pensar sua própria razão de ser.

A atitude filosófica, quando compreendida como atividade existencial, necessariamente absorve a dimensão fática. O disciplinamento acadêmico tende a afastar a filosofia da vida, negligenciando por essa razão o caráter dramático da condição humana. Se há um sentido nessa atitude, ele se situa na busca da radicalidade humana que não pode ser encontrada na imagem inefável do homem, mas sim no “acontecimento” humano, na “faticidade” histórica que o identifica. Quando abandona a dramaticidade fática em construções metafísicas, a filosofia deixa por sua vez de pertencer ao que do homem lhe é mais próprio, abrigando-se nas “nuvens”, construindo aquilo que Deleuze chama de “imagem popular do filósofo”, afastado de toda *physis*, do mundo. A mundanidade faz do filosofar uma luta, um enfrentamento permanente com as questões existenciais e desse modo restitui nesse *locus* o seu interesse pelo homem. Reduzir a filosofia ao seu *modus academicus* é afastar o pensamento do seu plano de imanência, é desprezar a possibilidade da emancipação do pensamento não-autorizado. Há na universidade, diz Heidegger, um “grande o perigo” de entender mal o que se refere ao pensamento, sobretudo quando se trata do fazer científico. (Cf. HEIDEGGER, 2005).

Desse modo, a vida deve ser o interesse maior da filosofia, e o pensamento filosófico deve preocupar-se, antes de tudo, com questões da existência humana.

O sentido fático da filosofia restaura o privilégio transformador da atividade filosófica e por esse *status* existencial preservado é que a filosofia pode ser mobilizadora de outras práticas, pois a tarefa primeira da filosofia é gerar mudanças; e para isso deve começar transformando aqueles que ela ensina ao ensiná-la. Se ensinar filosofia é uma prática verdadeiramente transformadora, ela deve começar naquele que a pratica. Filosofar é estar disposto ao indisposto, é amar o trágico, é desejar a vida.

Quando se questiona o academicismo, resgatam-se preocupações muito antes frequentadas por filósofos como Nietzsche, Wittgenstein e Heidegger, que viram a necessidade de superação de tudo aquilo que nesses ambientes se constituía numa prática perniciosa com a filosofia, numa antifilosofia. Assim, procuraram, com as peculiaridades de cada um, construir uma filosofia que nos curasse da própria filosofia que se fazia nas universidades. Heidegger, por exemplo, mesmo sendo um “*homo academicus*”, buscou um modo de filosofar que enfrentasse o estatuto da filosofia enquanto disciplina acadêmica e para isso questionou a própria universidade, que, para ele, havia se afastado da vida fática levando com ela a filosofia. “Salvar” a filosofia significava afastá-la do âmbito das disciplinas. Em outras palavras, filosofar não mais coincidia com a filosofia. No plano de sua hermenêutica da faticidade está contido um interesse: buscar o sentido da vida como tarefa maior do filósofo. Discussões abstratas desenvolvidas nas universidades mostravam uma estabilidade doentia da filosofia. A demolição da metafísica clássica fez-se necessária para a edificação da vida fática que esteve velada no pensar representacional. O *zôon logikón* de Sócrates não pode encobrir o Sócrates soldado. Ou seja, o drama existencial do homem deve ser compreendido como condição fecundante de todo o seu filosofar.

O programa heideggeriano é, antes de tudo, uma tentativa de resgate do drama humano que fora abandonado pelo platonismo clássico. Era preciso fazer a filosofia voltar às fontes originárias, ou seja, era preciso retornar à experiência fática do pensar, desestabilizá-lo, pô-lo em suspensão como a própria vida. Desse modo, a filosofia alcançaria a vida universitária fazendo ser repensados os fundamentos do mundo acadêmico. Esse propósito não encobria, entretanto, um desafio a ele inerente: como o filosofar poderia cuidar da vida mesma sem contudo perder-se nos

formalismos, esvaziando a sua dimensão fática? A luta era contra a objetivação da vida fática constituída pelo *modus academicus*. O papel radical da filosofia não era produzir por um distanciamento efetivo imagens do mundo, mas afundar-se nele. O filósofo deve habitar os abismos, afastando-se da neutralidade conceitual, deve beber na fonte de todos os sentidos. O filósofo não pode ser aquele que produz discursos de sobrevoo sobre o mundo, mas encharcar-se dele.

Para Heidegger, a filosofia não pode ser uma representação imobilizadora da vida, pois, a vida fática não pode ser manifesta em cosmovisões; as concepções do mundo ocultariam a tragicidade do existir humano, que seria, este sim, o interesse do filosofar radical. Destruir a calma da objetividade, abraçando as incertezas, as estranhezas da faticidade, faz a filosofia comprometer-se com o *Dasein*, com o *ser-aí* do homem, e para tratá-lo tem que radicalizar-se a si mesma, atingindo o fundamento maior de sua questionabilidade. Subsiste, portanto, nesses propósitos heideggerianos, uma crítica à fenomenologia de Husserl quando essa deixa a vida fática para perseguir o ideal da neutralidade científica. A teorização da vida ou mesmo a sua purificação transcendental terminam por arruinar a sua dramaticidade e assim é importante que se faça, para Heidegger, a recuperação daquilo que “não foi pensado” pela metafísica grega e assim favorecer o descobrimento da vida.

Contudo, é possível ainda entender certas limitações na hermenêutica da faticidade heideggeriana, sobretudo no seu visível abandono daquilo que Merleau-Ponty denominou de “carne” e que por demais deve interessar à filosofia, pois a ontologia de Heidegger ao reelaborar alguns conceitos da ética nicomaqueia deixou de fora a carnalidade do humano, ou seja, as dores do mundo. E, assim, o *Dasein* não parece responder às exigências mais radicais contidas na experiência humana. Assim como Aristóteles, que reduziu o homem a sua condição política e com isso tratou dos *aristos*, dos políticos, muito mais que do povo, Heidegger não “auscultou” o coração do homem em sua condição mais miserável. Julga-se faltar na analítica da faticidade o lugar dos sentimentos como se pudéssemos entendê-los tão-somente como estados mentais. Concepção esta, de modo geral, presente em todo o antipsicologismo de matriz fenomenológica que compromete, em certo sentido, a abrangência do projeto antropológico heideggeriano. Em síntese, a angústia, o medo, o desespero são apenas reveladores de mundo, manifestam o estado suspenso da condição existencial, longe desse sentido nada mais são que

fenômenos psicológicos. O que fez Levinas (2000) dizer: “O *Dasein* em Heidegger nunca tem fome”.

Entretanto, essas possíveis limitações presentes no capítulo antropológico da analítica existencial heideggeriana não devem velar a importância da sua crítica à metafísica tradicional e a conseqüente implicação desta com a questão do pensar, interesse maior de nosso trabalho.

Heidegger constrói uma filosofia da “abertura” quando propõe o desocultamento do pensar original. A filosofia clássica colocou-se como uma interdição ao espanto ao restringir a significação da verdade na adequação. O platonismo encobriu a beleza da manifestação do ser presente nos filósofos jônios e por essa razão impossibilitou a abertura originária da experiência do pensar. Essa originalidade consiste, portanto, na superação da metafísica ocidental e, por sua vez, no privilégio da filosofia enquanto “poder de começo”. Em outros termos, quando os pensadores clássicos, sobretudo Aristóteles, submeteram a verdade à adequação (*adaequare*) ajustada à representação do mundo, deixaram de ver a *aletheia* no sentido de abertura e, dessa forma, o pensamento filosófico não se fez mais como “experiência do pensar”. O que Heidegger quer dizer é que a concepção da verdade como simples ajuste de pensamento e mundo não possibilita ao pensar a abertura necessária à *aletheia* entendida por ele como desvelamento do ser.

As contribuições de Heidegger para a elaboração de uma filosofia construtora do sujeito estão expressas no sentido do cuidado (*Sorge*) presente em sua analítica existencial. O *ser-aí* constitui-se como uma existência em abertura determinada por um permanente cultivo de si mesmo, permitindo ver a essência do homem nesta preocupação autêntica e continuada do cuidar-se. Por esse processo o existente empenha-se nesta apropriação de si como modo de ser, autocompreensão e conhecimento das demais coisas. Por esse sentido, o *Dasein* delimita sua própria ontologia determinada no existir relacional consigo, com outros e com o mundo. Para tanto, há uma pedagogia do cuidado que atravessa toda a analítica da existência heideggeriana, abrindo com isso a possibilidade de entendê-la também como terapia curativa.

Se o *Dasein* é essa permanência de apreensão, a radicalidade da filosofia de Heidegger não irá conformar-se às concepções do mundo, ou seja, o filosofar é justamente a destruição dessas representações que ocultam a vida fática. O *sorge* heideggeriano expressa, antes de tudo, o cuidado da filosofia com a existência ao

tematizá-la autenticamente. A filosofia, não se resumindo à clareza e distinção, deve tratar do estranhamento do estar em suspenso do homem. O cuidado (*Sorge*) faz-se em vista do ser-no-mundo, referindo-se aos modos do *ser-aí* ser sempre no mundo, como possíveis derivações da “preocupação”, conforme nos afirma Heidegger:

Se o ser-com constitui existencialmente o ser-no-mundo, ele deve poder ser interpretado pelo fenômeno da *cura* [cuidado], da mesma forma que o modo de lidar [...] com o manual intramundano que [...] caracterizamos como ocupação [...]. O caráter ontológico da ocupação não é próprio do ser-com, embora esse modo de ser seja um ser para os entes [...]. O ente, com o qual a pre-sença se comporta enquanto ser-com, também não possui o modo de ser do instrumento à mão, pois ele mesmo é pre-sença. Desse ente não se ocupa, com ele se preocupa [...] Também “ocupar-se” da alimentação [...] tratar do corpo doente é preocupação. (HEIDEGGER, 2001, p. 172-173)

Compreende-se que a noção de cuidado define um modo re-criativo de ser no mundo, ou seja, maneira de fazer-se a si mesmo a cada momento e, desse modo se entende a incompletude humana assim como sua indeterminação trágica. O cuidar não é uma ocupação, no sentido de usar as coisas, mas uma preocupação posta na direção necessariamente relacional de *ser-com* os outros. Assim, o sentido terapêutico desse cuidado manifesta-se numa preocupação verdadeiramente emancipatória do ente consigo e com os outros sujeitos.

Desse modo, os fundamentos fenomenológicos presentes nesta dimensão do cuidado faz da filosofia de Heidegger um expressivo instrumento de contestação do *status* solipsista da filosofia, um libelo contra o descompromisso da filosofia com o mundo; bem como uma importante ferramenta para aberturas de articulações diversas com a educabilidade do homem.

Quando propõe responder “que é isto – a filosofia?” no opúsculo de mesmo nome, Heidegger oferece possibilidades do encontro do filosofar com a questão da ‘apreensão’ do ser, como se entendesse o caminho do filosofar como o mesmo que o do preocupar-se. Se há uma resposta para essa questão, deve ser uma “resposta filosofante, uma resposta que enquanto res-posta filosofa por ela mesma” (HEIDEGGER, 1989a, p. 19). A resposta não é uma afirmação que replica, ela pode ser procurada no encontro consigo mesmo que se efetiva em todo aquele que se ocupa do pensar. Esse cuidar é a “inquietude fecunda” dada pelo diálogo que, segundo Heidegger, travamos com aquilo para onde a tradição da filosofia nos remete. O caminho para a resposta nos é dado na “destruição”, no desmontar como transformação do “que foi transmitido”.

A filosofia remete-nos ao espanto e o *pathós* do espanto não deve estar tão-somente no começo, mas carregar a filosofia para imperar no seu interior. Essa presença do estranhamento acompanha toda a experiência filosófica. Assim, o cuidado é apropriação do sentido, o zelar por si mesmo que responde à criação do novo conquistado. A resposta dada à questão: Que é isso a filosofia? “carrega nosso destino”, pois somente a respondemos quando do encontro conosco mesmo. Filosofia é, para Heidegger, um exercício de res-posta que se manifesta no diálogo com o que “dá a pensar”. “Nós mesmos devemos vir com nosso pensamento ao encontro daquilo para onde a filosofia está a caminho”. (Id., ib., p. 19). O filosofar é o debate em comum sobre aquilo que “sempre de novo, enquanto o mesmo” interessa aos filósofos. A filosofia deve conter essa invenção que faz próximo do pensar, o poetar, esse “oculto parentesco” que faz a filosofia heideggeriana abertura de possibilidades colocadas na própria expressão da faticidade.

Por esses caminhos, aproximamos a filosofia de Heidegger de um desejo fecundante de educabilidade à medida que entendemos as motivações de sua analítica da existência centradas no propósito humanista que em nenhum momento deixa-se velar. Se a filosofia havia se afastado da vida, do homem também se afastara. Desse modo, para fazer o homem voltar a ser a questão maior da filosofia, era preciso resgatá-lo de sua representação e vê-lo “jogado” no mundo, era preciso fazê-lo livre, para livre poder fazer a si mesmo. O resgate do homem se faria a partir de uma radical fundamentação da eticidade, por onde se encontra o *ethos* originário que constitui a matriz do homem como ser-no-mundo.

Em sua carta *Sobre o Humanismo* (1973), Heidegger nos deixa claro que a questão do homem somente seria respondida quando focada, primordialmente, no sentido do ser. Ou seja, o profundo enlaçamento da ontologia com a ética explica-se pelo propósito de investigação do problema moral, não a partir do estabelecimento de normas e regras, mas da verdade do ser dada na experiência humana. Ir ao fundamento da eticidade requer um deslocamento do seu recorrente sentido moralizador para almejar a sua base ontológica. Longe da verdade do ser, o homem coloca-se também longe da sua morada e desse modo Heidegger entende que:

[...] Se, portanto, de acordo com a significação fundamental da palavra *êthos*, o nome Ética diz que medita a habitação do homem, então aquele pensar que pensa a verdade do ser, como o elemento primordial do homem enquanto alguém que ec-siste, já é em si a Ética originária. (HEIDEGGER, 1973. p. 369)

Se o *ethos* é, segundo Heidegger, “lugar de morada, espaço aberto onde habita o homem”, essa possibilidade de abertura nos direciona ao *Dasein* que estabelece relação com o outro e com o mundo. Esse abrigo do homem no *ethos* é também condição fundamental de sua eticidade; é aí que o homem constitui-se enquanto ser-no-mundo e conhece-se por esse cuidar de si e do outro.

A ética heideggeriana descortina-se por essa radical investigação ontológica que principia na recondução da filosofia às suas origens fecundantes. Assim, estaria em filósofos como Heráclito a capacidade de perscrutar o ser em sua expressão de princípio, a possibilidade de uma escuta primordial aos apelos do ser que, posteriormente, a filosofia ocidental tratou de esquecer. O encontro da fonte fundamental se dá nesta morada *ethos*, que também é abertura, janelas do ser-no-mundo. O homem como “pastor do ser” habita-se habitando o mundo e com ele restitui o sentido do ser.

Assim, ao oferecer os fundamentos ontológicos da eticidade, Heidegger possibilitou desvelamentos importantes para compreender ainda mais a dimensão humanista presente em todo o seu pensamento e, sobretudo, dentro do nosso maior interesse, visualizar propósitos educacionais presentes em sua filosofia. Esse sentido de educabilidade filosófica parece manifestar-se enquanto uma “pedagogia do cuidado” dada pelo próprio sentido do ser-no-mundo. O *Dasein* como liberdade apresenta-se no âmbito do dever-ser projetando-se em permanente reflexão de suas ações e práticas no mundo e em sua experiência com os outros. Daí é possível, nestes diversos modos de ocupação, enxergar a configuração de uma relação educativa presente nesta analítica da existência. Essa dimensão ensinante é posta por uma dialética emancipatória que se afirma, segundo Heidegger, como

[...] possibilidade de uma preocupação que nem tanto substitui o outro, mas que se lhe *antepõe* em sua possibilidade existencial de ser, não para lhe retirar o “cuidado” e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que, em sua essência, diz respeito à cura propriamente dita [...] ajuda o outro a torna-se [...] transparente a si mesmo [...] (HEIDEGGER, 2001, p. 174)

A condição humana compreendida privilegiadamente por essas ‘possibilidades existenciais’ constitui-se por uma preocupação com o outro que não se pretende aniquiladora da experiência alheia, mas, ao contrário, devolve-lhe a sua faticidade essencial. A preocupação não vem negar a liberdade, mas restituir a

autenticidade expressa no cuidar de si. Esse cuidado oferece-se como condição de desocultação do outro para si mesmo e conquista de sua liberdade. O estar no mundo com outros não significa ocupar-se da experiência destes, posto que seria impossível, entretanto determina o modo relacional da existência como afirmação no outro da capacidade humana de autonomia. O cuidado com o outro não se lhe opõe, mas sim antepõe, põe em sua presença o seu próprio rosto.

O sentido pedagógico em Heidegger revela-se dentro de uma eticidade condicionante, pois se há uma preocupação com o outro em todo aquele que ensina é tão-somente pelo fato de toda a verdadeira educação conter, antes de tudo, um propósito de preservação da 'morada' (*ethos*) de cada um. Ser "pastor do ser" é buscar conservar no educando o encontro consigo mesmo e, restaurando-lhe a sua individualidade, colocá-lo em aberturas para o mundo. Nenhum propósito de educabilidade do homem deve negligenciar, em seus princípios, essa necessidade imperiosa de escuta do ser que se perdeu, segundo Heidegger, no "falatório" da filosofia.

A educação filosófica constitui-se, portanto, por esse desejo de escuta da verdade do ser, não da verdade como adequação de pensamento e mundo que terminou por conduzir à identificação do *logós* com a técnica manifesta na ciência ocidental, mas na busca da verdade como desvelamento original. Desse modo, se há uma educabilidade na filosofia de Heidegger, ela está compreendida nesta destruição restauradora de primados que termina por, dialeticamente, oferecer-se com legitimidade para a construção de uma pedagogia humanista. Filosofia e educação confundem-se, neste sentido, no *Sorge* heideggeriano quando neste se entende a preocupação trans-formadora do homem consigo e com os outros.

A educabilidade filosófica manifesta-se, assim, no propósito de transformação do outro pela conquista de uma liberdade "transparente". O cuidado pedagógico não é o aniquilamento da individualidade, pois as relações construídas pelo ser-no-mundo não seriam negadoras das experiências de cada um. Ou seja, não se age pelo outro, mas, ao contrário, proporcionam-se, nesta atenção cuidadosa com a alteridade, oportunidades de construções de subjetividades, possibilidades de realizações. Na relação professor/aluno, o docente por essa preocupação não pré-determinaria a educação que lhe entendesse adequada, com o interesse de apresentar ao discente a verdade estabelecida, mas lhe ofereceria a capacidade de emancipação como resultado do descobrir-se livre para si mesmo. Os aprendizados

dessa relação seriam dados no próprio encontro que o educando constituiria com ele mesmo.

Desse modo, a promoção de descobertas indicaria o sentido mais apropriado dessa pedagogia do cuidado heideggeriana. Esse educar a si mesmo não é senão revelar-se a si próprio enquanto ser livre para as possibilidades de significações de suas experiências pessoais; existir como indivíduo, apropriando-se da vida fática, assumindo todas as suas pertenças. Desse modo, a educação deve revelar no sujeito a sua autenticidade, ou seja, a sua consciência autônoma e com isso fazer o educando reconhecer e escolher apropriar-se do seu ser.

Por essas aberturas, compreende-se a educação filosófica como promotora da liberdade responsável do homem autêntico, aquele que reconhece a diferença radical entre o não-humano e o ser-homem, este ser que se percebe como ser-no-mundo superando a condição inautêntica. O filosofar como cuidar traria uma dimensão de soerguimento do homem que vive em estado de decadência tanto no polo subjetivo pela despersonalização da pessoa quanto no polo objetivo presente no mundo artificial, transformado pela tecnologia. O *Sorge* aparece naquele que, a partir do domínio de sua singularidade existencial, escolhe a si próprio, apropriando-se dos sentidos do ser-no-mundo.

O sentido de autenticidade em Heidegger parece assim condizente com a necessidade que todo aluno tem de superar seu mestre quando reconhece em si mesmo a sua autonomia e, com essa ocupação de si, adquirir verdadeiras capacidades de transformação. Contudo, é possível também ao aluno negar a si essa possibilidade, relacionando-se com o mundo e com os outros à maneira de “a gente” (*das Man*), em que o indivíduo pulveriza-se na coletividade, alienando-se no impessoal das dispersões públicas. Esse anonimato pode exprimir sua própria decadência num viver diluído em pura massificação, tornando-se objeto de uso alheio.

Na ausência dessa preocupação cuidadosa reside a comodidade do não querer deixar a condição “*alumno*” e dessa forma abdica de sua liberdade descobridora de um sentido próprio de ser, deixa de decidir, escolher radicalmente os riscos de perfazer-se como indivíduo. Esse abandonar-se é na condição de ser-com-outros fazer parte de uma multidão sem rosto que em con-vivência aniquila-se e, desse modo, diz Heidegger:

[...] dissolve inteiramente a própria presença no modo de ser dos “outros” e isso de tal maneira que os outros desaparecem ainda mais em sua possibilidade de diferença e expressão [...] O impessoal, que não é nada determinado mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade. (HEIDEGGER, 2001, p. 179)

Essa impessoalidade denuncia o desapego e a irresponsabilidade com as nossas concepções que determinam, muitas vezes, o caráter da relação que construímos conosco mesmo e com os outros, na qual todo “mundo é outro e ninguém é si próprio” (Id., ib., p. 181). Assim, essa distância alienante que resulta no destacamento de nós mesmos expressa a premente necessidade de retomada de uma tematização do ser que em Heidegger caracteriza-se também como um diagnóstico que traz sobretudo o interesse na educação do homem contemporâneo.

A análise fenomenológica do homem aponta para a perspectiva de entender o *Dasein* como *ser-adiante-de-si*, colocando-o na projeção de um permanente lidar com o futuro e, assim, esse alargamento da sua temporalidade requer cuidados para consigo. Parece então que a retomada da indagação pelo ser e pelo sentido do ser pode situar-se legitimamente como uma preocupação heideggeriana com a formação (*Bildung*) do homem mesmo compreendida como abertura indefinida. Mas esse sentido de incompletude deve-se ao fato de Heidegger entender que a *Paideia* ocidental encontra-se num período de transição para um novo começo. Somos seres do “*ainda não*”, que, se por um lado expressa a ideia de um esvaziamento de sua educabilidade, por outro aponta para um propósito de trans-formação; esse “*ainda não*” termina por apresentar-se como uma reivindicação de um porvir histórico para o homem.

Se com a técnica vivenciamos o esquecimento do ser, todo o propósito de formação põe-se por esse desafio de recuperar o “*ainda não*” pensado pela civilização, revigorando a capacidade de ver no filosofar a possibilidade de permanente procura da originalidade criadora. Essa reabilitação da filosofia faz-se com um novo começo do pensamento que se põe necessariamente próximo do poetar, pois entre eles “*imperava um oculto parentesco*”. (HEIDEGGER, 1989, p. 23). Guardar em si esse enamoramento com a poesia faz da atividade filosófica um aprendizado fecundante do novo, constituindo o seu sentido de descoberta, de desocultamento do ser. Do mesmo modo, a formação advinda desse desvelamento essencial deve ser compreendida como uma *poíesis* inventiva, restauradora do

princípio, do *páthos* do espanto que “carrega a filosofia e impera em seu interior” (Id., ib., p. 21).

Esse recolhimento como proposta de educabilidade, quando se oferece como construção de sentidos para o educando, restitui a tarefa socrática de provocar o ocupar-se de si mesmo, constituindo, por esse desvelamento, autonomias promotoras de sua própria emancipação como ser-no-mundo. A formação (*Bildung*) parece orientar-se menos para um desfecho preparatório que para um encaminhar para a incompletude; uma formação com vistas ao aberto, na qual o educando enche-se de possibilidades de novas formações. Entende-se com isso que toda ideia de educabilidade em Heidegger condiz com a sua concepção de homem como um ser “jogado” no mundo e, por conseqüência, um ser compreendido por essa permanente abertura.

O diálogo que Heidegger mantém com os pré-socráticos, sobretudo Heráclito, coloca-se por um desejo de recuperar o poder transformador do pensamento e, com isso, resgatar a força de constituição do novo da filosofia. Está para o pensamento, portanto, posto o desafio histórico de rejuvenescimento do homem ocidental, quando neste reside a possibilidade de mostrar “sempre de novo o ser como o que deve ser pensado e mostrar isto de tal modo que o que deve ser pensado permaneça enquanto tal no horizonte do homem”. (HEIDEGGER, 1989b, p. 183). O resgate do passado não se reveste de um interesse revisionista, mas porque com o passado pensamos melhor o presente; a história nos diz não somente o que fomos, mas também nos indica o que somos e o que poderemos ser.

Contudo, a apropriação do passado filosófico insere-se aqui numa dinâmica de circularidade dialética com o presente: em retrospectão, o pensamento apropria-se da sua origem, conquista por assim dizer a memória do que não fora pensado depois, num “salto” prospectivo, busca alcançar o *a-se-pensar* das coisas. O pensamento não retroage querendo o já pensado; neste caso o uso da sua história condenaria a filosofia à “reconhecimento”; mas resgata nesta volta a experiência do pensamento no seu começo que ficou “esquecida” no decurso histórico.

Esse processo retrospectivo do pensamento alimenta o desejo de transformação constituinte muito mais que de formação constituída. Com isso, o sentido atitudinal da filosofia heideggeriana parece voltar-se para uma educabilidade do homem compreendida fundamentalmente como uma pedagogia do *aprender a pensar*:

No curso de nossas lições temos procurado iniciar o aprendizado do pensar. O caminho é longo. Só nos atrevemos a dar alguns passos que, com um pouco de sorte, conduzem às bases do pensamento. Conduzem a lugares que temos de atravessar para, de lá em diante, chegarmos aonde não há outra possibilidade que não seja o salto. Só o salto nos leva ao lugar do pensamento. Por isso, já no princípio do caminho aprendemos alguns exercícios preliminares de salto, sem que o notemos imediatamente, nem seja necessário que o notemos [...] o salto nos leva subitamente àquele lugar onde tudo é diferente, de modo que ali nos sentimos estranhos. [...] Isso marca a beira do abismo. Ainda que não caiamos nesse salto, nos sobressalta o término da aterrissagem.

E assim é bom que já no princípio do nosso caminho se anuncie o que sobressalta. Entretanto, não seria bom se o estranho procedesse somente de que vocês não escutam todavia com suficiente atenção. Nesse caso, teria de passar despercebida precisamente aquela estranheza que reside na própria coisa. (HEIDEGGER, 2005, p. 75. Tradução nossa)

Assim, Heidegger prossegue a preleção privilegiando a educação pela escuta e alertando para o “perigo” decorrente dessa aventura do pensar:

Para isso, se requer a disposição a escutar, que nos permite passar por cima das cercas da opinião comum e chegar a um campo livre [...] Na universidade é particularmente grande o perigo de entender mal o que se refere ao pensamento, em especial quando se fala de forma explícita das ciências. Pois em que outro lugar se pede que nós quebrems a cabeça tanto quanto nos centros de investigação e docência relacionados com o trabalho científico? [...] (HEIDEGGER, 2005, p. 76)

Heidegger aponta também para os desafios do pensamento filosófico frente ao desenvolvimento tecnológico da ciência:

[...] Por um lado, quando se estabelece uma distinção e separação entre o pensar e a ciência, isso se considera de imediato como uma degradação da ciência. E inclusive se teme que o pensamento se mostre hostil em relação à ciência e perturbe a seriedade e o prazer do trabalho científico. (HEIDEGGER, 2005, p. 76)

Todavia, diz ele:

[...] Na medida em que em nosso caminho temos de falar das ciências, não nos pronunciamos contra elas, mas ao seu favor, a saber, a favor da clareza acerca de sua essência. Há, sim, neste particular, a convicção de que as ciências são em si algo essencialmente positivo. (HEIDEGGER, 2005, p. 76)

Os enfrentamentos assim tomados são postos a serviço da genuína capacidade humana de educar-se para o pensamento transformador. O “pensamento diferenciado” não pode ser “rebaixado” diante de sua potencialidade inventiva, de sua força construtiva e trans-formadora. O pensamento filosófico não

pode perder sua potência “destruidora”, pois é justamente essa sua essência que o torna capaz de ainda restituir as significações do “ainda não pensado por nós”. Heidegger assevera a necessidade de uma educação do pensar que participe de uma atividade poética ao modo de um ofício de aprendiz que, enquanto pensa, o homem ensina a si mesmo. Pensar é poetar-se, ser “carpinteiro” da sua própria morada. Por isso, diz Heidegger:

[...] estamos em vias de aprender a pensar. Percorremos juntos um caminho e não andamos com discursos exortativos. Aprender significa: por e fazer e omitir em correspondência com o que cada caso nos dá de essencial. Segundo o tipo deste essencial, segundo o âmbito do que procede sua doação, é diferente a maneira de correspondência e, com ela, a forma de aprender.

Um aprendiz de carpinteiro, por exemplo [...] exercita no aprendizado não só a habilidade de usar instrumentos [...] Se é um autêntico carpinteiro põe-se em correspondência, antes de mais nada, com os diversos tipos de madeira e com as formas adormecidas no seu interior, com a madeira tal como destaca, mostrando a oculta plenitude de sua essência no habitar do homem. Esta relação com a madeira sustenta todo o ofício do artesanato. Sem esta relação ele afunda na atividade vazia. A ocupação torna-se, então, meramente definida como negócio. Toda a obra de um artesanato, toda a ação humana, corre sempre esse perigo. Disso se excetuam tampouco o poetizar e o pensar.

Contudo, o fato de que um aprendiz de carpinteiro chegue ou não no aprendizado a corresponder à madeira e assim obtenha coisas feitas desse material, sem dúvida depende de que haja ali alguém dotado da habilidade de ensiná-lo. (HEIDEGGER, 2005, p. 77)

À medida que nos ocupamos das coisas de modo a estabelecermos com elas uma relação de sintonia, podemos assim adentrar a morada do homem. Desse modo, é possível compreender uma relação de aprendizado como uma co-habitação. A vivência com o ofício de adentramento nas coisas faz do aprendiz não um mero reproduzidor da atividade do seu mestre, mas aquele que, escutando o “chamamento” das coisas aprendidas, não deixa o seu ócio esvaziar-se do sentido de apropriação delas e, por consequência, tornar-se *neg-ócio*. Todo agir humano enquanto aprendizado lida com esse “perigo”, a saber, perigo de desapropriação de si mesmo.

Mas, se por um lado o aprendizado requer cuidados com aquilo que se aprende com apreensão, o ensinar é um chamamento afetuoso do outro que exige, por sua vez, envolvimento mútuo com a coisa ensinada; um pertencimento que essa “ação” alimenta que deixa parecer certa “impressão” de inutilidade quando, em verdade, tudo que é verdadeiramente útil foi apreendido. E, assim, confirma Heidegger:

Com efeito, ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se muito bem disso, mas poucas vezes o pensamos. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque os docentes tenham que possuir o máximo possível de conhecimentos e tê-los sempre à disposição. Ensinar é mais difícil que aprender porque implica um fazer aprender (*lernen lassen*). O autêntico mestre somente ensina a arte de aprender (*das Lernen*). Por isso com frequência sua ação desperta a impressão de que com ele não se aprende propriamente nada. É que, inadvertidamente, por aprender agora se entende a transmissão de conhecimentos úteis (HEIDEGGER, 2005. p. 77-78)

O “nada” que se aprende convalida o propósito de entender a autenticidade da atividade pedagógica não como uma transmissão de conteúdos “inadvertidamente” úteis, e sim como uma prática que busca ativar no outro o interesse com o aprender. Retoma-se assim a ideia do ensinar a aprender como aquilo que efetivamente se ensina. Essa aquisição suprema do aprendizado não pode identificar-se com a tecnicização do pensamento que, por uma perspectiva puramente objetivadora, faz do mundo algo alheio que deve ser dominado por uma consciência manipuladora. “Fazer aprender” é justamente fazer o aprendiz superar esse distanciamento restaurando o sentido da pre-sença,

Heidegger privilegia consideravelmente a essência dialética contida na relação ensino/aprendizagem: o professor, ao ensinar, nada transfere senão um “convite” ao aprendizado ou mesmo uma oportunidade de o aluno se dispor a aprender e, com isso, frequentar o pensamento desejante do mestre. Não há hierarquia entre eles, somente “pontes” para os caminantes e, nesse caso, o professor está adiante dos aprendizes numa única coisa:

[...] tem que aprender porém mais que eles. O professor tem de ter a capacidade de estar mais disposto que os aprendizes mesmos. O professor está muito menos seguro do seu assunto que os aprendizes estão dos seus. Daí que a relação entre o professor e aprendizes, se é genuína, nunca põe em jogo a autoridade do muito saber nem a influência autoritária do encarregado de ensinar. Por isso, chegar a ser professor é uma coisa muito elevada, e, desde logo, diferente de ser um professor famoso. (HEIDEGGER, 2005. p. 78)

Essa capacidade de dilatação do sentido pedagógico encontra-se na flutuação do *status* entre professor e aluno. O professor é esse que, ao ensinar, convida os alunos a aprender; portanto, “tem mais do que eles a aprender” e, sobretudo, percebe-se em instabilidade com o que sabe para, a partir daí, dispor-se a aprender quando ensina. “Tornar-se professor” é fazer-se mestre no próprio

exercício dessa ação promotora dos mais diversos aprendizados. Ou seja, estar aberto para esse desconstruir-construir de si mesmo, aprender com quem ensina, encontrar o ser que quer ensinar no ser que quer aprender. Sendo tarefa não tão fácil de realizar-se, pois implica primeiramente rejeitar a “autoridade” do ser professor para só então colocar-se no jogo do aprendizado em que o mestre acolhe a necessidade de “ser mais capaz de aprendizado que os aprendizes”, é possível entender que “ninguém mais deseje tornar-se professor”.

Esse ofício do professor é comparado à *poíesis* do carpinteiro, pois ele se constitui como trabalho artesanal do homem. A educabilidade abre-se assim como um “esculpir”; como um desejo de tornar alguém a ser o que é e que para isso requer um sentido de sintonia com a experiência pedagógica acolhedora do perder-se para adiante encontrar-se, aceitar o novo, transgredir, admirar-se no caminho sem norte do existir.

A suspeita da tirania da técnica sobre o pensamento localiza-se em Heidegger no contexto mais amplo de uma crítica à subordinação do pensar filosófico à ontologia clássica que “passou por cima do fenômeno do mundo”. Desse modo, faz-se necessário, como suposto projeto pedagógico, recomeçar da origem, ou seja, voltarmos a ser principiantes e com isso libertarmos o pensamento dos seus preconceitos. É possível então suspeitarmos do próprio valor da filosofia, sobretudo da história da filosofia para o pensamento. Daí a importância do resgate do impensado, que se perdeu no curso da racionalidade ocidental, e com ele, de novo, aprendermos a pensar.

É possível, portanto, fazer convergir todas essas manifestações do pensamento heideggeriano para um propósito de educabilidade do homem contido naquilo que se revela como sentido maior do aprendizado. Aprender é, antes de tudo, apropriar-se do que se “dá a pensar”; e isso não condiz com ideia de tomar posse de um saber para depois transmiti-lo, muito menos com a concepção de domínio das coisas pelo pensamento. Fazer-se professor pressupõe o saber escutar mais do que falar, “estar menos seguro”, ser mais capaz de aprender que o seu aluno.

Essas caracterizações do aprender e do ensinar, Heidegger elabora na distinção etimológica de *Mathesis* e *Mathemata*:

Mathesis significa aprender; mathemata, o que se pode aprender. De acordo com o que foi dito, as coisas são visadas com essa designação, na medida em que se pode aprender. Aprender é um modo de aprender e do apropriar-se. (HEIDEGGER, 1987, p. 79)

O que se destaca de imediato nessas considerações de Heidegger é que o aprender não pode ser confundido com “tomar” as coisas como sendo nossas; isso seria impossível de realizar, pois, elas não nos pertencem. Aprender é muito mais um exercício que visa justamente a-prender; aprender é uma atitude de quem quer mais des-aprender para assim poder ir mais adiante. Esse “tomar” é muito mais um modo de apropriação fenomenológico que seria “a essência autêntica do conhecer, a *mathesis*”. (Id., ib. p. 76). Por outro lado, diz Heidegger:

As mathematas são as coisas na medida em que tomamos no conhecimento, enquanto tomamos conhecimento delas, como aquilo que verdadeiramente já sabemos de modo antecipado [...] Esse verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, fundamentalmente, aquilo que já tem. A este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele tomar aquilo que já tem [...] Quando o discente recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um *dar a si mesmo* e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar o outro aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar. O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende (HEIDEGGER, 1987, p. 79-80)

O ensino e a aprendizagem constituem um vínculo com as *mathematas* que estabelecem uma identidade entre aquilo que “tomamos conhecimento”, ou seja, o que se aprende e aquilo que já temos. Ensinar é “convidar a aprender” como quem desperta no outro o desejo de apropriar-se do que verdadeiramente é seu; é uma prática que enseja o encontro do aprendiz com aquilo que ele já tem. Quem ensina não transfere nada que seja do “ensinável”, mas tão-somente indica ao aluno aquilo que já lhe pertence, como quem oferece a oportunidade de cuidar de si mesmo. O ensinar é um dar sentido de busca; é provocar no outro o interesse da autenticidade.

Mas essa trama do ensinar-aprender tem em sua essência uma razão dialética: aquele que aprende toma para si enquanto dá a si e a isso “corresponde,

também, o ensinar”, e essa dinâmica de permanente reposicionamento entre professor e aluno faz Heidegger agora afirmar que “aprender é mais difícil que ensinar”, pois ensinar não é senão “deixar o outro aprender”. Ou seja, aquilo que parece por um momento mais difícil é, por vezes, mais fácil.

Essa aparente ambivalência do ensinar revela a con-vivência de quem ensina aprendendo e aprende ensinando. Se, ao contrário do que pensa, o professor difere-se do aluno justamente porque quer e pode “aprender melhor”, ele é, então, aquele que menos ensina. Enquanto o aluno, ao aprender, toma para si mesmo o que já possui, termina por, curiosamente, ensinando mais que o professor. Não havendo, assim, em seus fundamentos nada que no ensinar não pertença também ao aprender, é possível então entender que a dificuldade do ensinar é a mesma do aprender.

Não se aprende “qualquer coisa oferecida” como também não se pode ensinar o que para o aprendiz não faça sentido. Com isso, a “experiência” da apropriação é determinante no aprendiz como aquilo que se identifica como verdadeiramente de sua pertença. Em outras palavras, o aprendizado propicia o aprender, o acolhimento de nós mesmos, a possibilidade de significar nossas experiências. Dessa forma, não há como conferir valor ao ensino como transferência de conteúdos, pois o “tomar” conhecimento não é senão um “dar a si mesmo” por parte do aluno e enquanto tal é por ele “experimentado”. Aprender é então: “ajustar nosso fazer e deixar ser ao que corresponde ao mais essencial em cada caso [...] Nós atualmente só podemos, uma vez mais, aprender se sempre e igualmente deixamos aprender” (HEIDEGGER, 1994, p. 5).

Esse pensamento heideggeriano que nos fala com tanta propriedade da relação docente-discente deve ser compreendido como um desdobramento consequente das análises presentes em *Ser e Tempo*, pois, mesmo de maneira mais específica, a questão do ser, interesse maior dessa obra, é por esse Heidegger educador permanentemente tratada. Se é possível interpretar *Ser e Tempo* como um navegar silencioso pleno de descobertas, de revelações do modo de ser das coisas que parecem mesmo conduzir para o desvelamento de nós mesmos, então já é possível encontrar nesse suposto périplo o sentido pedagógico que buscamos.

O modo de existir autêntico condiz, em Heidegger, com uma pedagogia do cuidado afirmando com isso um privilegiado sentido de formação (*Bildung*) posto como conquista da singularidade e educação de si mesmo. A tarefa da filosofia é,

por princípio, constituir aberturas, “caminhos” de desocultação, e por isso se faz necessário o “aprender a pensar” para livre ser.

Enquanto ser-no-mundo, não é possível para o homem levantar radicalmente a questão do ser sem contudo relacionar-se profundamente com ela em sua vida fática. O mesmo ocorre com a educação à medida que o ensinar não é somente um processo de deposição no discente do “já pensado” ou mesmo transmitir conhecimentos supostamente úteis com finalidades técnicas. Assim, não só podemos acreditar no propósito de uma educabilidade posta pelo pensar filosófico como também podemos encontrar uma identidade entre ele e o poetar quando nessas atividades há um sentido inerente de formação posto por um processo de aproximação do homem com o seu próprio ser e o mundo, constituindo entre eles uma intimidade de força reveladora.

Como ensinar é convidar a aprender, nele está contido muito mais que a ideia de que aquele que ensina deve ter um saber superior que pode ser transferido, pois o verdadeiro professor é justamente aquele “que mais aprende” quando ensina. Ensinar é promover no aluno o significado do próprio aprendizado, conduzindo-o singularmente pelos “caminhos” do ser; convidá-lo para escutar o que é de *interesse*, o que é a autêntica questão. O sentido do educar requer que saibamos não só o “como” ensinamos; aí implica o uso de uma didática, mas sobretudo sabermos o “para que” ensinamos, e nesse caso é preciso entender um sentido de projeção do educando que responda aos interesses de uma trans-formação deste. Na crítica heideggeriana à tecnicização do pensamento está contido o desejo de entender o ensinar diferente do transmitir conhecimento, mas, primordialmente, ensinar a pensar e, assim, propiciar ao aluno a construção do seu próprio aprender.

A escola moderna, quando passou a ocupar o papel de formar o homem para o mundo do trabalho profissional e para isso ordenou-se em currículos muitas vezes distantes da vida real do aluno, quando desprezou na ideia de classe e turma a individualidade do aluno e suas questões existenciais, mais contribuiu para o que Heidegger entende como o modo de ser inautêntico.

A inautenticidade se dá no modo de conhecer privilegiado pela escola que se constitui como distanciamento e não como aproximação. Somente pelo distanciamento entre o sujeito contemplativo e o objeto pode-se saber “sobre” as coisas e, por consequência, querer dominá-las. Essa dicotomia sujeito-objeto termina por distanciar o homem do mundo e fazer do conhecimento a aquisição de

verdades objetivas. O resultado mais imediato desse destacamento entre homem e mundo manifesta-se na também separação entre a escola e a vida.

O propósito educativo da pedagogia do cuidado pretende, então, restaurar a aproximação como o verdadeiro sentido do educar e com isso tornar significativa a existência do ser-no-mundo. O interesse pelo informar revela na mesma medida o desinteresse da escola pelo deixar pensar e poder aprender, ou seja, ao informar o mundo para o aluno, o professor termina impossibilitando-o de experimentar o mundo em sua totalidade de significações, constituindo com isso o autêntico aprendizado.

A filosofia de Heidegger ensina-nos que o nosso pensar manifesta essa permanente abertura para o mundo, constituída por uma dis-posição, sobretudo afetiva, para aprender como aprender. Por essa dis-posição é que o homem cuida do seu existir como um sentir dando expressão a toda experiência. A educabilidade do *Dasein* é construída, portanto, por esse constante cuidado preservativo de si mesmo, dos outros e do mundo, compreendido como possibilidade, ser em devir. Com o advir, o ser coloca-se em aprendizado de apoderamento de si como aquele que gasta o tempo consigo para poder aprender a ser também com os outros e, com isso, responsabilizar-se com a existência.

Educação como resultado da aproximação de si mesmo é o resultado desse gastar tempo nesta relação íntima de cuidado que requer a superação do viver em negócio com as coisas do mundo. Viver o *otium* é oportunizar o sentido da presença, consentir o acolhimento do convite para aprender.

Esse valioso estado de atenção a si manifesta o sentido do educar que não pode ser esvaziado no simples aproveitamento que se faz de aprendizados úteis ensinados nas escolas. Educar difere de instruir justamente porque no educar está guardado um sentido muito mais amplo que o da utilidade do aprendido.

Nesses termos, o que percebemos nos textos heideggerianos é um sentido do educar muito próximo da ideia germânica de *Bildung*; pois trata-se de uma educação que visa o homem em sua dimensão integral, o homem interior e exterior. Educação esta que abarca as atualizações de todas as possibilidades inerentes à existência do *Dasein* e que, portanto, difere substancialmente da concepção de formação como aquisição de habilidades voltada para a posse das coisas de fora do homem.

O sentido do cuidado em Heidegger aponta para uma pedagogia filosófica que se preocupa com a construção do existir de modo autêntico; uma formação que se afirma como um projeto que cada um escolhe para si em atenção a sua própria existência individual e nunca como uma instrução de fora para dentro. Não haveria, assim, o propósito de adquirir um saber que adiante poderia ser abandonado por outro.

O pensamento de Heidegger move-se à procura de um recomeço edificante para a filosofia que poderia ser encontrado nas origens; na atividade do pensar não submetido a pressupostos conceituais e, para isso, submete a filosofia ao questionamento mais radical. Ao interrogar ela mesma, a filosofia heideggeriana constitui-se essencialmente como pensamento de formação e, nesse sentido, é possível encontrar o educativo como o seu maior propósito.

A tarefa interrogante mantida em grande parte das obras de Heidegger parece mostrar que a filosofia não pode abandonar o desejo de uma *Bildung* que restitua ao humano a sua *per-feição*. Ou seja, uma educação que promova no indivíduo o perfazer-se, o tornar-se ele mesmo; uma educação que desenvolva a vontade de estar em pre-sença; que disponha o ser para a inserção, o acolhimento, a morada interior onde habita a verdade (*Alētheia*).

A Questão (*Frage*) ilumina o caminho do pensamento, revitalizando-o enquanto educa-o; a dimensão formativa do filosofar contrasta com a tradição informativa do modelo escolar moderno e, se há no pensar uma contribuição verdadeira para a educabilidade humana, esta existe muito mais na formulação de problemas para serem enfrentados que na doutrinação estandarizadora imposta pela razão disciplinar. Está no problema a abertura para o pensamento realizar a experiência emancipatória com aquilo que “dá a pensar” porque há inter-esse e, dessa forma, reconduzi-lo por esse exercício ao espanto inaugural promotor de novas questões, outros problemas.

O pedagógico da filosofia heideggeriana encontra-se justamente na sua crítica dos fundamentos do próprio pensar, extraíndo dessa aguda investigação não um modo de pensar que pudesse servir como um manual de práticas morais ou mesmo um discurso engajado comprometido com a transformação do mundo, mas sim como um grito de alerta que faça despertar em nós a compreensão do ser e com isso reconquistemos a liberdade e a autonomia do *ser-aí*. Vivendo num mundo organizado pela técnica, onde tudo parece conformar-se aos saberes de dominação,

o homem não deve jamais se entregar à alienação do cotidiano, viver como “a gente”, mas problematizar constantemente a sua existência; viver em sua faticidade a própria manifestação da autenticidade humana. A filosofia heideggeriana regressa às origens não com o intuito saudosista, mas para de lá apontar tanto para o hoje enquanto diagnóstico do cotidiano como, enquanto abertura, desafiando o futuro.

Contudo, os desafios colocados para a filosofia são os mesmos que se colocam para o homem em seu périplo existencial, pois, se aquela deve recuar “para dar um grande salto” (NIETZSCHE, 2001, p. 216), este tem também que buscar nas fontes primárias de si mesmo o alimento necessário da sua autocompreensão, assumindo com isso a dimensão fática do ser. Essa conversão ao princípio faz-se em favor do desvelamento do ser esquecido pela metafísica ocidental e portanto não é um propósito que se encerre em qualquer filosofia, mas necessariamente numa filosofia que contenha em seu abissal propósito o desejo de encontrar o homem desnudo de tudo aquilo que se fez dele e só nessa morada poder vê-lo essencialmente seu. Desse modo, a educação do homem identifica-se com o aprendizado de si mesmo.

De que modo a filosofia educa? O texto de Heidegger “*Que é isto – a Filosofia?*” (1989a) abre-se desafiante em cada uma de suas páginas não porque traz consigo o malogro de qualquer resposta que possa ser dada a essa questão, mas principalmente por portar em sua leitura a expressão da filosofia muito mais como pergunta que como resposta. Se não há resposta exata para essa pergunta é porque na verdadeira filosofia a resposta pode estar na própria pergunta; em outras palavras, é como se encontrássemos na pergunta o genuíno da filosofia.

À pergunta que questiona o seu próprio fundamento, a filosofia, enquanto conteúdo historicamente estabelecido, não pode oferecer uma resposta que possa ser encontrada pronta em qualquer grande pensador, pois o que mais interessa à filosofia, a experiência do pensamento amoroso e desejante do leitor, não se manifestaria. A filosofia heideggeriana não levantaria tal questão senão na intenção de mostrar que encontrar a tal resposta em qualquer pensador é subestimar a capacidade do leitor de filosofar. Ou seja, filosofia faz-se filosofando e somente nessa prática se é capaz de dizer o que ela é:

A questão: que é filosofia? não é uma questão que uma espécie de conhecimento se coloca a si mesmo (filosofia da filosofia). A questão também não é de cunho histórico; não se interessa em resolver como

começou e se desenvolveu aquilo que se chama “filosofia”. A questão é carregada de historicidade, é historial, quer dizer, carrega em si um destino, nosso destino. Ainda mais: ela não é “uma”, ela é a questão historial de nossa existência ocidental-europeia. (HEIDEGGER, 1989a, p. 16)

Com isso, a filosofia coloca-se como um “caminho sobre o qual estamos a caminho”; e esse caminho não deve estar posto, mas deve, sim, ser criado pelo próprio “caminhante” que está a caminho; é preciso “penetrar *na* filosofia, demorarmo-nos nela” para verdadeiramente filosofar. O filosofar é muito mais uma escuta que um dizer em que precisamos estar nela e não sobre ou diante dela. Situados nela não podemos jamais responder à filosofia, mas co-responder com ela. “*La correspondance*” implica dialogar com a filosofia como quem se dispõe ao aprendizado de si mesmo, como quem é “convidado a aprender” a pensar. Se a filosofia não é um saber cristalizado a quem devemos obediência, essa co-respondência só efetiva-se quando estamos em seu caminho à busca da res-posta filosofante; resposta esta que advém não de uma outra resposta, mas sim daquela que já se encontra em nosso perguntar.

Contudo, para estarmos em co-respondência com a filosofia, é preciso estar em caminho, e esse per-curso faz-se na aproximação ensinante com o nosso próprio ser. Essa correspondência do caminhante com o seu caminho impõe riscos comuns a todos que constituem vínculos ou relacionam-se intimamente e, ciente da responsabilidade própria de quem é “tocado” pela filosofia, Heidegger suspeita: “Mas não se transforma assim a filosofia num objeto de nosso mundo afetivo e sentimental?”.

Essa indagação heideggeriana remete o autor a uma investigação acerca do algo afetivo e sentimental que pode envolver quem com a filosofia relaciona-se. Por outro lado, não parece ele se conformar com a ideia de que a filosofia é a “própria guarda da *ratio*”.

A identificação dessa condição antagônica da filosofia apresentada logo no início do texto é para Heidegger motivo para aberturas de tantas outras questões consequentes. Ou seja, saber se devemos caracterizar a filosofia como um “comportamento racional” ou se ela comporta a dimensão afetiva importa, sobretudo, a quem com a filosofia convive e disso conclui-se o necessário cuidado que se deve ter quando se levanta a questão radical: o que é a filosofia?

O texto frustra de imediato todo aquele que pretende nele encontrar respostas prontas, mas, por outro lado, oferece-se como aprendizado do sentido

questionador que a filosofia chancela. Por não encontrar a resposta como algo pensado e oferecido pelo seu autor, o leitor é obrigado a aceitar esse desafio posto em cada nova indagação surgida. À proporção que “penetramos” no texto, penetramos também na filosofia aceitando o convite a pensar que ela nos faz a cada momento que a procuramos. Seduzidos por esse “*Eros*” desejante vamos pensando não sobre a filosofia ou mesmo a filosofia, mas filosofando na filosofia, correspondendo com ela. “A resposta à questão: Que é isto – a filosofia? consiste no fato de correspondermos àquilo para onde a filosofia está a caminho” (Id., ib., p. 20). Heidegger vai conduzindo-nos como quem nos quer ensinar filosofia como um exercício necessariamente peripatético do espírito. Vê-la como resultado da *ratio* ou como “objeto do nosso mundo afetivo” importa mais pelo seu sentido interrogativo que pelo propósito de encontrar uma res-posta que “esgote” a questão.

Tratar a questão por uma abordagem mais fenomenológica é condição para que saiamos com mais facilidade dos limites das dicotomias sujeito-objeto, razão-paixão, etc. É “necessário maior cuidado” se queremos penetrar na filosofia; cuidado esse que implica aprendizado de pensamento, pervagar caminhante de quem se ocupa de si.

O caminho para o qual desejaria apontar agora está imediatamente diante de nós. E precisamente pelo fato de ser o mais próximo o achamos difícil. Mesmo quando o encontramos, movemo-nos, contudo ainda sempre desajeitadamente nele. (HEIDEGGER, 1989a. p. 14)

Reconduzimo-nos assim aos enredos dos diálogos socráticos nos quais os interlocutores parecem perder de súbito aquilo que tanto julgavam “estar imediatamente diante” deles: o conceito. É que, tanto lá como aqui, o *agon* do diálogo trans-formador conduz-se por esse perder e ganhar permanente do movimento pedagógico, mas, do mesmo modo, esse caminhar “desajeitadamente” é um único “jeito” de fazer filosofia com autenticidade. Esse caminhar que tem por fim o próprio caminho oferece ao “filósofo andarilho” a possibilidade de ver na dimensão aporética do diálogo aberturas para uma poética do pensar confirmadora da incompletude humana.

Heidegger, em con-vivência com o leitor, instaura nesta sua procura uma dramaticidade manifesta num pensar em movimento com sua própria história. Colocar a questão “O que é isto – a filosofia?” é retornar duplamente aos gregos, pois “não apenas *aquilo* que está em questão, a filosofia, é grego em sua origem,

mas também a *maneira* como perguntamos, mesmo a nossa maneira atual de questionar ainda é grega” (Id., ib., p. 15). Do mesmo modo, quando perguntamos “O que é isso?”, estamos confirmando as mesmas exigências colocadas pelos gregos, quando perguntaram pelo Belo, o Amor, o Movimento, a Natureza, o Homem etc. e que por certo contribui para que possamos antes dar uma resposta àquilo que reclama o “que”, o *quid est*, a *idéa* de cada coisa.

Porém, se queremos aprender com a filosofia, é preciso considerar o desafio de irmos além da sua própria história oficial, como quem se vê num caminho que, do mesmo modo que nos conduz, também precisa ser criado. Os labirintos dessa odisseia filosófica dizem-nos que estamos perguntando por algo que já se inscreve na própria pergunta; que queremos conhecer algo que, antes, condiciona o nosso modo de conhecer.

O salto histórico em retrospectão aspira alcançar o “*páthos*” original presente naqueles (Heráclito e Parmênides) que, para Heidegger, “ainda não eram ‘filósofos’ [...] porque eram os *maiores* pensadores”. Essa força do pensar deve ser alimentada como condição necessária do espanto, posta a serviço de uma filosofia que em nada se parece com o ensino de doutrinas ou conteúdos, mas exercício criativo do pensar, pois quando lançamos uma questão, não buscamos algo que a responda, mas sim que co-responda àquilo para onde nosso pensar “está a caminho” e só chegamos a corresponder se permanecemos no diálogo “com aquilo para onde a tradição da filosofia nos remete, isto é, libera”. Por isso, diz Heidegger, que não “[...] encontramos a resposta à questão, que é a filosofia, por meio de enunciados históricos sobre as definições da filosofia, mas por intermédio do diálogo com aquilo que se nos transmitiu como ser do ente” (Id., ib., p. 20).

Os passos heideggerianos vêm nos colocar diante de uma radical atitude que significa um reaprendizado da filosofia feito por meio de uma “apropriação e transformação do que foi transmitido”. A “destruição” de tudo o que foi construído historicamente sobre a filosofia requer que saibamos “abrir nosso ouvido, torná-lo livre para aquilo que na tradição do ser do ente nos inspira. Mantendo nossos ouvidos dóceis a esta inspiração, conseguimos situar-nos na correspondência” (Id., ib., p. 20). Para corresponder à filosofia que está a caminho do ser, é necessário desejar muito mais que a superfície do pensamento dos filósofos, não acatar as respostas dadas aos problemas que são mais deles do que nossos.

Essa postura diante da filosofia muito mais que uma nova estratégia metodológica é um estado de desobediência com o modo de fazer filosofia, indicando o sentido existencial que deve preceder e condicionar o filosofar. Se a filosofia educa, é tão-somente por tomar o sujeito como sua certeza. O que interessa à filosofia não se encontra naquilo que Heidegger identifica como a “frieza do cálculo”, mas a postura autêntica do filósofo à busca do ser. Há nessa desavença com a tradição um olhar de surgimento que faz o pensar manifestar o novo, colocando-se como abertura; identificando-se com a poesia na co-respondência com o ser.

Entende-se, então, a vocação educativa da filosofia heideggeriana presente na sua reflexão sobre a natureza do pensar. O pensamento que nos dispõe à filosofia, que exige que nos situemos nela é o mesmo que nos coloca o desafio espantoso do seu poder de começo e possibilita compreender que o “novo ensino [...] não significa acumular conhecimentos, mas significa, pelo contrário, fazer aprender e deixar aprender. Isso quer dizer: deixar-se ficar sob o domínio do desconhecido e em seguida tornar-se mestre desse desconhecido num saber que o compreende [...]” (HEIDEGGER, 1994, p. 138).

Pensar o pensar é colocar para a filosofia talvez a mais radical de suas tarefas mesmo que para isso seja necessário suspeitar de tudo aquilo que pela tradição filosófica foi posto. Essas reflexões não se restringem às formas do pensar filosófico tal como aparece no criticismo kantiano, mas pretende “penetrar na filosofia” frequentando a sua estranheza muito mais que a sua evidência; para pensar o pensamento em sua essência é preciso percorrer o caminho do espanto, comprometer-se com a própria filosofia que se quer questionar, e esse caminho não se pode ver de longe, pois esse só se faz quando nele se está.

O caminho do pensar deve ser visto como uma solicitação do nosso ser, uma rota para o homem que, segundo Heidegger, está “em fuga do pensamento”. Esse distanciamento manifesta-se na “dis-persão” do homem contemporâneo que se perde em outro quando de si mesmo afasta, fazendo se perder naquilo que ele não é. Do mesmo modo se entende o processo de di-versão contemporânea como sendo uma forma de alienação humana explicada pelo verter-se em outro. Esses caminhos de “fuga” Heidegger encontra-os no pensamento calculador, este que planeja, conjectura sobre tudo aquilo que não é ele e, dessa forma, pensa o futuro, pensa o agir; enfim, pensa o que não está pre-sente e, por consequência, abandona

sua morada, abdica do cuidado para consigo para viver a experiência de um poder ser o que não é. Esse é o pensar que predomina no mundo técnico e que, por sua vez, reclama um rigor contestável:

De nenhum modo é o pensamento exato o pensamento mais rigoroso, se é verdade que o rigor recebe sua essência daquela espécie de esforço com que o saber sempre observa a relação com o elemento fundamental do ente. O pensamento exato prende-se unicamente ao cálculo do ente e a este serve exclusivamente. Qualquer cálculo reduz todo o numerável ao enumerado, para utilizá-lo para a próxima enumeração. O cálculo não admite outra coisa que o enumerável. Cada coisa é somente aquilo que se pode enumerar [...] O pensamento calculador submete-se a si mesmo à ordem de tudo dominar a partir da lógica de seu procedimento. (HEIDEGGER, 1989c. p. 49-50)

O pensamento calculador pela lógica do dominar preocupa-se com o ente e neste consome-se em sua própria ação de tudo querer submeter à evidência e à lógica do conhecimento das coisas do mundo e disso resulta o distanciar do pensamento do seu essencial sentido. Com isso, é possível entender a filosofia de Heidegger como um elogio poético posto por um desejo de conversão ao que ele denomina de “pensamento fundamental, aquele cujos pensamentos não apenas calculam, mas são determinados pelo outro do ente” (Id., ib. p. 50).

O esforço heideggeriano de problematizar o próprio pensar termina por conduzir significativa parte de sua obra a uma filosofia do pensamento, isto é, a uma filosofia que se preocupa com aquilo para o qual, segundo ele mesmo afirma, o homem está destinado, e é ocupando-se do pensamento que o filosofar pode constituir-se como um modo próprio de educabilidade. Por uma acurada observação, o pensador alemão apresenta-nos os contrastes entre esses “tipos de pensamento”:

Existem, portanto, dois tipos de pensamento, sendo ambos à sua maneira, respectivamente, legítimos e necessários: o pensamento que calcula e a reflexão meditativa. É a esta última a que nos referimos quando dizemos que o homem de hoje foge ante o pensar [...] Um pensamento que medita surge tão pouco espontaneamente quanto o pensamento que calcula. O pensamento que medita, exige por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem que saber aguardar que a semente desponte e amadureça. (HEIDEGGER, 2000. p. 13-14)

À guisa de uma melhor caracterização, é possível entender no “pensamento que calcula” uma vontade de alcançar resultados, ajustar o mundo à sua medida e que portanto não se pode esperar que ele venha a se colocar no

interesse do ser. Esse pensar mesmo que, justo e necessário “à sua maneira”, não é capaz de alcançar o que é o íntimo do homem à medida que se lança mais para fora que para dentro buscando fins específicos.

Dessa forma se entende no privilégio dado pela educação escolar contemporânea ao aproveitamento técnico do pensar a consequente inutilidade da reflexão. Considerando unicamente o “pensamento que calcula”, pergunta-se: “Para que serve a filosofia?”. Como se buscasse justificar o seu ensino na sua aplicabilidade funcional no mundo de hoje. Heidegger, por sua vez, propõe que façamos uma inversão na pergunta. Ou seja, antes de perguntarmos o que podemos fazer com a filosofia devemos, sim, perguntar: o que a filosofia pode fazer conosco? Somente nessa perspectiva transformadora encontra-se legitimado o sentido pedagógico do pensar que “carece de cuidados”.

Em nome desse pensamento que “está atento à verdade do ser”, Heidegger reclama um “novo ensino” que não submeta seu valor à medida da utilidade; ensino que conduza o homem para próximo de si mesmo, que o coloque a caminho de sua morada; uma educação em que o “estudante é impingido a avançar por entre a incerteza de todas as coisas e a partir daí se funda na necessidade de seu empenho” (HEIDEGGER, 1994, p. 138). Desse modo, a educação, para se transformar, exige antes a transformação dos modos como nos relacionamos com as coisas e conosco, e esse diagnóstico coloca-se de imediato como um grande desafio para todo aquele que ensina querendo educar.

Primeiramente é preciso identificar na contemporaneidade um posicionamento do homem que serve também para explicar o desprezo com o “pensamento meditativo”: na era da técnica, a escola deve aparelhar o indivíduo para a obtenção do máximo conhecimento científico, restringindo o papel da escola à instrução do sujeito para o domínio do mundo e consequente abandono de si mesmo; o *Dasein*, ao relacionar-se com entes, desapropria-se e apropria-se de outros entes. O mundo “aparece como um objeto sobre o qual o pensamento que calcula investe; nada mais devendo poder resistir aos seus ataques” (HEIDEGGER, 2000, p. 18). O efeito dessa investida é tanto a perda da liberdade, na medida em que se relaciona com outros entes que não ele, quanto a perda da singularidade própria irreduzível a relações contraídas com a exterioridade da qual passa o sujeito a depender. Vivendo a experiência do abandono de si o “pensamento calculador” lança o ser na inautenticidade existencial na medida em que seu ser não pode por

ele mesmo ser compreendido, passando a ser determinado por outros entes distintos dele.

A escola contribui para a vida inautêntica quando nos ensina a fazer uso do pensamento que se preocupa com os entes e descuida-se do ser, isto é, daquilo que mais nós somos. Esquecidos de nós mesmos, vivenciamos a ausência do pensamento meditativo, aquele que mais nos conduz à morada do ser. O pensamento meditativo possibilita a apropriação da existência e o reconhecimento da nossa liberdade enquanto ser-no-mundo e desse modo, quando privilegia a acumulação de conhecimentos aplicáveis em detrimento do pensamento meditativo, a escola justifica-o afirmando que esse tipo de pensamento “não serve para dar conta dos assuntos correntes, não contribui em nada para levar a cabo a práxis” (Id., ib., p. 13-14). O pensar reflexivo cede lugar ao pensamento produtivo, esse que almeja resultados que justifiquem sua atividade; pensar é assim uma ação que deve produzir algo quantificável, uma atividade que possa ser medida pela capacidade de dominar “assuntos”, e nesse mecanismo muito valorizado pelo tecnicismo pragmático Heidegger vê a “fuga do pensamento”; o pensamento está ausente porque trata do ausente enquanto fuga de si:

A crescente ausência de pensamento deve, portanto, surgir de um processo que hoje corrói a marca mais íntima do homem: o homem atual está em fuga do pensamento. Essa fuga do pensamento é o fundamento para a ausência de pensamento. Ela pressupõe que o homem nem queira vê-la nem admiti-la. (HEIDEGGER, 2000., p. 12)

Ocorre assim uma “fuga” do *Dasein* que nesta condição refugia-se no mundo, abandonando sua própria morada; é o ente cujo modo de ser é o de um ente que se retira de si. Esse é o diagnóstico heideggeriano posto em termo de denúncia à relação do homem contemporâneo com aquilo que mais lhe pertence: o pensamento. O “tipo” de pensar estabelece o modo como nos relacionamos com o mundo assim como nos oferece o caminho de dis-persão ou do “enraizamento” com a nossa vida fática.

Se ao homem é dada a capacidade de pensar, é também pelo pensamento que o homem pode reconquistar a posse de tudo o que lhe é essencial. Mas esse pensar que reconduz o homem à autenticidade de sua existência não pode ser o pensar que desperta como uma “atividade febril de ocupação” com as coisas outras, mas um pensar que nos retira dessa ocupação e nos educa a pensar

desocupadamente. Um pensar que não é construtor de teorias ou cálculos visando a um conhecimento apropriativo do real, mas que nos põe em suspensão a ele. Ou seja, um pensar que não se reduz à inspeção do cotidiano, que não busca a utilidade prática com os utensílios a nossa volta. Um pensar como recolhimento, que nos faça “permanecer naquilo que está próximo e meditar no que é o mais próximo: sobre aquilo que nos diz respeito a cada um de nós, aqui e agora; aqui: nesse espaço de terra natal; agora: na presente hora de nossa história” (Id., ib., p. 14).

Encontra-se assim em Heidegger um desejo de fazer do pensamento um sentido de educação do homem para a con-vivência com o ser; um modo de assumir-se enquanto ser no mundo e fazê-lo mais “próximo” e mais presente a si. Compreende-se o pensar em si não como ente, mas como ser, por isso que o pensar reconduz ao mais próximo, nós mesmos enquanto estamos presentes a nós, pois não estamos em um mundo, mas o temos imediatamente diante de nós. O pensamento enquanto meditação (*Besinnung*) possibilita nossa singularização, nos libertando das determinações e nos conduzindo a nós mesmos. Esse pensar requer um “cuidado ainda maior e mais dedicado que qualquer utensílio genuíno” (Id., ib., p. 14).

Por outro lado, qualquer pessoa pode seguir os caminhos da reflexão à sua maneira e dentro dos seus limites. Por quê ? Porque o homem é o ser que pensa, ou seja, que medita. Não precisamos, portanto, de modo algum, de nos elevarmos às regiões superiores quando refletimos. Basta demorarmos junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo (HEIDEGGER, 2000. p. 14)

O pensamento meditativo não abdica do chão da existência para sobrevoar sobre as coisas, ele não é abstrativo; ao contrário, é um pensar que busca nos aproximar daquilo que mais nós somos, reconduzirmos à nossa “terra natal”, uma reflexão que nos remete àquilo que mais nos determina. De certo modo, o meditar coloca-nos onde sempre estivemos, mas que, dispersos, não percebemos; é preciso que vivamos a experiência do “demorar-se” em nós para assim nos escutar. Nesse pôr-se à escuta está a essência do meditar, que é também a experiência de um enraizamento do homem no mais próprio lugar do ser.

No pensamento do sentido (*besinnung*), chegamos propriamente onde, de há muito, já nos encontramos, embora sem tê-lo experienciado e percebido. No pensamento do sentido, encaminhamo-nos para um lugar onde se abre,

então, o espaço que atravessa e percorre tudo que fazemos ou deixamos de fazer. (HEIDEGGER, 2010a, p. 58)

O pensar meditativo não pode ser confrontado com o pensamento da representação ou do querer, pois com a reflexão meditativa nos desabitua da vontade e da necessidade de domínio das coisas pensadas para nos determos em uma atenção especial a nós mesmos. O essencial do pensamento aproxima-se de nós no momento em que não o tomamos por algum interesse, mas sim nos deixamos conduzir para próximos de nós, constituindo um enraizamento com a nossa existência. O pensamento que educa a si mesmo é aquele que reconduz o homem às suas raízes, reconstruindo a relação perdida por conta da sua dispersão no mundo dos entes. Essa transformação do pensar pretende superar a representação como única forma de conhecer as coisas enquanto as domina em teorias, medidas de verificação, cálculos e manipulações.

[...] O pensamento que medita exige de nós que não fiquemos unilateralmente presos a uma representação, que não continuemos a correr em sentido único na direção de uma representação. O pensamento que medita exige que nos ocupemos daquilo que, à primeira vista, parece inconciliável. (HEIDEGGER, 2000, p. 23)

É possível entender na meditação um novo modo do relacionar-se consigo e com as coisas, pois se a técnica insere o homem num mundo onde ele já não tem poder de decisão sobre o seu próprio destino, cabe então, por essa educação do pensar, tentar reconstituir o caminho por onde ele possa apropriar-se de sua existência de modo fecundo; em outros termos, a meditação restitui ao homem o seu lugar no mundo, resguardando a sua essência.

É a reflexão meditativa que, enquanto nos faz ocupados daquilo que parece “inconciliável”, liberta-nos da representação conduzindo-nos para o nosso interior. A representação em sua síntese objetivadora separa-nos de nós, lançando o nosso olhar sempre para fora em direção aos entes utensílios disponíveis para nosso uso e satisfação. Com isso nos vemos distantes em todo momento da nossa “morada”, desenraizados e em dissintonia com as coisas e conosco.

A meditação é uma forma de reconciliação do nosso ser-no-mundo, posta como atividade de permanente atenção às origens restauradoras de sentidos; esse exercício de conquista da autonomia e emancipação do homem no mundo dos artefatos de controles e alienação. Na meditação, o homem encontra-se

encontrando no mundo da técnica o espaço para viver a liberdade do ser agente e transformador de si e dos outros, isto é, do ser que educa a si e a outros ao educar seu pensamento. Nesse contexto, Heidegger propõe-nos o desafio da serenidade como uma postura que devemos ter ante a ameaça do mundo técnico:

Façamos uma experiência. Para todos nós os equipamentos, aparelhos e máquinas do mundo técnico são hoje imprescindíveis, para uns em maior e para outros em menor grau. Seria insensato investir às cegas contra o mundo técnico como uma obra do diabo. Estamos dependentes dos objetos técnicos que até nos desafiam a um sempre crescente aperfeiçoamento. Contudo, sem nos darmos conta, estamos de tal modo apegados aos objetos técnicos que nos tornamos seus escravos. Porém também podemos proceder de outro modo. Podemos utilizar os objetos técnicos, e no entanto, ao utilizá-los normalmente, permanecer ao mesmo tempo livre deles, de tal modo que o possamos a qualquer momento largar. Podemos utilizar os objetos técnicos tal como eles têm de ser utilizados. Mas podemos, simultaneamente, deixar esses objetos repousar em si mesmos como algo que não interessa àquilo que temos de mais íntimo e de mais próprio. Podemos dizer “sim” à utilização inevitável dos objetos técnicos e podemos ao mesmo tempo dizer não, impedindo que nos absorvam e, desse modo, verguem, confundam e, por fim, esgotem a nossa natureza. Se, no entanto, dissermos dessa maneira, simultaneamente “sim e “não” aos objetos técnicos, não se tornará a nossa relação com o mundo técnico ambígua e incerta? Muito pelo contrário. A nossa relação com o mundo técnico torna-se maravilhosamente simples e tranquila. Deixamos os objetos técnicos entrar no nosso mundo cotidiano e ao mesmo tempo deixamo-los, isto é, deixamo-los repousar em si mesmos como coisas que não são algo de absoluto, mas que dependem elas próprias de algo superior. Gostaria de designar essa atitude do sim e do não simultâneos em relação ao mundo técnico com uma palavra antiga: a serenidade para com as coisas. (HEIDEGGER, 2000., p. 24)

A luminosidade das palavras parece conter uma pedagogia do cuidado colocada como uma atitude necessária que devemos ter no convívio cotidiano com os utensílios com os quais lidamos: a “serenidade para com as coisas” não implica passividade ou enfraquecimento, mas sim um agir que não contém a agressividade possessiva das máquinas; não requer atividade, mas uma especial atitude de desinteresse por aquilo que os objetos contêm mas que não respondem ao que temos de “mais íntimo e mais próprio”, um agir que é muito mais um aguardar que um ir à busca de algo que não nos pertence e por isso deve desinteressar-nos.

O agir da serenidade é como um “estado” que preserva o homem da vontade de tudo dominar, de querer sempre mais a conquista de um conhecimento que é ao mesmo tempo uma forma de poder. Na serenidade encontramos-nos desabitoados desse querer, abertos para uma relação “marvilhosamente simples e tranquila” com o mundo dos objetos; a serenidade não é algo que se procura nas

coisas ou uma atitude que se toma mediante uma provocação que nos vem das coisas, mas algo que se permite, algo que desperta “quando ao nosso ser lhe é permitido aceder a algo que não é um querer” (id., ib., p. 34). Na serenidade, o pensamento não aguarda como quem espera algo que vem de fora, mas aguarda como quem se guarda no próprio pensar, preservando a essência do pensamento e, simultaneamente, constituindo o seu caminho.

O que Heidegger nos ensina é que, se não podemos abdicar do mundo técnico, pois nele estamos inseridos, é preciso, portanto, aprender a se relacionar com ele. A experiência da nossa finitude impõe-nos a convivência com entes que não temos determinações sobre eles e, desse modo, não temos poder absoluto sobre o real. O pensamento calculador, ao se colocar em oposição às coisas, radicaliza duas únicas estratégias: ou o aniquilamento desse mundo ou a total adesão a ele. Contudo, não é possível para o homem contemporâneo a total independência do mundo técnico; então, não devemos com isso tornarmo-nos escravos dele.

A serenidade apresenta-se como uma educabilidade que coloca o pensar numa postura de assentimento e negação da técnica, numa atitude simultânea de “sim e não”. Essa posição de *entre* o sim e o não permite que se entendam as coisas não por uma polarização absoluta, mas que possibilite tanto a negação como a afirmação. Ou seja, um espaço privilegiado que permite uma relação de pertencimento mútuo com as coisas. Essa medida não é dada a partir de uma disjunção que ora oferece uma condição, ora oferece outra, mas sim dentro da própria relação que, ao dizer sim e não, impomos nossa vontade às coisas e nem tampouco somos por elas escravizados. É sobretudo uma atitude de autonomia que, deixando as coisas serem o que são, podemos também nos ver livres delas.

O pensar em serenidade propicia um resguardo que não é fechamento para o mundo, mas, ao contrário, uma abertura que se coloca para o ser existente que o possibilita encontrar o limite das coisas e, privilegiadamente, de si mesmo. Importa deixar que as coisas sejam somente coisas, e esse deixar-ser é um modo de repô-las em seus devidos lugares, não permitindo que elas se apropriem de nós, pois no propósito do pensar calculador de fazer os entes do mundo objetos de controle, as coisas e a existência confundem-se, não respeitando os limites constituidores da necessária diferença entre o mundo e o homem. O agir da serenidade cuidadosamente zela pela existência humana, preservando-lhe a

liberdade de poder ser aquilo que verdadeiramente é mesmo que inserido no mundo da técnica; a “liberdade em face do que se revela no seio do aberto deixa que cada ente seja o ente que é. A liberdade revela-se então como o que deixa ser o ente” (HEIDEGGER, 1989d, p. 128).

A experiência educativa da serenidade resguarda o essencial do ser humano, preservando-lhe a sua autenticidade por um pensar que, em oposição ao pensar disciplinado pelas regras da lógica, busca “a lógica interna das coisas” num movimento sapiencial que nos conduz não a pensamentos produzidos, mas simplesmente *dis-pensados* a nós:

Alguém pode dominar inteiramente a ‘lógica’ sem, no entanto, jamais produzir um pensamento verdadeiro. Pensamentos verdadeiros são, porém, muito raros [...] Os pensamentos verdadeiros e raros não surgem do pensamento auto-produzido. Também não se encontram nas coisas, da mesma maneira que uma pedra se encontra no campo, ou uma rede na água. Os pensamentos verdadeiros são dispensados ao homem, e isso somente quando ele se encontra na correta com-pensação, ou seja, na prontidão exercida para o pensamento, que vem ao seu encontro como o a-se-pensar. (HEIDEGGER, 2000a, p. 200).

Essa “prontidão” explica muitas vezes por que os pensamentos produzidos pelo homem, esses chamados de pensamentos corretos por estarem submetidos à lógica, não servem para dar conta da realidade, uma vez que a complexidade das coisas exigiria uma compreensão de outra natureza. Somente uma “com-pensação” do pensar é capaz de nos conduzir à “lógica interna das coisas”, levando-nos ao conhecimento verdadeiro, que em nada condiz com o saber enquanto domínio objetivador do real, conhecimento esse que por sua excessiva vontade de dominar o mundo termina por perder o que lhe é mais essencial.

A serenidade não leva o pensar a produzir efeitos nas coisas, ou seja, não realiza transformações no mundo como se espera do pensamento calculador. Por mais frequentar a dimensão não-objetivável das coisas, a serenidade aproxima-se do poetar e amplia no homem a capacidade de reinvenção recreativa que, antes de querer mudar o mundo, põe-nos no aguardo de nós mesmos, alimenta em nós a espera do sagrado concedida por este “outro pensamento”.

O pensar reflexivo impõe a superação da tradicional diferença entre teoria e prática posta pela metafísica, contribuindo do mesmo modo para anular as distinções entre atividade e inatividade, bem como ultrapassar a ideia de representação presente na modernidade. Por situar-se “entre”, a meditação evita as

polarizações e as dicotomias do pensamento representacional, podendo conciliar-se por uma total independência com o mundo técnico. Essa independência não significa uma resistência fóbica com as tecnologias, mas, antes, um lidar muito próprio manifesto na atitude liberta do dizer “sim” e “não” simultaneamente às coisas que nos envolvem.

A serenidade constitui-se como tarefa desafiadora para o pensamento contemporâneo quando se coloca na busca de uma conquista que, em princípio, parece tão simples: reconduzir o homem à poética do pensar, fazê-lo amante do sagrado que habita no essencial das coisas; em outras palavras, torná-lo livre para livre pensar e assim poder criar outros vínculos com o mundo. Na experiência da serenidade, preservado em sua essência, o homem consegue exercitar sua liberdade; e é pelo cultivo deste pensar que o homem mais facilmente põe-se em abertura para o que Heidegger denomina de mistério:

Deste modo reina em todos os processos técnicos um sentido que reclama o fazer e o deixar-estar do homem, sentido que o homem não inventou e produziu primeiro. Não sabemos o que reside no sentido do domínio da técnica atômica, cada vez mais inquietante. O *sentido do mundo técnico oculta-se*. Porém, se atentarmos agora, particular e constantemente, que em todo mundo técnico deparamos com um sentido oculto, então encontramos imediatamente na esfera do que se oculta de nós e se oculta precisamente ao vir ao nosso encontro. O que, desse modo, se mostra e simultaneamente se retira é o traço fundamental daquilo a que chamamos o mistério. Denomino a atitude em virtude da qual nos mantemos abertos ao sentido oculto do mundo técnico *a abertura ao mistério*. (HEIDEGGER, 2000, p. 25)

O pensamento reflexivo parece desvelar o “sentido” da técnica quando efetivamente por ele nos dispomos a nós mesmos e ao mesmo tempo nos descobrimos finitos e limitados na relação que constituímos com as coisas. Quando nos relacionamos com os objetos tecnológicos, percebemos também que eles frequentam a esfera da mesma finitude e que, portanto, faz-se necessário nos libertar deles nos apropriando da nossa essência no pensar. Desse modo, é possível acreditar que pelo enraizamento que mantemos com as coisas, ao pensar a essência da técnica, pensamos nossa própria essência e, mais que tudo, conquistamos com isso nossa independência. Ou seja, a meditação liberta-nos daquilo que não somos para nos colocar no sentido de nós mesmos.

Há na meditação um prescritivo “estar liberado para” que se impõe como um descompromisso com as coisas que nos escravizam por desejá-las. Esse não-

desejo das coisas manifesta-se na ideia do “aguardar” que não é um esperar por algo, mas sim um aguardar em; um guardar-se receptivo ao que se faz pre-sente.

Esse oportuno diálogo com o “porquê” da técnica participa de uma educabilidade do homem contemporâneo que termina por essa atitude confirmando um sentido próprio para o seu existir como ser autônomo. O caminho da meditação é o “agogé” de libertação, que não se encontra fora como regras de conduta prescritivas que visam responder aos interesses de uma melhor convivência entre os entes sociais; trata-se antes de uma conquista no interior de cada pessoa posta por esse aprendizado que a reflexão proporciona àquele que acolhe esse outro pensar. Esse pensar é libertador à medida que nos protege da “ameaça” dos produtos técnicos fazendo-nos mais próximos da “experiência de uma verdade mais inaugural”:

A ameaça que pesa sobre o homem, não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça propriamente dita, já atingiu a essência do homem. O predomínio da com-posição arrasta consigo a possibilidade ameaçadora de se poder vetar ao homem voltar-se para um desencobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural. (HEIDEGGER, 2010b, p. 30-31)

Trata-se de uma educação atitudinal de quem, pelo pensar meditativo, encurta as distâncias aproximando-se do que lhe é essencial para a vida. Essa aproximação não é, contudo, a mesma que a tecnologia propicia. Ou seja, não é o encolhimento das distâncias dado pela ligeireza do avião ou mesmo a rapidez informativa da televisão que vai nos fazer próximos de nós, pois a supressão das distâncias nesse caso não traz nenhuma proximidade, porque a proximidade não consiste na pequenez das distâncias (Cf. HEIDEGGER, 2010c, p. 143). O interesse em suprimir as distâncias físicas é, em nosso tempo, o mesmo que se tem em constituir a ausência do que nos é mais íntimo, em nos pôr em dispersão, desenraizados do nosso ser.

Por essa razão, a filosofia, enquanto arte do pensar reflexivo, tem hoje no seu enamoramento poético com o mundo a capacidade de apresentar aberturas propositivas para o ser-no-mundo. A serenidade é pedagógica quando nos coloca em direção ao que deve ser procurado no pensar. Se não podemos abdicar do mundo técnico, é preciso, então, tomarmos uma postura não-submissa a ele e entendermos a necessidade de estarmos despertos ante as suas armadilhas. Nesse

contexto, Heidegger interroga: “Não poderia ser restituído ao homem um novo solo e fundamento a partir dos quais seu ser e suas obras possam florescer de um novo modo, inclusive dentro da era atômica?” (HEIDEGGER, 2000, p. 22).

Parece a transformação do pensamento em “outro pensar” a possibilidade única que nós temos frente ao avanço da tecnologia; um modo de pensar que constitui a sua própria abertura expectante para o “aguardar” da compreensão. O “efeito” desse outro pensar certamente não se veria nas coisas por ele transformadas, pois o mesmo se espera do pensar calculador; o pensar meditativo transforma, por assim dizer, aquele que em pensar educa-se ao se pôr em sintonia consigo mesmo. Esse outro pensar não pode jamais ser medido por sua eficácia em produzir resultados como se esperássemos do agir do pensamento os frutos por ele obtidos. O agir do pensamento meditativo é muito mais um agir esperançoso manifesto em todo aquele que em silêncio aguarda e, desse modo, pode superar os obstáculos históricos postos pela ideia de atividade/inatividade ou mesmo teoria e prática deixada pelo pensamento representacional.

Esse outro pensar proposto por Heidegger parece desafiar as concepções contemporâneas sobre educação quando esta é muitas vezes reduzida à preparação escolar do indivíduo e, com isso, voltada unicamente à instrução funcional do sujeito. Privilegiamos hoje uma escola que visa o agir do pensamento calculador, resultados de conteúdos quantificáveis, nos quais o desejo de saber antecipa-se, otimizando o pensamento, e, portanto, se propomos outros sentidos para o pensar, em que ousamos em serenidade não querer utilizar do pensamento nem submetê-lo às determinações tecnológicas, não é senão para entender na filosofia um modo de superação dessas exigências impostas como disciplinadoras do homem. Assim, se não podemos nos abster do mundo técnico, é necessário também que não sucumbamos a ele, encontrando no pensamento que concilia o “sim” e o “não” o lugar exato, a Região (*die Gegend*), onde principiaremos nossa educabilidade. Nesse caso, em consonância com Heidegger, podemos dizer que nada fazemos com a filosofia, mas ela tudo pode fazer conosco.

É possível situar a crítica heideggeriana a partir de certos momentos da própria história da filosofia ou mesmo do percurso da razão ocidental. Por uma breve genealogia, encontra-se no pensamento cartesiano o advento de uma metafísica do sujeito que reduz à razão o privilégio do indubitável separando o homem da totalidade do mundo. Somente a esse Eu pensante é dado o direito de questionar a

realidade das coisas com o propósito de dominá-las e submetê-las às suas medidas de avaliação do certo e do errado. No *sub-jectum* deposita-se uma certeza imperativa que, se por um lado pretende libertá-lo de Deus, encontrando na *Ratio* o verdadeiro fundamento, por outro, condiciona a expectativa do mundo à representação do real.

Com isso, a modernidade amplia ainda mais o distanciamento entre homem e mundo, interditando a “experiência do ser” ao reduzi-lo a objeto representado no pensamento e, por consequência, limitando também o pensar à ordem do que ele representa. Representar é o modo de pensar que chancela no sujeito a confiança na existência de tudo aquilo que é posto diante dele e, por sua vez, o pensamento representacional calculador termina por sustentar de antemão a certeza de todas as demais representações, determinando assim a invulnerabilidade do conhecimento científico.

E é a partir dessas constatações que podemos ver o interesse educativo de um “outro pensamento” que pudesse melhor escutar as coisas e, mais que isso, deixasse sê-las o que são. O propósito maior desse outro pensar está na reinstauração no homem de sua unidade com o mundo, superando a dicotomia sujeito-objeto estabelecida pela modernidade ocidental.

O mundo do tempo presente é de um mundo submetido ao “reino da técnica”, onde se procura de todas as formas devassar o ser, denunciar por uma vigilância meticulosa dos instrumentos tecnológicos o mistério das coisas; e é por essa razão que se pode encontrar no pensamento de Heidegger um sentido educacional para o homem que se coloca primeiramente por um diagnóstico radical dos efeitos de nossa convivência com a técnica e aponta na direção de conquistas inadiáveis para a humanidade.

Contudo, isso Heidegger revela-nos, todo esse périplo começa na transformação do pensar, pois só assim reaprendemos a ver, recriamos desde o início nossas relações com as coisas e conosco; alimentamo-nos do novo, constituímos aberturas aproximativas com o essencial.

Qual seria o solo de um futuro enraizamento? Talvez aquilo que procuramos com essa pergunta se encontre muito próximo; tão próximo que muito facilmente o não vemos. Porque o caminho para o que está próximo é para nós, homens, sempre o mais longo e, por isso, o mais difícil. Este caminho é um caminho de reflexão (HEIDEGGER, 2000, p. 23)

Se a escolarização do pensar reside no privilégio do pensamento calculador, este que rege a tecnologia mediante a sistematização e previsibilidade da razão instrumental é em razão de se entender a educação identificada com a máxima instrução funcional que se transfere para o aluno. Desse modo, formar o pensamento devidamente é instruí-lo para o uso correto de todo saber aplicado. O aprendizado é medido pela eficácia funcional do que se aprendeu.

Mas, à luz do pensamento heideggeriano, é possível enxergar a insuficiência desse projeto tecnologizante do educar presente em grande parte das nossas escolas e universidades, pois se o pensamento meditativo não serve aos propósitos da exequibilidade instrumental como o pensamento calculador, ele é a essência deste. Por não estar preocupado em produzir tecnologias como o pensamento calculador, a meditação ocupa-se com o próprio pensar e com isso justifica a razão de ser de qualquer pensamento.

A escola, ao submeter o pensamento à utilização dominadora do real, não pode dar conta da formação emancipatória do homem à medida que o coloca em dis-persão do sentido essencial das coisas pondo em atenção às exigências da conquista da natureza. Ocorre, no entanto, que esse pensamento que deseja apropriar-se das coisas termina por também conduzir o homem ao seu próprio flagelo quando, no afã de dominar a natureza, esquece-se de preservá-la, pondo em risco sua própria vida. Em outras palavras, esquecendo o pensamento que medita, o homem da técnica não se apercebe de si nem tampouco de seus limites de dominador e, por consequência, todo o seu conhecimento tecnológico que por princípio estaria a seu favor constitui-se no fim em prejuízo dele mesmo.

Desse modo, entende-se que, mesmo que não possa intervir de modo instrumental na realidade, o pensamento meditativo pode promover no homem caminhos de transformação que não se encontram fora dele como ob-jetivos a serem alcançados ou metas a serem atingidas mas sim caminhos que o fazem entrar em consonância com o seu próprio destino, chegar a sua “morada”.

O pensamento de Heidegger coloca-se como uma proposta radical de educação quando se fundamenta no privilégio de um outro pensar que não é de modo geral experienciado em nossa vida escolar. Em contraste com o modo representacional do pensamento escolar, a reflexão põe-nos no resguardo da nossa própria essência convertendo nosso olhar dis-traído com os entes dispostos a nossa

satisfação para aquilo que está mais próximo de nós e, contudo, não aprendemos a enxergar.

Somente a meditação supera o olhar da representação que nos impede do recolhimento e do aguardo em nós quando sempre em objetivação favorece o desraizamento e, mais que isso, a perda da referência vital com o mundo e conosco. É preciso que o homem “conquiste” o outro pensamento que não se detenha no controle da realidade; que não se torne refém do mundo técnico ou mesmo prisioneiro de sua própria vontade de aprisionar as coisas que o rodeiam, mas um pensamento que seja sobretudo uma atitude por onde possa advir o essencial e favoreça com isso a compreensão significativa das coisas enquanto elas mesmas.

Em sua análise da obra de Heidegger *Que Significa Pensar?*, Stein (2002) entende que esse texto pode ser lido como uma introdução à filosofia ao trazer as principais características do pensamento do filósofo alemão. Stein identifica nesse livro três formas de pensar classificadas como: o pensar da psicologia, o pensar da lógica e o pensar da filosofia.

A primeira forma nos foi apresentada em grande parte da história da filosofia e das ciências como uma atividade específica do homem. Convertido à dimensão física e sensível de um ser biológico, esse pensar foi assumido pela psicologia, tornando-se, por sua vez, objeto de importância para as ciências biológicas na atualidade. “Esse pensar foi convertido nos últimos séculos, e sobretudo no século XX, à dimensão física e sensível de um ser biológico dotado de um psiquismo” (STEIN, 2002, p. 31). Essa forma de pensar exprime nossa animalidade enquanto aquilo que caracteriza o ser vivo e que, portanto, encontra-se em evolução.

Contudo, Heidegger não vê nessa forma de pensar a essência do animal racional como entendeu a metafísica clássica, e por essa razão o ser humano é lançado a uma dimensão em que seu conceito não é dado pela junção entre o animal e o racional, restando-lhe tão-somente a indefinição sobre ele próprio; e mais ainda: o modo de ser do homem enquanto ser-no-mundo não pode ser reduzido a ser animal racional.

Se para Heidegger “a pedra não tem mundo, o animal é pobre de mundo e o ser humano é formador de mundo” (HEIDEGGER, 2003. p. 205), o homem não é animal, mas sim um ser que dá sentido ao mundo e, por seu modo singular de existir, não pode ser reduzido a qualquer classificação generalizante. Assim, esse

modo de pensar, se por um lado abarca todo o modo de existir, inclusive o biológico, por outro não consegue exprimir a essência do pensar do homem, que, diferente dos outros seres, projeta-se para além de si.

Na segunda forma do pensar, da lógica, há uma tentativa de resolver as antinomias da primeira introduzindo noções como alma, espírito, consciência, intelecto, buscando um lugar para a sensibilidade que a metafísica havia retirado na ideia de transcendência do primeiro pensar. Nessa concepção privilegiadamente aristotélica do pensamento, o homem é compreendido como um ser dotado de racionalidade e, portanto, distinto do animal por ser um ser político, racional. Entretanto, se essa dimensão do pensar explica o homem como ser capaz de elaborar raciocínios e argumentos, não consegue, porém, vê-lo ainda como “formador de mundo” ao desqualificar a faculdade dos sentidos, submetendo-a sempre às determinações últimas da razão abstrata. As regras da lógica, servindo de medida do verdadeiro e do falso de todo pensamento, concernem a esse modo do pensar o direito de constituição da filosofia e das ciências ocidentais, sustentando inclusive os postulados de toda a metafísica até o fim da modernidade.

Heidegger, quando se pergunta *Que Significa Pensar?*, faz uma crítica a essa forma de pensar afirmando que no domínio dessa lógica do pensar nossa cultura ocidental caiu num “vazio”, o mesmo se dando com as ciências. “É o triunfo desse pensar que passou a ser propriamente aquilo que se celebrava na filosofia e nas ciências” (STEIN, 2002, p. 35). De acordo com essa mesma análise, Heidegger julga que “as ciências não pensam” e coloca, de imediato, a necessidade de um outro pensar que não possa ser simplesmente posto ao lado dos outros como mais uma forma do pensar representacional.

Esse “outro pensar” impõe-se como uma tarefa digna do pensamento que pretende superar tanto a forma do pensar da psicologia como a forma da lógica. Mas se é uma tarefa, é porque, segundo Heidegger, nós ainda não pensamos: ainda não, embora a situação do mundo continuamente dê mais o que pensar.

Essa é a proposta de um pensamento pós-metafísico, em que o mundo não se guarda mais em grandes fundamentos e o ser humano enquanto ser-no-mundo rompe com os limites da objetivação do olhar científico. “Não é um pensar que possa ser colocado ao lado dos outros dois modos de pensar como mais um pensar ligado a um objeto” (STEIN, 2002, p. 35). Esse modo de pensar determina o ser do homem por um modo todo próprio de existir, definindo sempre sua

transcendência ligada necessariamente a sua existência e nessa transcendência encontra-se também a condição formadora do mundo advinda de uma consciência que dá sentido às coisas.

O sentido aqui é a própria capacidade de, em transcendência, o homem se diferir do mundo afirmando por essa “lonjura” sua singularidade como ser que pensa. Contudo, se é próprio do pensamento essa capacidade de dar sentido às coisas, então o pensamento que unicamente calcula, não se oferecendo como abertura e possibilidade de significação, nem mesmo pensamento pode ser. Por consequência, podemos concluir com Heidegger que:

A essência dos respectivos âmbitos: a história, a arte, a poesia, a linguagem, a natureza, o homem, Deus, permanece inacessível às ciências. [...] A essência de tais âmbitos é assunto do pensar. Enquanto as ciências como ciências não têm acesso a este assunto, há de se dizer que elas não pensam. (HEIDEGGER, 2005, p. 85-86)

Por outro lado, a filosofia deve apresentar-se como um pensamento diferente do pensar das ciências; longe do desejo de nivelar-se ao pensamento operatório, a filosofia não pode querer igualar-se a essas conquistas, não deve disputar com as matemáticas os dados e a organização das coisas.

O filósofo, portanto, convoca para a tarefa do pensar, com a pergunta *Que significa pensar?*, para um domínio em que o pensar não seja uma simples atividade de apresentar argumentos em séries ou formas lógicas [...] mas em que ele é um modo de ser (STEIN, 2002. p. 36-37)

O pensamento filosófico, por esse poder de ruptura com o cálculo, deve ser justamente o pensamento que as ciências não pensam, e com esse poder de alimentar-se do espanto inaugural desafia os limites postos pelo pensamento que calcula para assim encontrar-se “fora da ciência”:

Nós estamos fora da ciência. E no lugar de estar nela nos encontramos, por exemplo, frente a uma árvore florida, e também a árvore está diante de nós. Ela se apresenta a nós. A árvore e nós nos apresentamos reciprocamente, e o fazemos pelo fato de que a árvore está aí e nós estamos frente a ela. A árvore e nós somos na relação recíproca, postos um ante o outro. (HEIDEGGER, 2005. p. 34-35)

O significado do pensar em Heidegger não deve ser posto senão por aquele que se põe em exercício de pensamento e nele vai revelando o seu caminhar significativo, no qual configuramos uma “relação mútua” entre nós e a presente

“árvore” diante de nós. O pensar assim chega-nos quando abandonamos o desejo de condicioná-lo às formas mais instrumentalizadoras do pensar, quando deixamos de usá-lo para pensar os conteúdos já pensados e nos pomos a “criar” novos pensamentos. O que significa pensar? Só revelamos a nós quando nos descomprometemos com os resultados pelos quais aferimos o valor do pensamento e, desse modo, não pensamos unicamente para fazer uso do pensamento, como quem procura certificar-se do valor de verdade encontrado no pensar. Quando estamos preocupados em medir a capacidade de aprendizado do nosso pensamento, submetemo-lo a uma lógica de produtividade que não condiz com o livre pensar e que portanto termina por impedir o seu movimento criativo. Em outras palavras, a objetivação excessiva dada ao pensamento “embrutece” muito mais que emancipa nosso pensar, deseducando-nos, conseqüentemente.

O sentido do pensar é muitas vezes na escola identificado com as coisas que pensamos, como se só pudéssemos avaliar a sua significação depois que pensamos isso ou aquilo. Essa significação do pensar é dada pela importância atribuída às coisas aprendidas por ele. Se o resultado do pensar é significativo, sobretudo em termos quantitativos; ou seja, se conseguimos “reter” muitos aprendizados, então, valeu a pena pensar.

Entretanto, quando criamos essa dependência do valor do pensar com o valor do pensado, tornamos, muitas vezes, o pensar uma operação meramente confirmadora das teorias e fórmulas que, estando “de fora” e independentes, nada podem dizer do valor do nosso pensamento, pois já se encontram pensadas por outros. Desse modo, a escola alimenta a “reconhecimento” ao incentivar a reprodução do saber.

Pensando o já pensado, ficamos condicionados numa redoma de explicações autoconfirmadoras que nos são dadas e assimiladas acriticamente e nesse hábito reduzimos cada vez mais o exercício do pensar a uma prática repetitiva de adequação de mundo e pensamento que responde justamente aos interesses de uma escolarização do educar. Nesse contexto, o pensamento é instruído a corresponder às exigências de sua utilidade: só se deve gastar tempo pensando aquilo que, de uma forma ou de outra, obtenha resultados quantificáveis e possa por isso merecer um elogio da comunidade científica ou, antes, uma nota do professor.

O pensar outro, ao contrário, não se limita a um procedimento de motivação instrutiva que regula o pensar para um determinado fim, mas é antes um

pensamento que se põe a caminho do desconhecido, onde nós mesmos nos encontramos ao pensar. “O pensar mesmo é um caminho. Somente correspondemos a este caminho enquanto nos mantemos em caminho.” (HEIDEGGER, 2005, p. 219).

O pensamento não deve assumir objetivações e a elas permanecer subordinado, impossibilitando, com isso, estarmos em presença do próprio pensamento. Assim, o sentido do pensar vai se revelando nesta disposição do pensar que nada almeja conhecer, pois não é o desejo de ver confirmada a sua atividade que é o seu propósito, mas simplesmente um modo próprio de aguardar que nada pretende obter com o pensar. Portanto, diz Heidegger: “Que significa pensar? Guardemo-nos do afã que para essa pergunta deseja encontrar uma resposta na forma de uma fórmula. Atentemos à pergunta. Atendamos à maneira em que ela pergunta: Que significa pensar?” (Id., ib., p. 38).

A resposta sobre o que é o pensar não pode ser encontrada somente naquilo que se pensa, pois desse modo diríamos que o pensamento é idêntico às coisas pensadas e dessa forma legitimariamos a coisificação do pensar. Quanto mais ávidos ficamos em encontrar a resposta precisa para essa questão, mais facilmente caímos na cilada de dar “uma resposta na forma de uma fórmula”, interrompendo assim o que mais interessa na questão: pensar.

Quando estamos em dispersão de nós mesmos, temos dificuldade de colocarmo-nos em disposição para a ocorrência do pensamento próprio. Determinado a pensar sobre as coisas, nos dis-traímos do pensar e, quanto mais queremos que o pensamento resume-se a explicações e conjecturas, mais interdítamos o pensar próprio. Desse modo, entende-se por que o homem enquanto ser vivo e racional deve poder pensar desde que queira. Entretanto, talvez o homem queira pensar e, mesmo assim, não pode. (Cf. Id. ib., p. 15).

Mesmo que em sua essência o homem seja um ser que pensa, é possível que, pelo mau uso dessa faculdade, o homem a perca em função de muitas vezes lançar-se em ocupações que não dizem respeito ao verdadeiro sentido do pensar e, como diz Heidegger, nesse querer pensar ele quer demais e, por isso, pode muito pouco.

Mas se o pensar não pode ser resumido às objetivações do pensamento ou simplesmente reduzido às coisas pensadas, ele tampouco pode manter-se esquecido da coisa do pensar enquanto nós somos também memória ou

recordação. “A memória é a concentração do pensar. Com que propósito? Com o propósito de manter-nos enquanto isto é pensado em nós, pensado precisamente porque é o que merece pensar” (Id., ib., p. 15-16).

Assim, do pensar participa tanto a memória, “que nos mantém”, quanto a reflexão que se toma do próprio pensar, a sua possibilidade, e, mais que tudo, a sua intencionalidade. Ao pensar, aprendemos quando tudo o que “dá a pensar” nos for de inter-esse.

Entretanto, em nosso tempo assistimos à “fuga do pensamento”, e o interesse não é senão pelo que de máximo conseguimos produzir por meio dessa faculdade. Pensar torna-se meio, e não fim. A mecanização da vida, reforçada pela própria escola, condiciona toda nossa atividade a um resultado; privilegiamos a eficácia do nosso agir, das nossas ações e, pior que isso, do nosso pensar.

Essa ênfase na otimização de todo o fazer humano manifesta indisfarçadamente o propósito de justificar o desinteresse hoje com o vagar, o demorar-se, o guardar-se sem avidez, o que, por extensão, resulta no completo descaso com o pensar meditativo, o pensar que não tem pressa de ir a lugar algum, pois já é encontro conosco, pre-sença.

Por outro lado, mesmo dentro da história da filosofia, Heidegger suspeita que não podemos facilmente encontrar essa disposição para pensar e, portanto, quando hoje julgamos haver certo interesse pela filosofia, isso não significa que estamos do mesmo modo nos interessando com o pensamento:

[...] Porém, como pode hoje alguém afirmar que nós não pensamos, sendo que em toda parte há um interesse vivo pela filosofia, um interesse cada vez mais patente; sendo assim, quase todos pretendem saber o que se passa com a filosofia? Os filósofos são “os” pensadores. São assim chamados porque propriamente o pensamento tem seu ambiente na filosofia. [...] Contudo, o fato mesmo de que durante anos nos entregamos com autêntico empenho ao estudo dos tratados e escritos dos grandes pensadores, não nos concede a garantia de que nós mesmos pensamos ou estamos dispostos a aprender a pensar. Pelo contrário: a ocupação com a filosofia pode simular persistentemente a aparência de que pensamos posto que filosofamos sem cessar. (HEIDEGGER, 2005., p. 16-17)

Heidegger levanta assim uma provocante suspeita: se entendemos ser o pensamento patrimônio da filosofia à medida que o pensar “efetua-se na própria filosofia”, como justificar que “nós ainda não pensamos” quando, contrariamente, assistimos hoje a um significativo interesse pela filosofia? Em verdade, temos atualmente várias publicações gráficas e mesmo sites, blogs e outras ferramentas do

mundo virtual que de modo rigoroso ou não tratam de filosofia. A filosofia parece, então, interessar às pessoas. Entretanto, é preciso antes discutir o que se vê nesse interesse:

Inter-esse significa: estar misturado entre as coisas, estar no meio a uma coisa e permanecer junto a ela. Porém, o certo é que para o interesse atual só vale o interessante. Isso é o que permite estar indiferente já no próximo momento e substituir o anterior por outra coisa, por outra coisa que nos afeta tão pouco quanto a anterior. Com frequência hoje cremos valorar algo especialmente pelo fato de achá-lo interessante. Porém, em verdade, através desse juízo, o interessante torna-se imediatamente indiferente e, muito prontamente, aborrecido. (HEIDEGGER, 2005, p. 16-17)

Trata-se de um desajuste entre o inter-esse, compreendido como uma permanência na coisa, um “estar no meio”, uma presença dedicada à coisa-causa e o interesse reduzido ao interessante que, de modo súbito, pode ser substituído por outra coisa, tornando-se indiferente, desinteressante. Esse “interesse” pela filosofia pode se dar não porque haja inter-esse pelo pensar, mas unicamente pelo algo interessante e, sobretudo, efêmero que nossa sociedade possa nela ter encontrado.

Para pensar é necessário uma disposição que em nossos dias não encontramos. Nossa pressa torna-nos aborrecidos de tudo e, por consequência, indiferentes ao inter-esse do pensar, e nesse contexto Heidegger suspeita que “nossa demora em pensar procede muito do fato de que o que merece mesmo ser pensado se afasta do homem e tem se afastado faz muito tempo” (Id., ib., p. 18).

Do mesmo modo, Heidegger parece nos dizer algo ainda mais grave: o fato de estarmos ocupados com os filósofos não justifica que estamos pensando. O acervo posto por toda a história da filosofia pode em muitos casos interditar o exercício do próprio pensar à medida que a leitura dos grandes pensadores não garante que filosofamos, mas que re-produzimos pensamentos alheios.

Então, se “o que há de ser pensado tem se afastado do homem” isso significa que o que interessa para o pensamento está à frente, e não no que já foi pensado pela história da filosofia. Colocando-se à frente o que “dá a pensar” é o desafio da filosofia de pensar o novo, o extraordinário. É a condição de superar a sua própria morte encontrada nas respostas prontas que nos vêm da tradição. Ao renascer em cada novo problema, o pensamento vai superando-se, pois cada resposta pode ser a “desgraça da pergunta” (BLANCHOT), ou seja, a morte da filosofia enquanto profusão de pensamento.

O que dá a pensar se afasta do homem, diz Heidegger, à medida que dele se retrai. O que se retrai nega o encontro. Mas o retrair-se não é um nada, a retirada é acontecimento. (Cf. Id. ib. p. 20). Logo, o pensar, diferente do sentido de aquisição que atribuímos ao saber, é muito mais um “acontecimento” de um perder-se em procura. O seu interesse é uma incógnita, um im-pensado, um algo a ser descoberto.

Há também aqui uma necessidade de entender no aprendizado o sentido de pensar o desconhecido, como aquilo que se “retrai”, mas que por isso faz-se verdadeiramente “acontecimento” do aprender a pensar. O que nos escapa pode incitar-nos muito mais que o que está em nossas mãos. (Cf. Id. ib., p. 20).

O que cabe pensar é para Heidegger um permanente convite a sua procura, como aquilo que se retraiu depois de se mostrar e despertar no pensamento o seu inter-esse. O que “dá a pensar” nos “*arrastra consigo*” independentemente de o notarmos ou não e, dessa forma, nos coloca a “caminho do que nos atrai”. Estando a caminho do que se retrai, nós mesmos estamos apontando para ele. (Cf. Id. ib., p. 20).

Quando estamos à procura do que é necessário pensar, é que estamos a caminho do seu próprio aprendizado. Quando cortejamos o pensar, favorecemos um sentido de presença que nos indica a morada fundamental do ser e assim seguimos apreendendo o pensamento à medida que o pensamento procuramos.

O aprender a pensar faz-se quando nos perdemos na reflexão que pensa mesmo que “em nosso caminho sempre apareça uma luz no pensamento”. Luz esta que vem do pensar mesmo. (Cf. Id., ib. p. 27). Esse caminho-descaminho do aprender expressa-se no princípio do pensamento que se constitui nessa convivência com a sua diferença: o desaprender. Por isso,

Aprender significa: pôr nosso fazer e omitir em correspondência com aquilo que de essencial nos concede em cada caso. Para que sejamos capazes de realizá-lo, temos de nos colocar em caminho. E se nos entregarmos à tarefa de aprender a pensar, no caminho que tomamos ao certo, sobretudo não temos de enganarmos precipitadamente sobre as perguntas cruciais e temos de nos entregar a perguntas que buscam aquilo que não pode ser encontrado em nenhuma invenção. Ademais, os homens atuais só podem aprender quando desaprendem. No caso em questão: só aprendemos a pensar se desaprendemos em sua base o que anteriormente conhecíamos. Mas para isso é necessário que ao mesmo tempo o conheçamos. (HEIDEGGER, 2005, p. 19-20)

Encontramos aqui uma compreensão do aprendizado ligada primeiramente àquilo que lhe é essencial como também um sentido do educar voltado todo ele à experiência do pensamento. Ou seja, não se educa o pensamento senão enquanto estamos a pensar; quando estamos pensando, estamos “em caminho” de nós mesmos. A pergunta fundamental nos põe em sentido do também fundamental, em direção àquilo “que não pode ser encontrado em nenhuma invenção”. Logo, se somos preparados na escola a tão-somente respondermos, não podemos ter com “as perguntas cruciais”. Do mesmo modo, se na escola não aprendemos a pensar, é porque não colocamos as questões que nos fazem verdadeiros aprendizes no momento que as pensamos. Para isso Heidegger nos coloca o maior desafio: o desaprender como princípio. Esse desaprender, numa leitura mais refinada, pode ser entendido também por um sentido peculiar de esquecimento à medida que o pensamento é um modo de recordação. Devemos aprender se aceitamos antes esquecer o que conhecíamos, sobretudo se admitirmos que o pensar da escola não é mais que raciocínio, cálculo e memorização do já pensado. Somente pensando é que aprendemos a pensar à medida que nos fazemos também esquecidos daquilo que nos coloca em distância de nosso ser.

A questão do ser, da qual estamos esquecidos, coloca-se para Heidegger como a questão premente. A questão que fora esquecida pela própria filosofia metafísica e que se coloca para “os homens atuais” é a que condiz com a aproximação necessária do ontológico com o lógico, ou seja, a conquista da unidade parmenidiana de ser e pensar. Pensando, somos; somos enquanto pensamos e temos, portanto, nossa essência fixada no pensado, naquilo que sustenta o nosso ser.

A pergunta “que significa pensar?” indaga o que quer ser pensado em um sentido determinado, a saber, o fato de que ali não só se nos dá algo a pensar, não só o que nos chama se dá a si mesmo como tarefa do pensar, senão que isto nos oferece pela primeira vez, nos confia o pensar como a determinação da nossa essência e assim nos coloca primordialmente aos cuidados do pensamento. (HEIDEGGER, 2005, p. 121)

Contudo, esse pensar não pode ser encontrado no raciocinar calculador das ciências, que muito mais nos afasta do que “dá a pensar”. Ser é pensar quando esse se fundamenta no humano, quando responde às exigências da nossa constituição primordial. Ser é pensar quando o pensar nos trans-forma educando-

nos. O pensar é ser à medida que promove em nós mesmos a permanência daquilo que nos faz autênticos criadores de nós mesmos confirmando com isso que aprender a pensar é aprender a ser.

Desse modo, certificamo-nos da necessidade de uma transgressão com a própria história do pensamento para que assim possamos *do novo* pensar. Por essa reflexão, Heidegger é capaz de propor um enfrentamento com a história da filosofia compreendida aqui como inventário do pensamento ocidental. É preciso para ele uma atitude de rejeição, pois só assim conservaremos a distância necessária para um arranque, a partir do qual talvez um ou outro tenha sucesso no salto para o pensar.

2.2. A tarefa do pensamento educativo

Os caminhos do pensamento heideggeriano conduzem-nos à aventura desafiante de pensar o pensar. Quando não pretende definir o pensar por uma fórmula ou mesmo explicá-lo objetivamente, a pergunta “Que significa pensar?” nos põe para dentro; na atividade do nosso pensamento vamos socraticamente nos apropriando da interrogação motivadora e assim nos aproximando daquilo que mais interessa ao pensar filosófico, a saber, o seu próprio exercício e não o seu objetivo ou mesmo sua utilidade.

O pensar é verdadeiramente o caminho, e não a sua chegada. Só em correspondência com ele consigo percorrê-lo, construí-lo. Não é possível, sem essa disposição, segui-lo. Fora desse caminho consigo somente representá-lo, falar sobre ele. Se escolhermos pensar, é preciso que nos abramos à perspectiva e à direção do caminho que se abre diante de nós e assim damos os passos pelos quais o caminho se vai convertendo em caminho...

Escutemos com maior precisão! A afirmação diz que o gravíssimo é que ainda não pensamos. A afirmação não diz que já não pensamos, nem que não pensamos em absoluto. O “ainda não”, dito com precaução, quer indicar que sem dúvida estamos no caminho do pensamento, deste há muito tempo, não só no caminho para o pensamento como uma atitude exercida às vezes mas também encaminhados no pensamento, no caminho do pensamento. (HEIDEGGER, 2005, p. 29)

A questão apresenta-se como o primeiro passo dessa peregrinação que não se constitui como uma trilha comum, pois nele o já construído não permanece

atrás nem segue estando ali, mas sim encrava-se no passo seguinte e serve-lhe de ponte (Cf. Id., lb. p. 220). Assim, o “já construído”, a história da filosofia, não pode se constituir como negação do pensamento, mas “lhe serve de ponte” para que possamos recriar o próprio caminho.

Heidegger apresenta-nos quatro explicações para melhor entendermos a “fuga do pensamento” em nossos dias (Cf. Id., lb. p. 216): primeiramente, o pensar não nos conduz a um saber como o das ciências. Não servindo, portanto, aos interesses de uma produtividade do pensamento. Segundo, o pensar não contém nenhuma sabedoria de vida que possa concorrer com as fórmulas mágicas apresentadas nos manuais de autoajuda. Terceiro, o pensar não decifra os enigmas do mundo como pretendem os instrumentos tecnológicos. E, por último, o pensar não nos enche de forças para a ação como se nos desse um alimento motivador de transformação. Inútil e improdutivo, portanto, o pensar não pode ser aceito facilmente num tempo como o nosso, de urgência das atividades e eficácia das ações.

No fundo da questão “Que significa Pensar?” reside uma outra talvez mais provocadora, que se guarda no sentido do verbo alemão “*heissen*”, usado por Heidegger para dar título a sua obra. Segundo o próprio autor, “*heissen*” quer dizer fazer chegar mediante um chamamento, uma invocação, uma orientação; um chamado que algo assinala e promete (Cf. Id., ib., p. 118). Assim a pergunta-título remete-nos a um convite, um chamado alentador, nos desafia, enfim, nos interrogando: “Que nos convoca a pensar?”, ou mesmo, “Que nos instiga a pensar?” Nesse caminho persiste em perguntar nosso autor: o que conduz o pensar à nossa essência, para fazer chegar assim nossa essência ao pensamento, a fim de ali abrigá-la a salvo? (Cf. Id., ib. p. 118)

Se somos chamados a pensar, é porque aquilo que “dá a pensar” requer de nós essa atenção suprema que necessariamente damos a tudo o que precisa ser pensado. É uma disposição, uma vocação, um dom que nos oferece idêntico a ele mesmo; aquilo que, no pensar, nos chama. O que nos convoca a pensar é dialeticamente o que é do próprio pensamento, sendo um convite ao “aguardar”, um caminho que conduz à essência do que somos, uma manifestação da nossa autenticidade.

[...] O que nos chama ao pensamento e assim ordena, isto é, confia nossa essência ao pensamento, necessita esta atividade de pensar, porquanto o que nos chama, segundo sua essência, quer ele mesmo ser pensado. O que nos chama a pensar exige de si que ele, através do pensamento, seja atendido, cuidado e protegido em sua própria essência. O que nos chama ao pensamento nos dá a pensar. (HEIDEGGER, 2005, p. 121)

Aquilo que quer ser pensado nos entrega então ao pensamento como quem doa ao pensante aquilo que é de seu pertencimento, fazendo-nos reconhecidos de nós mesmos e beneficiários desse mesmo dom. Nossa capacidade de pensar encontra-se inteiramente compreendida nesta mesma capacidade de reconhecimento dessa doação do que Heidegger chama de “gravíssimo”:

Nosso idioma denomina, por exemplo, ‘amigável’ ao que pertence à essência do amigo. Analogamente, ao que em si é o que há de se pensar, o chamamos o que põe ou deixa pensativo. Tudo o que põe pensativo dá o que pensar. Mas esse dom se confere somente se o que põe pensativo é de si o que há de se pensar. Daqui em diante àquilo que há de se pensar sempre, desde antes e acima de qualquer coisa, o chamaremos o gravíssimo. Que é o gravíssimo? Como se mostra em nosso tempo problemático?

O gravíssimo é que ainda não pensamos; mesmo que o estado do mundo se faça cada vez mais problemático. [...] O gravíssimo nos dá o que pensar no sentido originário do que nos confia ao pensamento. Este dom que o gravíssimo nos confere é a mais autêntica oferta que se abriga em nossa essência. (HEIDEGGER, 2005, p. 16-122)

Na genealogia conceitual do “pensar” Heidegger encontra o termo arcaico *Gedanc* (espírito, recordação) que, por sua vez, está na raiz da palavra alemã *Gedanke*, correspondente ao conceito de “Ideia”, “Conhecimento” e também “Reconhecimento”. O re-cordar alude ao que é do coração (*cordis*) como fonte primária desse ato e assim apreendemos na memória o que é do inter-esse do coração. Em outras palavras, “aprendemos o que é afetuoso”. Recordação não significa primitivamente, de maneira alguma, a faculdade de lembrar. “A palavra denomina toda a alma no sentido da constante concentração interior ao que se oferece essencialmente a todo meditar”. (Id., ib. p. 130). Esse pensar envolve-se com o re-cordar, que por sua vez “diz originariamente o mesmo que devoção: o incessante permanecer concentrado em... não só no passado, mas de igual maneira no presente e no que pode vir” (Id., ib., p. 130). Há no recordar o mesmo sentido do reconhecer, fazendo dele também um recolhimento do pensar no que há de ser pensado.

O esquecimento do ser pela razão ocidental revela privilegiadamente a ausência do pensar enquanto recordação, pois nela o que se guarda, segundo Heidegger, é aquilo que é “custódia” do que dá a pensar. É dessa doação que devemos ser gratos. “O pensar assim entendido (*der Gedanc*) é o que denomina a palavra gratidão (*Dank*). Na gratidão, a alma recorda o que tem e é. (Id., ib., p. 131). Dessa forma, Gratidão e Recordação se enraízam profundamente.

[...] Quando damos graças, as damos por algo. E damos as graças por algo enquanto as dirigimos àquilo a quem temos de render gratidão. Temos em nós mesmos aquilo pelo que temos de dar as graças. Isso nos é dado. Recebemos muitos dons e de diversos tipos. Porém, o dom supremo e propriamente duradouro em nós segue sendo nossa essência, com a qual estamos dotados de tal maneira que, em virtude desse dom, somos primeiramente o que somos. Por isso, antes de tudo temos de agradecer este dom incessantemente. (HEIDEGGER, 2005, p. 132)

O pensar faz-nos guardar o inter-esse nessa memória que não é simples retenção do passado, mas que consiste na possibilidade do que se há de pensar e justamente nesse aguardar nos protegemos do perigoso esquecimento do ser. Por não se encontrar nesse guardar do inter-esse, a razão ocidental entregou-se ao esquecimento. A memória nos põe no re-colhimento de nós, naquilo que subjaz a nossa essência e manifesta a pre-sença.

Não basta que queiramos pensar para verdadeiramente pensar, pois o que queremos pensar pode não se dar a pensar. Para ser capaz de pensar, é necessário muito mais um aguardar que o que “dá a pensar” chegue a nós e ofereça-se. É preciso, contudo, que saibamos permitir o acesso ao acontecimento do inter-esse.

Ocorre que temos predileções com as coisas que nos aprazem, nos deixamos inclinados às coisas que gostamos de pensar e com isso evitamos o “gravíssimo” que mais nos importa. Desse modo, o re-colhimento que dá a pensar não se apresenta como aquilo que se está em consideração e o que “dá a pensar” desvia-se de nós e perde-se na dis-tração das coisas.

Aprendemos a pensar quando nos colocamos em inter-esse, isto é, quando estamos “no meio a uma coisa” e nela permanecemos sem nos desviarmos. O que nos coloca em distração pode muitas vezes significar o interessante sem contudo merecer o inter-esse do pensar.

Em nosso tempo vivemos atraídos pelo interessante e desviados do que “dá a pensar” e por isso não pensamos. Aquilo que de nós se desvia leva-nos consigo nos desabitando de nós. Nesse aspecto, o pensar outro proposto por Heidegger é um resgate da memória genuína, aquela que nos reconduz a nós enquanto re-cordação (retorno ao que é do coração) do que mais amamos, mas que estamos esquecidos. Esse pensar como “re-cordação”, como o que vem do fundo do coração, da “alma”, conduz o sentido do pensar a Hölderlin: “*Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste...*” (“quem o mais profundo pensou, ama o mais vivo...”).

Nesse enraizamento do amor com o pensamento mais profundo é possível encontrar o fundamento necessário à educação do homem: se o amor fecundou o pensar profundo, aquele que re-colhe de nós o essencial é porque do amor sempre participou o verdadeiro aprendido. E é também por *Eros* que devemos ser movidos em direção ao que move o pensamento.

Se pensar é re-cordar, pensar é voltar novamente ao coração das coisas e para tanto é preciso amar sobretudo o próprio caminho “sobre o qual estamos a caminho” delas. Se não pensamos, é porque ainda não nos movemos no elemento próprio do pensar assim como é o ar para quem voa ou a água para quem nada. Resta-nos esperar como quem aguarda em disposição de aprendiz o acontecimento amoroso do que “dá a pensar” e com isso vamos encontrar revigorada a razão filosófica ou o propósito da filosofia: favorecer no homem essa educação do pensamento-recordação que, mais que torná-lo sabedor das coisas aprendidas, constitui com elas a con-vivência afetiva comum a toda a legítima compreensão

O outro pensar é um modo de compreender, e essa compreensão não se manifesta como um saber que pode ser medido por régua ou compasso e, desse modo, não serve ao pensamento calculador da ciência. No compreender há uma escuta atenciosa que conduz o pensamento ao inter-esse daquilo que não foi pensado, superando assim o pensamento representacional pautado numa repetição do pensar.

O *páthos* do pensamento responde ao que “dá a pensar”, pois é ele que realiza em nós a disposição afetiva com o mundo. O pensamento (*Denken*), então, é abarcado pela compreensão (*Verstehen*) justamente quando nesta é possível encontrar uma sentimentalidade inexistente naquele. Isso aponta para um

ultrapassamento do sentido do pensar na direção do acolhimento, do aconchego, e doação presente em todo aquele que compreende quando pensa.

Em *Ser e Tempo* (2001) já se entende o “pensamento” como uma derivação longínqua da compreensão, como se a dilatação do sentido fosse necessária para responder às exigências de um pensar que supera a mera capacidade de formalização do pensamento identificada na *ratio* ocidental.

Para além de uma atividade intelectual, a compreensão, juntamente com os humores (*Befindlichkeit*) ou “estado de espírito”, revela a existência ao *Dasein*; a compreensão não é um tipo de conhecimento determinado, ela difere tanto da “explicação” quanto da “conceitualização”. Em Heidegger todos esses modos do entendimento têm antes suas raízes na compreensão.

A compreensão revelará ao homem seu modo de ser por meio de suas possibilidades. Se eu sei das minhas possibilidades enquanto eu as compreendo, é justamente porque as tenho. Se é possibilidade, a compreensão é, sobretudo, projeção do que sou como ser-no-mundo e, “na medida em que é, a pre-sença já se compreendeu e sempre se compreenderá a partir de possibilidades” (Id., ib., p. 201).

Pode-se melhor entender a relação do homem com o mundo por intermédio da compreensão, posto que ela se reveste de uma preocupação de ordem prática constituinte do próprio ser-no-mundo. Em outros termos, o mundo manifesta-se para meus projetos ao modo de planos e perspectivas e tendo como consequência o privilégio do conhecimento existencial. Se estabeleço com o mundo um vínculo inseparável por meio de uma preocupação prática, toda a minha compreensão não se faz senão dentro da minha experiência de vida; nada compreendo do mundo como coisa que acontece fora de mim e que em minha consciência se re-presenta mas, ao contrário, todo o aprendizado se dá no *Dasein*, isto é, na pre-sença.

A compreensão revela-me como ser existente e, com ela, também me torno consciente de minhas possibilidades. Dessa forma, a compreensão vincula-me ao mundo muito mais que pela via cognitiva, mas privilegiadamente pela dimensão espiritual e afetiva. Enquanto presença não há como ausentar-se do que sou e dessa forma é que me vejo ligado a essas afecções e sentimentos. O compreender se dá necessariamente no ser existencial de cada indivíduo que tem o mundo como lugar em que se encontra e é somente nesse lugar que realiza a compreensão.

Na hermenêutica heideggeriana, o compreender aparece como um modo de conhecimento que, em um só tempo, supera as formulações abstratas da metafísica tradicional como também vai além da relação dicotômica sujeito-objeto posta pela modernidade filosófica. Quando entendida como abertura de possibilidades existenciais, a compreensão é um tomar consciência de que somos atravessados de mundanidade. Essa mundanização do compreender insere o pensar na busca pelo sentido do ser-no-mundo dentro de uma contextualização em que cada um de nós se encontra diferentemente envolvido e determinado por experiências próprias. Somos nós enquanto indivíduos que interessamos à compreensão à medida que somos existências próprias e porque não existimos fora do mundo como o eu pensante de Descartes.

Então, é preciso entender que não pode haver compreensão do mundo sem que haja também compreensão da existência, uma vez que o compreender não se encerra numa mera objetivação do ser, mas num encontrar-se como ser-no-mundo. O pensamento enquanto compreensão inscreve-se numa hermenêutica da faticidade sustentando a própria estrutura do cuidado de si que aparece subjacente à formulação categórica do juízo lógico do pensamento calculador. Em outros termos, a compreensão alicerça previamente o pensamento, condicionando a sua própria atividade, pois a compreensão, muito mais que um saber sobre as coisas, é uma potência possibilitadora do envolvimento primordial que temos com elas. Na compreensão encontramos-nos aptos para nos envolver com o mundo não como um outro que se passa fora de nós, mas como uma presença dada em nossas experiências.

A compreensão favorece a transgressão da postura conservadora do julgar-se especialista em determinados conhecimentos, comum à prática do professor “explicador de assuntos”. Na medida em que o mundo não é coisa distante de nós, compreensão é um modo de tratar das coisas que implica necessariamente um também comprometer-se com elas. Ou seja, não há compreensão que não seja ao mesmo tempo comprometimento com o apreendido.

O compreender é uma forma de situar o homem inteiramente no mundo, um comprometer-se que atravessa a dimensão espaço-temporal do sujeito retirando a consciência da condição estática puramente contemplativa própria do olhar científico, restituindo-lhe o seu caráter histórico e social.

A toda compreensão antepõe-se uma pré-compreensividade oriunda da condição temporal do ser-no-mundo que se oferece como possibilidade ao *Dasein* de compreender o mundo dando-lhe sentido. Essa pré-compreensão é também a marca da temporalidade do nosso pensamento, que se constitui por uma compreensão prévia confirmadora da circularidade do compreender. A circularidade explica-se no próprio sentido do pensar como uma forma de reconhecimento ou mesmo recordação, pois a compreensão é um situar-se no mundo como reconhecimento da nossa experiência factual, que mesmo não conceitualizada impõe-se como condição do pensamento compreensivo, ou seja, toda compreensão exige a autocompreensão.

O melhor exame do sentido da compreensão em Heidegger remete-nos antes às estruturas fundamentais da sua analítica existencial na medida em que tanto a ideia de ser como a ideia de existência oferecem-se como “pressupostos” à compreensão do ente de modo a entender que o ente só tem sentido quando acessível a seu ser. Ou seja, o ente é compreendido à luz da pré-compreensividade do ser.

Por esses caminhos hermenêuticos chega-se a uma crítica radical à metafísica tradicional por uma conversão à pergunta fundamental sobre o ser que, por sua vez, deve também alcançar o novo sentido da compreensão. Dessa forma, ao compreender o ser-no-mundo, colocamo-nos livres da relação dominadora da consciência ao abrimo-nos às possibilidades de um estar no mundo como seres que, ao compreendermos, nos autocompreendemos com o mundo.

O que se apresenta com significativo relevo nessas análises heideggerianas é um novo modo de pensar manifesto na permanente relação entre o ser e o ser-no-mundo. Esse novo pensar confere domicílio à compreensão de um ser que só se manifesta estando sustentado em nossa própria condição existencial, de modo que o pensar o ser se dá a partir do modo de ser do homem; o ser como acontecimento tem sua sustentabilidade garantida na minha compreensão.

Se a compreensão é o pensar em toda a sua mundanização, ela é primeiramente significadora dessa nossa localização e no seu fundamento encontramos mais o interesse na possibilidade de ser que a necessidade de dominação objetiva das coisas. Aquilo que se dá à compreensão é o mesmo que se possibilita. A autocompreensão da minha existência é condição para que o que sou como ser-no-mundo revele-se para mim.

A compreensão tem sua morada no sentido do ser que se coloca em abertura enquanto ser-no-mundo e neste encontra sua possibilidade. A gênese do pensar compreensivo é anterior a qualquer forma de conceitualização, indicando com isso uma antevisão que nós podemos ter das coisas.

Heidegger, ao elaborar a pergunta primordial sobre o ser, coloca-nos diretamente na intramundandade da compreensão, em que compreender o mundo é compreender a própria existência. A vida fática que interessa, sendo anterior a toda explicação teórica, tem na compreensão que nela se dá o caráter pré-reflexivo que a remete a uma superação do pensar que “passa de um pensamento, apenas, representativo, isto é, explicativo, para o pensamento meditativo, que pensa o sentido” (HEIDEGGER, 2010c. p. 159).

Dessa forma, o pensar meditativo como portador de sentido convoca à compreensão do ser, pois nesta pode este ser “experimentado” muito mais que demonstrado ao modo do saber representativo. Esse modo de mostrar sem demonstrar é o modo de a compreensão dizer sua con-vivência com o mundo.

É possível entender o problema da compreensão em Heidegger assim como toda a sua atenção à questão do pensar não só no interesse de uma crítica à filosofia metafísica, mas, sobretudo, num sentido de educação do pensamento que se manifesta no autor como elemento fundamental para a edificação do homem contemporâneo. Essa educação do pensar é condicionadora de uma *Bildung* fundamental e que não pode de modo algum ser negligenciada.

Necessariamente encontramos nessa educação do pensar não somente a fundamentação da legítima formação do ser humano, mas antes a implicação dessa educabilidade com o que mais se identifica com o primado humano. O pensar, dessa forma, conduz o homem ao seu ser, remetendo-o à recordação primordial daquilo que ele é à medida que se constrói em sua própria existência.

O que se coloca aqui não é algo sobre a construção de um modelo de moral ou mesmo o imperativo formal de um agir tomados a partir de um conhecimento ético que viesse a ser construído para dar suficiência a isso. Se o homem é entendido como o ser *ec-sistente*, ou seja, como aquele que está “fora” da essência, devemos ver em sua própria faticidade aquilo que interessa pensar.

Ao “fim da filosofia como metafísica”, Heidegger diz que não teremos “apenas um novo questionamento do que é pensamento, nem apenas um novo voltar-se do pensamento sobre si mesmo para se autoquestionar. Resta, em síntese,

a unidade de uma questão que se pensa e de um pensamento que se questiona” (HEIDEGGER, 1989e, p. 68). Em outros termos, é importante se pensar o “*páthos*” do pensamento, o que remeteria à questão fundamental sobre a verdade do Ser.

Um “pensamento que se questiona” não se dá senão na própria condição existencial do homem enquanto abertura e incompletude de conhecimento. Esse estar no mundo como *ser-aí* coloca-nos ligados a uma compreensão envolta de disposições e sentimentos diversos ou mesmo diante da possibilidade plena da ignorância. Diante disso, a pretensão humana de tudo saber vai dando lugar à serenidade (*Gelassenheit*), ao amor (*Lieben*), à renúncia (*Verzicht*), ao agradecimento (*Danken*), enfim, outras formas de pensar que mais aproxima a nossa razão das razões do coração.

Muito mais que sabidos, o pensar de acolhimento vai tornando-nos mais compreensivos, ampliando em nós a capacidade de uma escuta fundamental que em seu propósito reside o frequentar de nós mesmos, o melhor escutar o que há de verdadeiro inter-esse. Nos termos da compreensão heideggeriana é possível encontrar o ético como a morada onde ressoa um pensar afetivo, restituído em sua plena sensibilidade que ao mesmo tempo é destituidora da inteligibilidade absoluta desejada pelo pensamento moderno. A compreensão afirma a ética enquanto uma forma de pensar o homem em seu *ethos* fundamental, remetendo a sua essência ao sentido maior de sua existência:

Pensado em suas remissões universais e modos de comportamento frente à totalidade dos entes, e, assim pensado a partir do todo, o homem se determina pelo *ethos*. Por isso podemos dizer com algum direito, que o homem é aquele ente, em meio à totalidade dos entes, cuja essência se distingue pelo *ethos*. (HEIDEGGER, 2000a, p. 228).

O embelezamento do pensar ético encontra-se tanto na convivência que mantemos com a “totalidade dos entes” não podendo portanto ser reduzido a uma estetização abstrata quanto no seu pertencimento com o mundo, seu reconhecimento do outro no privilégio encontrado em toda a existência autenticamente vivida. No *ethos* o pensar acolhe sua tarefa de pastorear o Ser

Mais ainda: se é reconhecimento, o pensamento é memória de si que se manifesta em todo aquele que pensa, e nesse recordar está o cuidado maior que estabelece consigo e com os outros. Neste outro se guarda o próprio sentido do mundo, que por meio do pensamento compreensivo passa a ser responsabilidade

do homem. Na compreensão, o pensar compromete-se com as coisas não por uma relação possessiva, mas por um frequentar profundo que não pretende de modo algum esclarecê-las, posto que isso não é seu desejo, mas, sobretudo, envolver-se com elas expressando o acolhimento ampliado que se dá à compreensão.

A dimensão ética da compreensão aproxima homem e mundo por uma convivência habitual preñe de inacabamentos e desafios que se colocam diante da complexidade da existência de cada um que vê no pensamento a capacidade de constituição do mundo e de si mesmo que pode se chamar de educação do pensamento ou educação filosófica.

O pensamento de compreensão é o pensar que reúne, recolhe o que a tradição filosófica tratou de separar. Com isso é possível à meditação servir de mediação entre áreas que tradicionalmente vimos separadas na história do pensamento filosófico. Ou seja, na compreensão, é possível habitar a verdade do ser com a ética, pois não sendo mais entendidas como regiões distintas ambas comprometem-se com o princípio originário do pensar educativo.

Heidegger pelo pensar meditativo retira o problema da verdade do seu sentido lógico dado pela razão disciplinar e o faz pertencimento do *ethos*. Desse modo, restitui a unidade ao pensar ao tempo em que oferece em sua crítica uma proposta de diálogo dos diversos saberes fragmentados pela escolarização do pensar:

A 'ética' surge junto com a 'lógica e a 'física', pela primeira vez, na escola de Platão. As disciplinas surgem ao tempo em que permitem a transformação do pensar em 'filosofia', a filosofia em epistême (ciência) e a ciência mesma **em um assunto de escola e atividade escolar**. Na passagem por esta filosofia, assim entendida, surge a ciência e passa o pensar. Os pensadores dessa época não conhecem nem uma 'lógica', nem uma 'ética', nem uma 'física'. E, contudo, seu pensar não é ilógico nem imoral. (HEIDEGGER, 1973, p. 368. Grifos nossos)

Heidegger parece encontrar já na filosofia ática a causa principal de uma fragmentação do pensamento que produziu, por consequência, os diferentes e inconciliáveis "ramos" do saber. É como se o pensamento sendo "passado" pela ciência não mais conseguisse a sua "concentração" fecundadora do novo e nessa desconcentração permitisse o avanço das ciências. A escola surge como receptora dessa desconcentração do pensar e termina por conservá-la em sua prática.

O pensamento original antes do aparecimento da filosofia metafísica ocidental encontra-se em co-respondência com a totalidade e, dessa forma, põe-se em presença do “acontecimento”, unificado com a própria natureza. Nos pré-socráticos e nos trágicos, segundo Heidegger, o *lógos* não estando ainda dividido em disciplinas não há razão de julgá-lo “lógico” ou “imoral”. Neles, a ‘*physis*’ foi pensada numa profundidade e amplitude que nenhuma ‘física’ moderna foi capaz de reeditar. “As tragédias de Sófocles ocultam – permita-se-me uma tal comparação –, em seu dizer, o *êthos* de modo mais originário que as preleções de Aristóteles sobre a ‘ética’” (HEIDEGGER, 1973, p. 368).

Em sua origem, o pensamento não reduzia à lógica o entendimento do *lógos*, nem mesmo à física a análise da *physis*, e muito menos à ética a compreensão do *ethos*. Não havendo essa compartimentalização disciplinar, a *physis* era pensada numa profundidade promotora do *thauma*, da admiração inaugural na qual o sagrado deixa-se mostrar no velamento. À *physis* tudo pertence, até mesmo o divino, pois não há lugar para as coisas serem senão nesta unidade primordial do Ser onde tudo começa. Por essa amplitude, o pensar abriga o ser numa mesma morada (*ethos*), constituindo com isso um pensar que em sua origem não pode ser nem lógico ou ilógico, moral ou imoral, e sim pleno.

As análises heideggerianas convergem para a compreensão da filosofia ática como momento de dis-persão do pensar em forma de disciplinas devidamente separadas, por meio das quais podemos classificar as ciências em tantas partes quanto forem seus objetos.

Assim é possível entendermos a dificuldade que o pensar filosófico tem em retomar a unidade perdida na razão disciplinar e reconstituir por essa empresa o sentido de uma crítica radical e totalizante que a caracteriza. Quando colocamos nas escolas o pensar filosófico “entre” uma aula de física, química, biologia, etc., terminamos por ratificar essa compartimentalização dos saberes e, mais grave, legitimamos a sua total inapetência dentro desse contexto estreito da formação escolar em qualquer nível.

Ao se tornar *epistême* científica, o pensar viu-se como “assunto de escola” à medida que interessava a esta o desejo de calcular e, posteriormente, dominar as coisas promovendo por essa determinação o “esquecimento” do ser, que por sua vez condiz com o próprio esquecimento do pensar.

O ensino de filosofia para ser transformador, deve primeiramente regressar por um caminho arqueológico à nascente do pensamento e tentar resgatar sua “totalidade” constituinte muito mais que, procurando justificar seu lugar na escola, querer ser “útil” sendo mais uma das disciplinas que podem ser ensinadas separadamente.

O que mais assistimos hoje nas escolas é ao esforço de professores em fazer a filosofia “competir” com outras disciplinas, constituindo sua aula numa prática de reprodução do modelo conteudista, no qual o aluno “assiste” passivamente ao professor explicar o assunto sem que este procure em nenhum momento provocar uma discussão, promover a criação de conceitos, despertar a participação do aluno ou mesmo constituir relações entre a filosofia e outras áreas.

O mesmo comportamento dos professores de filosofia é ainda encontrado nas universidades onde o pensar filosófico aparece fragmentado em lógica, ética, filosofia da natureza, ontologia etc., reeditando com isso a disciplinarização do pensamento construída por toda a tradição. A manutenção desse regime disciplinar do pensamento encontrado nas grades curriculares contribui muito para a desconcentração do *lógos* e sua conseqüente perda de profundidade.

É sob esse princípio de unidade do pensamento que Heidegger consegue reunir a questão da verdade com a ética, afastando por definitivo a objeção que ao longo da história do pensamento filosófico se fez entre essas duas noções. Esse entrelaçamento rizomático parece interessar muito à educação do pensar em nosso tempo na medida em que faz aparecer no pensamento que medita o próprio ser o simultâneo embelezamento interior do homem que chamamos de ética. Ou seja, não há pensar meditativo que não contenha em seu propósito maior a educação fundamental do sujeito.

Do mesmo modo, quando a verdade é pensada em participação com o *ethos*, todo o pensamento, mesmo o que se pretende mais “calculador”, é um convite para o autoconhecimento, um “chamado” que devemos como aprendizes escutar se queremos melhor conhecer o que verdadeiramente somos.

Heidegger aprofunda essa aproximação entre a noção de verdade e a noção de ética a uma quase identidade no seu texto *Sobre a Essência da Verdade* (1989d), no qual, ao tratar dos conceitos de Liberdade e Verdade, nos diz:

A reflexão sobre o laço essencial entre a verdade e a liberdade nos leva a perseguir o problema da essência do homem, dentro de uma perspectiva que nos garantirá a experiência de um fundamento original oculto do homem (do ser-aí), e isto de tal maneira que esta reflexão nos transporta primeiramente para o âmbito onde a essência da verdade se desdobra originalmente. (HEIDEGGER, 1989d, p. 127)

Ao constituir “o laço essencial entre a verdade e a liberdade”, Heidegger confirma primeiramente a necessária unidade do pensar, desprezando sobretudo a compartimentalização disciplinar entre aquilo que historicamente constituiu o campo epistemológico e o campo moral. Nessa sua “perspectiva”, avança em direção ao sentido mais essencial da verdade, fazendo-a coincidir com a própria liberdade do *ser-aí*.

O pensamento que é livre abertura para o des-velamento (*Aletheia*) encontra sua verdade na sua própria liberdade de pensar e, portanto, “a essência da verdade é a liberdade” (Id., ib., p. 127).

Assim, Heidegger procura encontrar a verdade não submetida às exigências da lógica, em que ela é vista tão-somente na adequação da proposição com a coisa, mas “transporta” sua analítica para aquilo que dá fundamentação a esse critério, possibilitando afirmar que a “essência da verdade desvelou-se como liberdade”. (Id., ib., p. 130).

Se o pensar encontra a essência da verdade na liberdade, é porque o homem não possui a liberdade como uma propriedade acidental, pelo contrário, a liberdade possui o homem e realiza a essência da verdade como desvelamento. (Cf. Id., ib., p. 129). Condicionado pela liberdade, a verdade não pode no homem ser reduzida a uma “proposição conforme”; “a verdade é o desvelamento do ente graças ao qual se realiza uma abertura. Em seu âmbito desenvolve-se ex-pondo-se [...] é por isso que o homem é ao modo da ek-sistência” (Id., ib., p. 129).

Toda essa articulação do pensamento heideggeriano funda-se no propósito da originalidade. Ou seja, ao buscar o fundamento das noções tratadas, Heidegger não pretende criar uma nova ética, pois, com isso, ratificaria a fragmentação do *lógos* tanto criticada por ele. O que se entende é que, retirando a questão da verdade do estreito âmbito da Lógica e a articulando com a ética, ele nos mostra a impossibilidade da separação do pensamento em disciplinas quando se pensa a partir da origem.

Pensar a partir da origem é, de imediato, ultrapassar em retrospectiva uma tradição que submeteu o pensamento ao desejo da verdade compreendida como concordância, adequação, coerência lógica.

A concepção de verdade que a escola assume é a que podemos designar pela palavra grega *orthótes*, que diz correção e exatidão e também clareza e distinção; concepção esta que impõe ao pensamento sistematização e métodos para alcançar êxito. Nesta concepção de verdade, o pensar é tiranizado em regras e disciplinamentos e inteiramente posto a serviço da evidência prescritiva do seu exercício.

Priorizando a verdade como *Aletheia*, Heidegger a vê como o desvelamento do ente em sua totalidade que se abre também como uma interrogação pelo ente. O “primeiro pensador é tocado pelo desvelamento do ente e se pergunta o que é o ente.” (Id., ib., p. 129). Essa experiência da verdade “eclode” na *physis* dos pré-socráticos e com ela o pensar ainda não fragmentado manifesta-se em sua plenitude.

Contudo, o desvelamento conserva algo de velado, de onde faz surgir a pergunta pelo ente e a possibilidade da errância. A permanência do velado é que seduz o pensar no espanto fecundante da descoberta que é ao mesmo tempo mistério. A verdade como desvelamento conserva o velado como signo de sua liberdade. Ou seja, uma verdade quando pretende ser “clara e distinta” elimina todas as demais possibilidades do pensamento e, por consequência, a liberdade do homem.

Enquanto está implicado no desvelamento, o pensar manifesta-se e move-se dentro das luzes e sombras que constituem o maravilhamento da experiência do pensamento. No pensamento o homem também revela-se e guarda-se; expõe-se, liberta-se e condena-se, enfim, constitui em existência o seu aprendizado.

Em *Aletheia*, quando analisa o conceito de Verdade, Heidegger nos diz que o “Des-encobrimento é o traço fundamental daquilo que já apareceu e que deixou para trás o encobrimento” (HEIDEGGER, 2010d, p. 229). Com isso, entende-se que a co-respondência com *Lethe*, esquecimento, faz a verdade conviver com o encobrimento, com aquilo que se preserva e que, portanto, faz surgir o espanto. Em sua expressão complexa a verdade ora se mostra, ora se cobre num “encobrir-se iluminado” que faz acontecer a pergunta.

Se por um lado a *Aletheia* corresponde ao que se manifesta, por outro conserva um oculto que se mostra oculto na questão e faz o pensamento caminhar em sua busca. O encoberto é o não-lembrado, o esquecido onde repousa o pensamento essencial. O esquecer, desse modo, alude a um manter-se encoberto.

Λανθανομαι significa: mantenho-me encoberto para mim mesmo na referência a algo que, de outro modo, se desencobre. O desencoberto está, por sua vez, encoberto assim como eu mesmo, nessa relação, estou encoberto para mim mesmo. O vigente desaparece de tal forma no encobrimento que, nesse encobrimento, eu mesmo me mantenho encoberto enquanto aquele para quem o vigente se retrai. (HEIDEGGER, 2010d, p. 234)

O pensar guarda-se justamente naquilo em que “estou encoberto para mim mesmo” e em possibilidade para o “desencoberto”. Mas o desencoberto retrai-se não inteiramente de mim, deixando-me em pre-sença do que penso. O pensamento fecunda-se nesse jogo do perder-se ao achar o que procura e achar-se no perder, esquecendo o que deve ser procurado.

Analisando o fragmento 123 de Heráclito, que diz que “a essência das coisas ama esconder-se”, Heidegger observa neste filósofo grego essa capacidade de entender a relação do pensamento com o ser como um fenômeno complexo de simultâneas manifestações de aparecimento/desaparecimento, o que justifica o pensador alemão dizer que o “descobrir-se ama encobrir-se”, onde o surgir (descobrir-se) e o encobrir constituem uma quase unidade. Descobrimto e encobrimento são como um e mesmo acontecimento. (Cf. Id., ib., p. 238-239). É possível compreender então que, enquanto encobre-se, o surgir essencializa-se e vigora, permitindo ao pensar o necessário velamento zelador de si mesmo e das coisas pensadas. Desse modo, o esquecimento não é negação de pensamento, mas o seu mais precioso resguardo. O esquecimento dispõe o pensamento para relacionar-se com o que está ausente, cultivando-o enquanto presença silenciosa do esquecido.

No esquecimento, o pensar encobre-se no “desaparecimento” do vigente de modo que quando dizemos “esqueci” não apenas algo nos escapou, mas o “próprio esquecer se encobre e isso de tal maneira que se encobrem tanto nós mesmos como nossa relação com o que se esquece” (Id., ib., p. 234). Dessa forma, Heidegger pode dizer que “o esquecimento em que o homem se enreda recebe,

assim, seu nome da relação estabelecida com aquilo que, por si mesmo, se retrai para o homem” (Id., ib., p. 234).

Entretanto, Heidegger entende que, por essa co-respondência com a verdade, não podemos nos esquecer do “esquecer” sob pena de, com isso, esquecermos de nós mesmos na medida em que o esquecer é um modo de “retrair-se para si mesmo e alcançar o sulco de seu próprio encobrir-se” (Id., ib., p. 233).

O que significa “esquecer”? Na sua tendência incontrolável de esquecer o mais rápido possível, o homem deveria saber o que é esquecer. Mas ele não sabe. O homem moderno esqueceu o que é esquecer. Mas isso só vale admitindo-se que ele já tenha pensado com suficiência, ou seja, com profundidade o âmbito essencial do esquecimento. A indiferença persistente frente à essência do esquecimento não reside de maneira alguma apenas na pressa e correria características do modo atual de viver. Essa indiferença já provém da própria essência do esquecimento. [...] Os gregos fizeram a experiência do esquecimento, ληθη, como destino de encobrimento. (HEIDEGGER, 2010d. p. 233)

Se Heidegger entende ser necessário ao homem contemporâneo “saber o que é esquecer”, é que no esquecimento, enquanto nos mantemos encobertos, nos mantemos mais assistentes de nós mesmos e relacionados com o vigente e o ausente. Se, como diz o provérbio chinês: “o lugar mais sombrio é sempre embaixo da lâmpada”, o encobrimento protege-nos das trevas de nós mesmos. Ou seja, vivendo no encobrimento como determinam os epicuristas, lembramos de nós por não estarmos em dis-tração com o que não é inter-esse.

É ainda possível entender no esquecimento uma terapia do cuidado de si, na qual, segundo Heidegger, determina-se “o modo em que o homem deve vigorar entre os homens”. O encobrimento aludido no esquecer vela o pensamento da total exposição no palavrório do discurso, preservando-nos em nossa essência.

No contexto de sua crítica à metafísica Heidegger vê antes na “*Idea*” de Platão o esforço do pensamento em visar a aparição da evidência, despertada na total luminosidade, em que a verdade como *orthótes* é simples não-velamento. A ênfase na compreensão da verdade como liberdade é o modo pelo qual Heidegger confere privilegiado lugar ao velado, ao tempo em que descola a verdade das redomas da lógica e o pensamento das exigências dos sistemas de correção, adequação e correspondência.

No seu comentário de um fragmento de Heráclito, Heidegger nos diz que é necessário uma disposição do pensamento para a compreensão dos “enigmas” que o próprio pensar impõe-nos na presença da “coisa pensada”:

Corresponderíamos melhor a seu pensamento, ao concordar que alguns enigmas persistem na própria coisa pensada e não somente para nós ou mesmo para os antigos. Chegaremos mais perto se recuarmos e nos posicionarmos diante dos enigmas. Pois assim mostrar-se-á que, para o enigma aparecer como enigma é mister, antes de qualquer coisa, esclarecer o que significa *lógos*. (HEIDEGGER, 2010e, p. 183-184)

Foi na presença deste “enigma” que o pensamento (*lógos*) manifestou-se como essência da verdade e com ele se fez surgir em correspondência com o que se fez velado. O ser é compreendido como “aparicação” que ao mesmo tempo revela-se por certo “ocultamento” porque o próprio pensamento é a razão do encobrimento que faz o “enigma aparecer”. Os “enigmas” que persistem nas coisas pensadas dão, por sua vez, sentido ao acolhimento do pensar.

No posfácio de sua preleção *A Coisa* (2010c), Heidegger responde a “um jovem estudante que lhe havia perguntado ‘em resumo’ de onde o pensamento do ser recebe seu aceno”. O filósofo alemão responde que a concepção de pensamento ali encontrada não pode ser reduzida à representação de algo simplesmente dado. Em outras palavras, o pensamento do ser, esse que supera o sentido representacional, coloca-se em co-respondência e, sobretudo, em abertura para o “não-mais-ser” e o “ainda-não-ser”.

No pensamento do ser, nunca se re-presenta simplesmente um real e assume esse representado como o verdadeiro. Pensar “ser” significa: corresponder ao apelo de seu vigor. O co-responder surge do apelo e a ele se entrega. [...] Ao apelo do ser pertence o ter-sido já desvelado [...] bem como o advento velado daquilo que se anuncia, na virada possível do esquecimento do ser. [...] O corresponder deve prestar atenção a tudo isso, ao mesmo tempo, mediante um longo recolhimento e um questionamento constante do que se escuta, a fim de se auscultar um apelo do ser. Mas é precisamente aí que se pode escutar em falso. A possibilidade de errância é, num pensamento assim, imensa. Esse pensamento nunca se deixa comprovar, como o saber matemático. Esse pensamento tampouco é arbitrário. Esse pensamento está ligado ao destino vigoroso do ser, embora jamais se caracterize pelas ligações obrigatórias da proposição e do enunciado. É somente motivação para percorrer o caminho de uma co-respondência e percorrê-lo no recolhimento pleno do pensamento que cuida do ser, do ser que *já* chegou à linguagem. (HEIDEGGER, 2010c, p. 161-162).

O pensamento que não é calculador co-responde ao apelo das coisas que se des-cobrem e das que se velam e, portanto, não se presta a nenhuma comprovação ou mensuramento como o pensar das ciências. Esse pensamento “presta atenção a tudo” ao se colocar em escuta afetiva auscultando a si mesmo. Do mesmo modo, por estar ligado às origens, não se pode reduzi-lo a qualquer enunciado ou proposição lógica, pois esse pensar recolhe-se no primordial do ser e com ele se faz co-respondido.

Esse pensar em co-respondência com o ser coloca-se “antes” da lógica e de todas as demais ciências, não podendo, então, ser por elas explicado. Entretanto, por estar ligado “ao destino vigoroso do ser”, somente por ele podemos resgatar o caminho mais autêntico do cuidado e do recolhimento do qual toda a tradição filosófica afastou-se na promoção do esquecimento da verdade como *Aletheia*.

Mas, se por um lado esse pensamento não pode ser “estudado” pelas ciências, é ele o único capaz de submetê-las a uma crítica radical no sentido mais fecundo e original da palavra, pois por esse pensar não fragmentado colocamo-nos a caminho das mais abissais questões e com elas nos apropriamos da verdade do ser em sua unidade fundamental: “É a lógica que necessita de explicação e fundamentação no tocante a sua própria origem e ao direito de sua pretensão de ser a interpretação normativa do pensar”. (HEIDEGGER, 1978, p. 147).

Heidegger entende ser produto do “intelectualismo” essa redução do pensar à “coisa do intellectus” e entende toda a sua construção como um produto edificado com os recursos da metafísica ocidental. Assim, no propósito de uma verdadeira crítica coloca a tarefa de, segundo ele, eliminar as excrescências do intelectualismo moderno.

A desfiguração do pensar e o abuso do pensamento desfigurado só poderão ser superados por um pensar autêntico e originário, e por nada mais. Uma nova instauração desse último exige, antes de tudo, o regresso à questão sobre a referência essencial do Pensar com o ser, o que equivale a desdobrar e desenvolver a questão do ser como tal. Superação da Lógica tradicional não significa ab-rogar o pensar e instituir o domínio do sentimento puro. Significa um pensar mais originário, mais rigoroso, pertencente ao ser. (HEIDEGGER, 1978. p. 148)

O “pensar autêntico e originário” coloca-se, portanto, como uma exigência imediata para todo aquele que pretende aprender a pensar em aproximação com o mais necessário e que em seu fundamento consta antes uma atitude de rejeição a

qualquer redoma da “lógica tradicional” que pretenda submeter o pensamento a seus critérios. Em outras palavras, Heidegger entende que a transformação do sentido original e sua conseqüente separação da questão do ser explicam-se conjuntamente no nascimento da lógica ocidental e, dessa forma, o “caminho” que devemos tomar para encontrarmos a fonte primeira do pensamento acha-se em sua identidade com o ser. Por esse “caminho”, Heidegger responde conclusivamente ao mesmo ‘jovem estudante’ citado no posfácio de “*A Coisa*”:

Aqui, tudo é caminho de um co-responder que escuta e questiona. Todo caminho corre o perigo de desencaminhar-se. Para percorrer tais caminhos, é preciso exercitar o passo. Exercício pede trabalho, trabalho de mãos. Permaneça no caminho da autêntica necessidade e aprenda, nesse estar errante a caminho, o trabalho do pensamento, um trabalho de mãos. (HEIDEGGER, 2010c, p. 164)

Ainda por esse princípio “caminhante” pedagógico do pensar, Heidegger propõe que quando nos colocamos em prontidão para o pensar, “procuramos lograr justamente aquilo a partir do qual a Essencialização do pensar determina-se, a *aletheia* e a *physis*, o Ser, como re-velação, aquilo que se perdeu precisamente com a Lógica”. (HEIDEGGER, 1978, p. 146). Ou seja, Heidegger remete às concepções de verdade como desvelamento e de *physis* não ainda “distorcida” na ideia de natureza para colocar-se em caminho do pensar primordial. Se a “*physis* é o ser mesmo”, é nela que o pensar desvela-se como verdade.

A fragmentação do pensamento em lógica, ética, estética e tantas outras “disciplinas” em nada condiz com o significado do *lógos* como “reunião”. Em presença do ser que se diz *physis* manifesta-se o pensamento em unidade de sentido com essa. Enquanto estiveram em presença o pensar e ser, o homem pôde comunicar-se com a totalidade. Porém, analisa Heidegger que essa presença será destituída na ideia de representação, resultando, por sua vez, naquilo que ele denomina “decadência do princípio originário e principiativo”:

[...] a *physis* se converte em *idea* (*paradeigma*), a verdade, em correção. O *lógos* se faz enunciado, o lugar da verdade, enquanto correção, a origem das categorias, o princípio fundamental das possibilidades do Ser. “Ideia” e “categoria” serão no futuro os dois títulos a que se submeterá o pensar, o fazer, e o julgar, toda a existência do Ocidente. A transformação de *physis* e *lógos* e com isso a transformação de suas referências recíprocas é uma decadência do princípio originário e principiativo. A filosofia grega chega, assim, a predominar no Ocidente não a partir de seu princípio originário, mas a partir do fim de seu princípio [...] (HEIDEGGER, 1978, p. 208)

2.3. Aprendizado e pensamento do sentido

Uma conversão radical do pensamento a sua unidade primordial implica, por sua vez, um resgate do primado do ser, fundamento de todo o pensar antes da própria metafísica. Esse pensar deve ser encontrado na fonte originária da poesia e não na lógica, pois, como diz Heidegger, “enquanto acreditarmos que é a lógica que nos instrui sobre o que é o pensamento, seremos incapazes de pensar que o sentido do poetizar repousa na recordação”. (HEIDEGGER, 2005, p. 22). Logo, o pensar guarda relações afetivas com a poesia na medida em que toda ação poética nasce do pensamento – recordação –, pois a poesia é a água que às vezes corre em direção ao pensamento como recordação.

Se o pensar relaciona-se com o poetar, é porque é possível enxergar em ambos uma *poíesis* fabricadora do Homem e, quando se fala em educação do pensamento, alimenta-se, sobretudo, essa esperança na transformação do sujeito que se faz por esse trabalho “manual” que Heidegger compara à construção de um armário:

[...] Possivelmente pensar pode comparar-se com algo assim como construir um armário. Em todo caso tem de situar-se no âmbito da mão-de-obra. Com efeito, tem uma relação peculiar com a mão. Segundo a representação usual, a mão pertence ao organismo do nosso corpo. Porém temos de advertir que a essência da mão não poderá definir-se jamais como um órgão de apreensão corporal ou explicar-se a partir dessa dimensão. [...] A mão se distingue infinitamente, quer dizer, está separada, pelo abismo de uma essência diferente, de todos os órgãos de pressão: dá beliscão, arranha, apreende. Só um ser que fala, quer dizer, pensa, pode ter mãos e em seu manejo produzir mão-de-obra. (HEIDEGGER, 2005, p. 78)

A mão transcende a sua dimensão física na riqueza de suas tantas habilidades: “[...] mão entrega e recebe [...] se dá a si mesma e a outros se recebe dos outros. A mão sustenta. A mão leva. A mão desenha [...] As mãos se juntam quando os homens se reúnem num gesto de confiança”. (Id., ib., p. 78-79). Mas, sobretudo a mão, como o pensamento, também chama e agradece. Ou seja, constitui no gesto a gratidão (*Dank*) própria do pensar.

Heidegger aprofunda essa relação dizendo: “Toda obra da mão repousa no pensar. Daí que o pensar mesmo seja a mais simples e, por sua vez, a mais difícil mão-de-obra do homem quando em certas ocasiões quer se realizar por si próprio” (Id., ib. p. 79). Há, assim, no fazer das mãos, o mesmo que há no poético do

pensar. Esse algo que está em toda obra de arte e também no pensamento criativo: o arriscar. Em presença da errância, o pensamento vai “esculpindo” o próprio pensador à medida que o educa. Há, contudo, a possibilidade do descaminhar para todo aquele que caminha no sentido do des-cobrimento, mas é nessa possibilidade do descaminhar que também habita toda a *poíesis*, tudo o que quer “se realizar por si próprio”.

Ação poética e a ação do pensar são, antes de tudo, atividades de construção e nesse sentido reside em ambas a dimensão educativa. Assim como quem constrói uma casa para nela habitar, o pensar é também a construção de uma habitação:

Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu em vez de escutar um ao outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar, permanecem em seus limites e sabem que tanto um como o outro provém de uma longa experiência e de um exercício incessante. (HEIDEGGER, 2010f, p. 140)

O mesmo labor que se encontra na atividade artística é encontrado no pensamento que educa: são indispensáveis como exercícios para o “habitar” do homem. Entretanto, é preciso entender que, se no construir existe uma permanente presença do pensar, do mesmo modo o pensar constitui-se como um modo de construção. Dessa forma, o habitar manifesta-se integralmente como resultado de uma educação criadora posto que é também “construtora”.

Heidegger diz que o habitar é um traço essencial do ser e no habitar está presente um construir como deixar-habitar. Por essa razão o construir supera o sentido da *tékhne* grega, que pensa o produzir unicamente como deixar-aparecer. O construir somente se expressa porque somos capazes do habitar e, dessa forma, muito mais que um buscar ser vista, a construção abriga aquele que a realizou, do mesmo modo que o pensar constrói educativamente o homem, ao tempo em que lhe oferece a sua morada. “O caminho de pensamento aqui ensaiado deve testemunhar, por outro lado, que o pensar, assim como o construir, pertence ao habitar, se bem que de modo diverso” (Id., ib., p. 140).

O pensamento irmana-se com a poesia nesse habitar do qual ambos participam. Assim, “o pensamento segue seu caminho na vizinhança da poesia [...] poesia e pensamento precisam um do outro ao extremo, precisam de cada um em

sua vizinhança” (HEIDEGGER, 2003a, p. 133). Heidegger entende estar na poética a possibilidade de o homem experimentar o pensamento original, aproximar-se do sentido do pensamento que a tradição filosófica ocidental nos afastou.

O enlear da poesia com o pensamento é também para Heidegger um modo de resgatar o maravilhamento do *lógos* perdido na separação entre o pensar e o poetar e a conseqüente depreciação que este sofreu a partir de Platão que, em sua *A República*, classifica a poesia de “fantasmas” (598e), fazendo-se necessário para o filósofo grego “seguir a razão” (605c).

Heidegger parece entender que em Platão começa a ser desenhado um caminho de separação entre a poesia e a verdade, em que aquela estaria em proximidade com a fantasia e esta ligada ao pensamento lógico, sistemático, capaz de conduzir o homem à essência das coisas. Assim, pela poesia o homem foge da realidade e pela verdade lógica chega à ciência.

Na compreensão heideggeriana, a poesia manifesta o pensamento original, restituindo ao pensar a linguagem primordial do ser que, ao contrário do que afirmou a metafísica ocidental, esteve encoberta pela filosofia.

Para o poeta, a palavra se diz como aquilo a que uma coisa se atém e contém em seu ser. O poeta faz a experiência de um poder, de uma dignidade da palavra, que não consegue ser pensada de maneira mais vasta e elevada. A palavra é, ao mesmo tempo, aquele bem a que o poeta se confia e entrega, como poeta, de modo extraordinário. (HEIDEGGER, 2003a, p. 129)

Esse poder experimentado pelo poeta condiz com sua capacidade própria de dignamente conviver com a palavra. Por esse convívio, o poetar supera o esquecimento primordial que afastou o homem da sua morada, do seu habitar construtivo de si mesmo. O poeta constitui na poesia um saber de autenticidade que Heidegger em sua *Introdução à Metafísica* identifica como um “poder manter-se na verdade” (HEIDEGGER, 1978, p. 51). O saber que lhe é conferido é o mesmo que um “poder estar na manifestação do ente, suportá-la” (Id., ib, p. 51). Esse saber difere do saber enquanto competência científica ou habilidade técnica, pois destina o homem a um poder específico que é o “poder-aprender”:

Possuir simples conhecimentos, por mais amplos que sejam, não é saber. Mesmo em se tratando de conhecimentos “ligados à vida”, posto que modelados pela mais imperiosa necessidade, ainda assim sua posse não é saber. Quem traz consigo tais conhecimentos e ainda se exercitou em

algumas técnicas de uso prático, ficará, sem embargo, desarmado diante da realidade real, que sempre difere do que o cidadão comum entende por proximidade da vida e da realidade, e será necessariamente um tabaréu. E por quê? Porque não possui saber, pois saber significa: *poder-aprender*. (HEIDEGGER, 1978, p. 51)

A “realidade real” responde a exigências de fundamentos que não podem jamais ser encontrados nos “simples conhecimentos”. O poder manter-se na realidade impõe um poder-investigar que coloca o saber em proximidade com o caráter particularmente originário das coisas e reintegra o pensamento à direção do sentido essencial. Dessa forma, a poesia é para Heidegger desvelamento do ser, a poesia pode “trazer à luz” enquanto portadora da palavra original e por ela nos apoderamos do saber-aprender.

Com a poesia, o pensar coloca-se em sintonia com o princípio constituinte e por essa razão coloca-se em possibilidade de gerar o novo, o pensamento inaugural. Somente em proximidade com a poesia, o pensamento é capaz de celebrar o acontecimento do mundo em unidade afetiva com o *lógos*. Na poesia o pensamento torna-se arte e assim se põe em “obra da verdade”.

No seu texto *Hölderlin y la esencia de la poesia* (1992), Heidegger consegue nos aproximar melhor do valor construtivo da poesia dizendo-nos que ela não está a serviço de um divertimento, mas de um propósito muito mais importante para toda a humanidade:

A poesia não é um adorno que acompanha a existência humana, nem só uma passageira exaltação, nem um acaloramento e diversão. A poesia é o fundamento que mantém a história, e por isso não é tampouco uma manifestação da cultura e menos ainda a mera “expressão” da “alma da cultura”. (HEIDEGGER, 1992, p. 108. tradução nossa)

A poesia tem assim restituída sua dimensão criadora de mundo, não se prestando unicamente de adorno cultural. Distante de sua visão estética, que a reduz a produto de uma determinada cultura, a poesia é mensageira do novo e traz na força de suas palavras o inventário do ser esquecido pelo “pensamento calculador”. O “oculto parentesco” entre o pensar e o poetar só manifesta a necessidade de aproximá-los ainda mais na empresa transformadora da educação filosófica do pensar:

Mas pelo fato de a poesia, em comparação com o pensamento, estar de modo diverso e privilegiado a serviço da linguagem, nosso encontro que medita sobre a filosofia é necessariamente levado a discutir a relação entre

pensar e poetar. Entre ambos, pensar e poetar, impera um oculto parentesco porque ambos, a serviço da linguagem, intervêm por ela e por ela se sacrificam. Entre ambos, entretanto, se abre ao mesmo tempo um abismo, pois "moram nas montanhas mais separadas". (HEIDEGGER, 1989a, p. 23)

A proximidade do pensar e da poesia é também feita de abismos, como se vivessem lado a lado, porém separados por montanhas. Isso nos diz que o pensamento filosófico autêntico frequenta o que há de mais elevado. O viver nas montanhas nos diz da necessidade de transcendermos, de superarmos todos os limites que a lógica impõe à linguagem; coloca-nos a exigência de frequentarmos junto à poesia os lugares mais distantes onde o moralismo não alcança. O habitar as montanhas também possibilita-nos a experiência do sagrado, a convivência poética com o pensar que compreende e que devota, o pensar que nos convoca pelo chamado da gratidão.

Contudo, viver nas montanhas é assumir a distância do chão e experimentar o desconforto; afirmar-se no desequilíbrio, amar o risco e dele se alimentar: "Ora, onde mora o perigo/é lá que também cresce o que salva".

O pensar poético pretende-se criador justamente em sua opção radical de transgredir e aceitar por sua vez os descaminhos da sua indisciplina. Mas ao dizer-se poético não é de modo algum compreender-se não-rigoroso. Ao contrário, é ampliar sua dimensão imaginativa, relacionando-se com o encanto das palavras, abrigando a força transgressora e espantosa que só o novo pode nos dar.

Dessa forma, o pensamento filosófico é um acontecimento que não pode dispensar o poetar na medida em que a poética, por sua capacidade de criar, remete o pensar à originalidade, constituindo também nessa atitude o seu propósito educativo.

Nessa fonte primordial de onde tudo provém, a filosofia tem ao mesmo tempo seu fim e seu início: fim porque não responde aos interesses de tudo aquilo que desde Platão costuma-se chamar história da filosofia, e começo porque pretende em todo o seu caminho ser a superação dessa mesma história. Assim, estaria na questão do pensamento tanto a última quanto a primeira possibilidade.

Somente o "filósofo da floresta negra" pode por esses "caminhos" fazer compreender no acabamento um novo começo. Esse recomeçar Heidegger atribui à "tarefa do pensamento" ou como ele mesmo pergunta: "Que tarefa está ainda reservada para o pensamento no fim da Filosofia? Já a ideia de uma tal tarefa do

pensamento deve desconcertar. Um pensamento que não pode ser nem metafísica nem ciência?” (HEIDEGGER, 1989e, p. 73).

A afirmação da filosofia requer, portanto, a supressão do discurso metafísico que hoje aparece dissolvido na razão científica e tecnológica e para tanto Heidegger propõe o recomeço do pensar na *Aletheia*. “A *Aletheia* é, certamente, nomeada no começo da Filosofia, mas não é propriamente pensada como tal pela Filosofia nas eras posteriores” (Id., ib., p. 79). A *Aletheia* confere ao pensamento a verdade, o desvelamento, o velamento, clareira do ser, mas, sobretudo, poesia e sentido.

A *Aletheia*, o desvelamento, deve ser pensado como a clareira que assegura ser e pensar e seu apresentar-se recíproco. Somente o coração silente da clareira é o lugar do qual pode irromper algo assim como a possibilidade do comum-pertencer de ser e pensar, isto é, a possibilidade do acordo entre presença e apreensão. (HEIDEGGER, 1989e, p. 79)

O pensamento do sentido aparece desse modo como aquele que só é enquanto permanece em questão. Ou seja, o pensamento torna-se questão como questão que se pensa em unidade com o pensamento que se questiona. O ser do pensar é o mesmo ser da questão. Compreendidos dessa forma não há razão de entender o pensamento puro como supõe Descartes ou mesmo a questão como algo exterior e posterior ao pensar. O pensamento revela a questão autorrevelando-se como “acontecimento apropriativo”.

A tarefa do pensamento não é dada por algo que se coloca como problema a ser pensado, mas sim o próprio pensamento que instaura sobre ele uma radical problemática. O filosofar põe para ele a questão fundamental que faz irromper o pensamento na questão e dessa forma encontra no interrogar o seu essencial sentido. A questão do pensamento não é outra senão colocar-se em questão e a ela retornar peremptoriamente cada vez que assim manifesta.

Essa é a questão do pensamento que não pode ser nem da ciência nem da metafísica e que Heidegger denomina de “o pensamento do sentido” na medida em que “pensar o sentido, diz encaminhar na direção que uma causa já tomou por si mesma. Entregar-se ao sentido é a essência do pensamento que pensa o sentido” (HEIDEGGER, 2010a, p. 58).

No pensamento do sentido encontramos o “fim da filosofia” e também o seu começo, pois, nele, o pensar restitui sua força original, superando o pensamento

representacional que não consegue abarcar o “incontornável”: “O incontornável rege e reina na essência da ciência [...] Nenhuma física tem condições de falar da física como física. Em si mesma, nenhuma física pode vir a ser objeto de uma pesquisa física” (Id., ib., p. 55). Com isso, não é no pensamento científico que podemos encontrar resposta à questão fundamental. A ciência representa o real, mas não responde a sua essência:

A representação científica nunca é capaz de evitar a essência da natureza porque, já em princípio, a objetividade da natureza é, apenas, *um* modo em que a natureza se ex-põe. Para a ciência física, a natureza permanece, portanto, incontornável. (HEIDEGGER, 2010a, p. 53)

Em direção ao princípio fecundante do pensar que instaura o novo filosofar e, conseqüentemente, restitui à filosofia o direito de educar nosso pensamento, Heidegger entende que pensar o sentido tem natureza distinta do conhecimento científico e, mais ainda, outra essência que não é dada na formação:

A formação apresenta ao homem um modelo para servir de parâmetro à sua ação e omissão. Toda formação necessita de um paradigma previamente estabelecido e de uma posição orientada em todas as direções. Ora, estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio pressupõe uma situação inquestionável e estável em todos os sentidos. Esta pressuposição, por sua vez, há de se fundar por uma fé no poder irresistível de uma razão imutável e em seus princípios. (HEIDEGGER, 2010a, p. 58)

A educabilidade do pensamento coloca-nos em direção contrária àquilo que, em princípio, poderíamos encontrar na formação. Se a formação requer parâmetros previamente estabelecidos que possam orientar a educação, solicita, também, uma “pressuposição” da imutabilidade dos seus princípios basilares. Ou seja, a formação inibe a trans-formação do sujeito na medida em que unicamente consegue adequá-lo à forma previamente constituída, não deixando espaço para a necessária contestação resultante do livre pensar. Formar significa, muitas vezes, “propor e prescrever um modelo” que oferece garantias de estabilidade, conformação e inquestionabilidade do aprendizado.

Heidegger, por outro lado, sinaliza que a “época da formação se aproxima do fim” (Id., ib. p. 59). Isso se explica porque talvez necessitemos de uma *Bildung* transformadora, constituída pelo pensamento do sentido, este que “nos põe a caminho do lugar de nossa morada”. (Id., ib., p. 58).

Os caminhos do pensamento do sentido sempre se transformam, ora de acordo com o lugar, onde começa a caminhada, ora consoante o trecho percorrido pela caminhada, ora conforme o horizonte que, no caminhar, vai se abrindo no que é digno de ser questionado. (HEIDEGGER, 2010a, p. 59)

O pensamento do sentido enquanto abertura para o “gravíssimo”, para o que é digno de ser pensado, coloca-se no essencial, submete o pensamento à radicalidade da questão e assim apresenta-se mais em condição de responder àquilo que “as ciências nunca poderão atingir”. Ou seja, a essência da ciência não se manifestando no pensamento científico requer que nos movamos em outra direção dentro da própria ciência.

Se, portanto, o pensamento científico não responde aos princípios das ciências, é porque não consegue ultrapassar o limite da representação e desse modo pode-se dizer que “a ciência não pensa”. Esse “incontornável” que impera nas ciências convoca o pensar à superação dos modelos de formação educacional assim como provoca a filosofia com a questão: se a ciência não é capaz de ‘encontrar’ o “incontornável”, onde o reconhecer?

Se as ciências pudessem elas mesmas encontrá-lo em si mesmas, deveriam, antes de mais nada, ter condições de perceber sua própria essência. É precisamente o que não se dá nem ocorre, sendo o que está fora do alcance das ciências. (HEIDEGGER, 2010a, p. 55)

Na impossibilidade de ver no conhecimento científico o acesso à *Aletheia*, Heidegger converte o pensar ao seu sentido poético, retirando-o dos domínios da lógica e, por consequência, pondo-o na experiência com o sagrado, o acontecimento. Aquilo que está fora do alcance das ciências é que melhor se aconchega no pensar que medita. O esforço heideggeriano de superação da filosofia metafísica tem seu acolhimento na poesia, no pensar sensível da dimensão artística.

Urge o pensamento do sentido, mas não para superar um impasse eventual ou para quebrar a repugnância contra o pensamento. Urge o pensamento do sentido, como a resposta, que, na clareza de um ininterrupto questionamento, se entrega ao inesgotável do que é digno de ser pensado. Até que, no instante apropriado, ele perca o caráter de questão e se torne o simples dizer de uma palavra. (HEIDEGGER, 2010a, p. 59-60)

O pensar do sentido é o mesmo que promove a aproximação do homem com o que “dá a pensar” e do mesmo, recoloca o interesse no escutar. O pensamento do sentido não repugna o pensar, mas, ao contrário, anima-se no

aparecimento da questão que o constitui e neste propósito “se entrega” à presença do mundo manifestando o aprendizado na escuta. No escutar realiza-se certamente a finalidade tanto do aprendiz como do seu mestre.

O que em todo caso atual podemos ou, de todo modo, podemos aprender é: escutar com atenção. Também aprender a escutar é um assunto comum de quem aprende e de quem ensina. Daí que não censuramos a ninguém por ser todavia incapaz de escutar. E de igual maneira falamos de ser vocês condescendentes com o erro no propósito de ensinar ou com o fato de que, ainda quando o que ensina não se equivoca, tenha que renunciar de múltiplas maneiras a desenvolver cada vez o que tenha para dizer (HEIDEGGER, 2005, p. 84)

Se ainda não pensamos, é porque ainda não aprendemos a escutar. Podemos até admitir que o não ser capaz de escutar é o mesmo que o não ser capaz de pensar na medida em que a escuta é aquilo que manifesta no pensamento o sentido do aprender. E se ao pensar nós aprendemos, é porque pensamos à luz do que verdadeiramente escutamos em nós. Dessa forma, o escutar faz-nos aprendizes, antes de tudo, de nós mesmos para só assim podermos ensinar.

É também do escutar a capacidade de colocarmo-nos em presença com aquilo que aprende, mostrando com isso que o pensar só se realiza se estamos em “atenção” com o que “dá a pensar”, com o que é de inter-esse.

Esse pensar-escutar favorece o acontecimento do novo, posto que ao escutar nos colocamos em abertura para aquilo que nos fala. Por outro lado, o aparecimento do novo, Heidegger nos alerta, nos deixa pertencer à possibilidade do erro. Ou seja, o erro não é ocorrência do pensar equivocado, mas pertença do próprio pensar e, dessa forma, o erro não pode ser corrigido sob pena de suprimirmos com ele o pensamento por inteiro. Sermos “condescendentes” com o erro é ao mesmo tempo possibilitar ao ensino-aprendizado a convivência com a compreensão do pensamento. Em outras palavras, o erro, se não é aceito no pensamento que calcula, verifica, compara, confere, mede, etc., na compreensão ele se diz um privilegiado modo de aprendizado, uma forma de nos educar por nos propiciar pensar de novo, movendo o pensamento no meditar.

O pensamento que educa é o pensar que é livre, pois sabe deixar aprender o que é de essencial. É sabido que podemos elaborar inúmeros métodos de ensino sem contudo podermos saber como se aprende. O modo como aprendemos é tão incomensurável quanto aquilo que nos põe a pensar e, desse

modo, não podemos querer que o aprendizado possa ser medido em correspondência exata com o que foi ensinado. O pensar é o que nos “condena” à liberdade e jamais se pode querer que o aprendiz pense aquilo que o mestre quer que ele pense. Aprendemos verdadeiramente quando apreendemos o que é do inter-esse.

O modo de quantificar o pensado é o mesmo que legitima as “verificações” escolares respaldadas duplamente na ideia de eficiência plena das didáticas de ensino e na capacidade dos instrumentos balizadores de análise do aprendizado. Sustentada na conservação desses questionáveis processos de ensino-aprendizado, a escola vai reproduzindo esse sistema repressivo de controle e “usos do saber”.

“Espera, menino! Vou te ensinar o que significa obedecer”, exclama a mãe ante seu filho, que não quer voltar para casa. Promete a mãe a seu filho uma definição sobre obediência? Não. Talvez lhe dê uma lição? Tampouco suponho que seja uma mãe como Deus manda. Contudo, ela ensinará o menino a obedecer. Ou melhor, dito inversamente, levará o menino à obediência. E conseguirá isso tanto mais eficazmente quanto menos vezes toque a campainha. O conseguirá tanto mais facilmente quanto a mãe leve de maneira mais imediata seu filho a escutar. E não terá por efeito de simplificar o trabalho senão porque o filho já não pode deixar de escutar. Por que não? Porque ele se tem feito ouvinte daquilo a que pertence sua essência. Por isso **o aprender não pode produzir-se através de nenhuma repressão**. (HEIDEGGER, 2005, p. 38. Grifos nossos)

O aprendizado aqui responde ao interesse da escuta primordial, daquilo que “pertence a sua essência” e que assim interessa. A mãe representa o mestre que ensina o aluno a obedecer àquilo que escuta não por ser obediente ao que ouve, mas por conquistar a obediência de si mesmo, por aprender a ser livre e responsável com aquilo que verdadeiramente aprende sem “nenhuma repressão”. O papel da mãe no exemplo ou do mestre não é submeter ou reprimir, mas “despertar” os ouvidos para que o pensamento, cada vez menos necessitado de “campainha”, autonomamente ponha-se no essencial ao se deixar escutar.

O assunto do pensamento não é senão desconcertante em todo momento. E é tanto mais desconcertante quanto mais nos mantemos na presença dele sem nenhuma espécie de prejuízo. Para isso se requer a disposição a escutar, que nos permite passar por cima das cercas da opinião comum e chegar ao campo livre. (HEIDEGGER, 2005, p. 75-76)

Heidegger coloca-nos em sintonia com um aprendizado que não é facilmente ajustado à opinião comum sobretudo porque não se conforma àquilo que normalmente nos ensina a ciência. O pensar é “assunto” desconcertante quando se trata de um outro pensar. O pensar que restitui o viço criativo na poesia e que nos põe na escuta do essencial, do “gravíssimo” (*das Bedenklichste*), não pode ser condenado às dimensões reduzidas da lógica, deve almejar o “campo livre”, conviver com o escandaloso, a errância, as luzes e as sombras, acolher o incompreensível, o não-pensado que nos desconcerta.

O impensado em um pensamento não é um defeito que é inerente ao pensado. O não-pensado é em cada caso somente o im-pensado. Quanto mais originário seja um pensamento, tanto mais rico será o impensado nele. O impensado é o dom supremo que um pensamento tem de conceber. (HEIDEGGER, 2005, p. 102)

O desafio que habita a questão do pensamento é que não podemos entender o sentido educativo do pensar em Heidegger sem antes compreender que esse pensar coloca-nos diante do estranhamento do próprio pensar na medida em que esse pensamento não é representação das coisas e que, portanto, deixa-nos muito mais próximos do originário em sua poesia. O impensado é para esse pensar não o seu “defeito”, mas o “incontornável” que ele frequenta quanto mais originário ele for. O impensado é pelo próprio pensar concebido como se fosse necessária a permanente ambivalência do claro-escuro em todo pensamento que pretende salvar-se justo onde mora o perigo do novo. O impensado oferece-se então não como um lugar a se chegar pelo pensamento, mas como um caminho a quem se propõe caminhar.

Lê-se também nesse impensado a presença do espantoso: “o mais estranho é que ainda não pensamos”, diz Heidegger como que nos alertando para o que é “o mais grave” de ser pensado, mas que ainda negligenciamos. O apelo situa-se no interesse de uma radical transformação de um pensamento que coloca o impensado como questão, que ouve o chamamento daquilo que estando velado põe-nos em determinação a ele.

Aquilo que se vela é o que constitui a memória (*Gedächtnis*) e dessa forma o pensamento é levado em sua grande tarefa a revelar-se como recordação. Ou seja, se a metafísica tratou de nos fazer esquecidos do “gravíssimo”, esse outro

pensar heideggeriano pode ser compreendido como uma meta-noia em direção do que deve ser lembrado.

Se o pensar outro é um desafio a nos lançar para além do pensar que a ciência, por não pensar, nos ensinou, é também a certeza de um aprendizado fundamental para o homem na medida em que ao pensar constituímos, primeiramente, um exercício de autoconhecimento, cuidando de nós mesmos. Esse aprendizado, por sua vez, põe-nos em atitude de conservação da nossa vivência em con-vivência com o mundo. “Nós adentramos o que é o pensar quando pensamos nós mesmos. Para ter êxito nesse propósito temos de estar dispostos a um aprendizado do pensar”. (Id., ib., p. 15). Ou seja, o princípio do cuidado de si identifica-se com o pensamento que educa ao colocar-nos próximos do pensar. Esse é o caminho do aprender que devemos tomar ao aceitar o caminho do pensamento do sentido. Aprender a pensar é, em verdade, dispor-se a caminhar pelos caminhos que vão surgindo e transformando ora os próprios caminhos, ora os caminantes:

No pensamento do sentido, chegamos propriamente onde, de há muito, já nos encontramos, embora sem tê-lo experienciado e percebido. No pensamento do sentido, encaminhamo-nos para um lugar onde se abre, então, o espaço que atravessa tudo que fazemos ou deixamos de fazer. (HEIDEGGER, 2010a, p. 58)

O aprendizado que o pensar oferece-nos é primeiramente de uma experiência de encontro com aquilo que de tão próprio nós temos que muitas vezes não percebemos que havíamos perdido. É também uma aventura para tudo que se abre poeticamente e, dessa forma, pode “desvelar” a essência do saber técnico. Diferente do pensamento científico, esse outro pensar é para Heidegger presente em “tudo o que fazemos ou deixamos de fazer” justamente por não ser reduzido às “áreas” com as quais as ciências aprisionam o pensamento. É como se entendêssemos no pensamento do sentido uma capacidade de transformar o pensar da ciência para que este não se esgote em atividade de objetivação do pensamento.

O pensamento do sentido pode, por sua condição de “tarefa do pensamento”, ser posto como devir do pensamento. Isso se determina, sobretudo, no esforço de superação do modelo disciplinar da racionalidade ocidental. Em outras palavras, esse pensar não pode ser regionalizado em nenhuma disciplina que o torne objeto, a exemplo da lógica ou da psicologia, e, do mesmo modo, situa-se

além do pensar metafísico. Fora das ciências esse pensar caminha em direção ao gravíssimo, ao apelo do ser.

Sem objeto e por isso talvez sem utilidade, esse pensar está um passo antes do agir e do fazer, não é o pensar que espera resultados nem tampouco pode ser medido nesses supostos resultados. Contudo, é o pensar que verdadeiramente educa, pois encontra-se no que nos inaugura, oferece o recuo para o começo e por isso coloca-se, enquanto pensar originário, em condição de ser possibilidade do pensar da ciência e da metafísica. “O começo – concebido de modo principial – é o próprio ser. E, adequado a ele, também o pensar é mais originário que re-presentar e julgar” (HEIDEGGER, *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*, apud STEIN, 2002, p. 78).

Neste pensar encontramos tanto no “começo” quanto no “fim”, na medida em que com ele entendemos tanto o fim da filosofia quanto o começo do pensar. É como se houvesse em Heidegger o interesse no pensar que fosse ao mesmo tempo uma radical diferença com a filosofia desenvolvida no ocidente a partir de Platão. Assim, o seu propósito é o de afirmar uma tarefa do pensamento e não uma outra filosofia.

Portanto, o pensar filosófico de Heidegger nasce onde justamente morre a filosofia. Ou seja, ali onde nasce o novo pensar é onde morre a “velha” filosofia. No pensar que desconstrói, há também o que consagra o acontecimento do outro pensar como se necessário fosse a todo o processo educativo a convivência do aprender com o desaprender, do lembrar com o esquecer. Ou, do mesmo modo, do velamento com o desvelamento e, ainda, do pensar com o dis-pensar as coisas

Esse estado de ambivalência propicia ao pensamento principiar permanentemente por um mergulho no impensado e de lá poder dizer tanto do que se re-presenta quanto do que se apresenta, tanto do que se argumenta quanto do que se mostra, tanto do que se esclarece quanto do que se encobre. Enfim, responder mais amplamente às exigências de um pensamento ligado à condição existencial do homem e, por consequência, poder melhor educá-lo.

Entretanto, esse pensar que se sustenta na própria diferença com o pensamento científico deve ser um pensamento de renúncia à filosofia que acolhe somente o “claro e distinto” e, ao mesmo tempo, um pensar amante do poético, do inominável, do “inacessível como o incontornável”. É preciso, antes de tudo, abdicar

da precisão para saber morar no impreciso e ainda considerar as possíveis “ameaças” vindas de todas as partes:

Três perigos (*Gefahren*) ameaçam o pensar. O bom (*gute*) perigo e por isso mesmo benfazejo (*heilsame*) é a vizinhança do poeta que canta. O mau (*böse*) perigo e por isso mesmo mais agudo (*schärfste*) é o pensar mesmo. Deve pensar contra si mesmo, o que apenas raramente consegue. O pior (*schlechte*) perigo e por isso mesmo confuso (*wirre*) é o filosofar. (HEIDEGGER, 1969, p. 39)

O pensar heideggeriano indis põe-se litigiosamente com a tradição filosófica ao afirmar-se “diferente” do conhecimento científico e irredutível ao pensar da lógica. Este pensar parece abdicar do esforço de re-presentar a realidade ou mesmo de de-monstrar o ser ao aproximar-se do modo experiencial com o mundo. A experiência posta em privilégio ao raciocinar atende àquilo que se entende por um “mostrar sem teorizar”, conduzindo o pensar à dimensão poética do mistério.

É como se o pensamento do sentido entendesse na apreensão puramente conceitual uma forma restrita de relacionar-se com as coisas e se permitisse abraçar o silêncio daquilo que não se diz ao pensar calculador das ciências. Neste caso, no pensamento meditativo é possível que vivamos experiências significativamente educativas sem necessariamente submetê-las a uma consciência racionalizante que possa reduzi-las a meras deduções conceituais.

Com isso, podemos entender que a filosofia ocidental “esqueceu” o ser ao afastar-se dessa experiência não-conceitual com o mundo. Ao dar ênfase ao que pode ser reduzido à razão disciplinar, esqueceu-se de escutar o apelo do ser abandonando-se em questões metafísicas que em nada dizem do que mais interessa dizer: a existência humana em sua dimensão fática.

A superação da metafísica em Heidegger é feita pela entrada de um pensar aberto ao mistério e que em convivência com o real mantém-se em aguardo paciente, não tendo por isso desejo de re-presentá-lo e menos ainda de dominá-lo.

A educação do pensar apresenta-se no mesmo caminho da superação da metafísica e requer “treino demorado” na medida em que na escola o pensar meditativo não é “ensinado”, mas, ao contrário, caracterizado como pensar inútil, não produtivo, por não ser um pensar voltado ao domínio científico do mundo.

O propósito educacional em Heidegger mostra-se nesta “tarefa do pensamento”, que em clivagem com os modos científicos do pensar aponta para o

sentido da linguagem poética dos pensadores “não-filósofos”, que em presença do “princípial” tiveram acesso à verdade (*Aletheia*) não pelo âmbito representacional e explicativo, mas sim pelo pensar cuidadoso e verdadeiramente implicado.

Importa destacar aqui o interesse heideggeriano em ver na faticidade humana o algo anterior a toda teorização, resultando assim no seu consequente interesse em resgatar o pensamento que esteja em permanente convivência com o experienciado.

Nessa relação do pensamento com o vivido manifesta-se também o “gravíssimo”, o que “*más merece pensarse*”, e é portanto papel do pensamento que educa favorecer o acesso a essa experiência fundamental sem antes teorizá-la, contribuindo para uma educação mais originária e menos reprodutora. Aprendemos a pensar “*cuando pensamos nosotros mismos*”, quando estamos em vigência dessa experiência de pensamento que diz primeiramente o que nós somos enquanto ser-no-mundo. Ou seja, em Heidegger a educação não é senão a possibilidade de um pensar que se educa a todo o momento em que se coloca na tarefa de pensar sem visar, contudo, com essa experiência apropriativa, nada que não seja o que é de “inter-esse”. Em outras palavras, o pensar que se interessa em nos deixar entre as coisas e “permanecer junto” a elas, nos educando como quem nos prepara no presente o advento futuro.

PARTE 3

3. O “SENTIDO” (SIGNIFICADO/SENTIMENTO) DO ESPANTO: CAMINHOS DELEUZIANOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR FILOSÓFICO EDUCATIVO.

O problema da filosofia é adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha.

Deleuze

3.1. Empirismo superior e pedagogia do conceito

Se julgamos ser o pensamento do sentido em Heidegger favorecedor de uma *Bildung* transformadora do homem, é por entender grande parte da obra do filósofo alemão aplicada ao sentido (essência) do pensar. Ou seja, o pensamento, ao se perguntar o que ele é, termina por buscar seu enraizamento naquilo que de essencial o constitui. Dessa forma, o sentido do pensamento é predominantemente dado na sua significação, responde a sua essência, sua quiddidade, e nesses termos no “sentido” do pensamento do sentido encontramos sobretudo o seu porquê.

Jogando com as palavras, entramos nos caminhos deleuzianos para entendermos o “sentido” do pensar como sendo aquilo que participa da “experimentação”, da experiência sensível. Em outras palavras, o pensar para o pensador francês surge necessariamente do encontro sensibilizante com as coisas. Ou seja, o pensamento é o resultado de uma afetação e, por isso, prenhe do sentido. Neste contexto de ênfase empirista, o pensar manifesta-se sempre a partir de uma “violência” como resposta àquilo que o atinge, não sendo, porém, a simples representação do sensível, como de um modo geral pensa o empirismo tradicional, mas a sua significação/sentimento, a diferença.

Então, se por um lado essas breves observações servem-nos para aproximarmos os respectivos pensadores da questão do “sentido” do pensar, identificando em ambos os interesses comuns com as questões do pensamento filosófico, por outro somos também capazes de, já aí, enxergarmos possíveis divergências nos “caminhos” por eles traçados no trato da mesma questão. Ou seja, entre Heidegger e Deleuze, o que mais há são sentidos e caminhos, significações e sentimentos.

Essas possíveis divergências serão provavelmente “mostradas” quando de nossa “navegação”, tão perigosa quanto à de Odisseu, pelos “*otros mares*” do pensamento deleuziano. Por isso, então, talvez nos seja apropriado buscarmos entender nessa “odisseia” aquilo que, segundo o pensamento de Deleuze (ao menos a parte que procura responder “o que é a filosofia?”), caracterizou-se como uma contribuição inovadora, a saber, a compreensão da filosofia como a “disciplina que consiste em criar conceitos”. Ou seja, a filosofia tem para Deleuze o propósito da investigação conceitual como a determinação maior do processo criativo do que significa pensar filosoficamente.

Por ter como exigência a criação, o fazer filosófico é muito mais que a repetição de filósofos ou mesmo o repensar de filosofias e impõe a si mesmo o exercício desta *poíesis* transformadora do sentido do pensamento. Se à filosofia não cabe a possibilidade de pensar o já pensado, ela, portanto, não é re-flexão:

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia em uma reflexão ‘sobre’... Se ela nada cria, que mais pode fazer senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento.

De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão sobre. O filósofo é criador, ele não é reflexivo [...] A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. [...] Os filósofos trazem novos conceitos, ele os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. (DELEUZE, 1992, p. 152-169-170)

Os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou uma representação, dados que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-los (juízo). Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autoposição. As duas coisas se implicam, já que o que é verdadeiramente criado, do ser vivo à obra de arte, desfruta por isso mesmo de uma autoposição de si, ou de um caráter autopoietico pelo qual ele é reconhecido. Tanto mais o conceito é criado, tanto mais ele se põe. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 20)

Deleuze insiste em caracterizar o pensamento filosófico por um movimento conceitual que em nada condiz com a reflexão ou o “refletir sobre”. A possibilidade criadora do pensamento filosófico deve manter o pensamento sempre voltado para o novo, alimentando permanentemente o desejo da invenção. “A filosofia consiste sempre em inventar conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 170). Assim, se ela é criação, não é um discurso que se volta para si mesmo, recontando sua história. Não sendo metadiscurso, à filosofia não cabe estabelecer critérios de sua

justificação, mas, pelo contrário, rebelar-se contra essa atitude que desde a modernidade tende a se afirmar como própria à filosofia. Para Deleuze, a filosofia é, antes de tudo, uma atitude de insurgência que tem como destino maior a criação de conceitos ou, do mesmo modo, a produção de conhecimento, a criação de pensamento.

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

O papel do filósofo é, então, o de inventar na “fabricação” do conceito os caminhos do pensamento e com isso colocar para a filosofia uma função que permanece perfeitamente atual: criar conceitos. “Ninguém pode fazer isso no lugar dela”. (Id., ib., p. 170). Na criação do conceito, a filosofia restitui sua natureza “criadora ou mesmo revolucionária” na medida em que o criar é uma atitude que se dá em convivência com o diferente, o estranhamento do pensar e desse modo não pode ser subordinado à reprodução do já posto. Por responder a verdadeiros problemas, os conceitos oferecem rigor à filosofia, afastando-a do descompromisso da mera opinião.

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

É do conceito, segundo Deleuze, esse dinamismo que não deixa a filosofia morrer, posto que este está constantemente em renovação, substituição e mutação dando conseqüentemente à filosofia uma história e uma geografia agitadas (Cf. Id., ib., p. 16) .

Esse *status* mutante do conceito pode ser entendido nessa relação de pertencimento de diversos elementos de um conceito e mesmo de outros conceitos em um mesmo sistema conceitual. Isso se explica porque os conceitos articulam-se e conectam-se mesmo que pertençam a histórias diferentes como se alguns conceitos fossem preparados anteriormente por outros e estes novos conceitos, por sua vez, em permanente mobilidade, pudessem ajudar a criar outros. Mas é preciso entender que mesmo dentro desse ambiente de contribuição de um conceito para a criação de outro, um conceito não deixa de preservar sua originalidade.

Contudo a filosofia parece ter encontrado recentemente “rivais” na arte de criar conceitos. Estes, vindos em princípio das “ciências dos homens” e posteriormente das “disciplinas da comunicação” disseram-se “conceituadores” em virtude de a filosofia ter justamente abdicado de sua maior vocação, refugiando-se nos estáticos “Universais”. Por outro lado, a filosofia deve estar sempre preparada para realizar a sua tarefa de criar conceitos e nesse estado litigioso deve manter-se em nosso tempo.

Podemos entender, portanto, que o que faz de Deleuze um filósofo e não um historiador da filosofia é ver em significativa parte de sua obra o interesse em se ocupar com aquilo que ele julga que a filosofia teria esquecido “a natureza do conceito como realidade filosófica”. Para isso Deleuze constrói sua filosofia em função desse propósito, valendo-se primeiramente de uma análise de determinados conceitos oriundos de seus filósofos preferidos para, em conjunto, criar os seus próprios:

Uma filosofia, é o que nós tentamos fazer, Félix Guattari e eu, em *O anti-Édipo* e em *Mille plateaux*, sobretudo em *Mille plateaux* que é um livro volumoso **e propõe muitos conceitos** [...] Cada um tinha um passado e um trabalho anterior: ele em psiquiatria, em política, em filosofia, **já rico em conceitos**, e eu com *Diferença e Repetição* e *Lógica do Sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer “um” terceiro que teria sido nós. Afinal em filosofia uma das questões sempre foi a seguinte: como interpretar “filo”? (DELEUZE, 1992, p. 170-171. Grifos nossos)

A questão do conceito é, sobretudo, importante, pois ela nos dá acesso à compreensão do modo como Deleuze posiciona sua filosofia em relação ao problema do pensamento na medida em que, em linhas gerais, para o filósofo francês a criação conceitual se dá como resultado da operação da faculdade de um pensar problematizado. Em outros termos, os conceitos nada mais são que a

expressão linguística do “acontecimento” que condiciona e é, ao mesmo tempo, o próprio pensamento.

“Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada”. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 31). Então, aquilo que explica tanto a suposta “causa” do conceito quanto a sua dinâmica deve ser encontrado fora do pensamento ou ainda na experiência que “provoca” o pensar; como se o pensamento fosse uma experimentação de algo ‘dado’ para ele, com independência, se fazer surgir desse encontro.

Entretanto, distinto da coisa que é percebida, do ‘dado’, o pensamento não é representação, é diferença. Diferença essa que faz com que o pensamento criador do conceito seja cognição, não uma reconhecimento, representação do mundo.

Essas considerações aproximam Deleuze de Hume na medida em que aquele acredita que a filosofia do pensador escocês deu ao empirismo uma “potência nova, uma prática e uma teoria das relações” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23). Ou seja, a leitura de Hume permitiu a Deleuze acreditar que o pensamento é forçado a responder ao encontro que constitui com os dados da experiência, sendo, portanto, o conceito um modo de resposta ativa àquilo que afeta o pensar. Mas por não ser reconhecimento, o pensamento surge do encontro com o impensável do objeto encontrado (o problema) e disso resulta a necessidade de pensar este objeto com toda a força da criação filosófica.

Se não há identidade do objeto com o pensamento, não há representação e nem mesmo é possível admitir que o conteúdo da experiência possa comunicar ao pensamento o que ele deva inventar ou criar. A vivência não informando o pensamento o que ele deve produzir determina uma certa independência entre as condições da experiência e o experienciar de cada um, e com isso Deleuze afasta-se pelas mãos de Hume tanto do empirismo tradicional como das limitações do racionalismo quando este entende que as condições da experiência prescindem dos dados sensíveis. Dessa forma, na concepção deleuziana, a singularidade do pensamento é preservada por um princípio de diferenciação próprio de cada agente da experiência, definindo, por sua vez, distintos modos de existência.

Os textos de Hume trazem, no olhar de Deleuze, novos significados da subjetividade, sinalizam nos sentidos indispensável contribuição para a produção do pensamento, colocando o homem em regime de imanência com o mundo e a

experiência e em total oposição ao modelo de pensamento representacional do racionalismo moderno:

A filosofia de Hume é uma crítica aguda da representação. Hume não faz uma crítica das relações, mas uma crítica das representações, justamente porque estas não podem apresentar as relações. Fazendo da representação um critério, colocando a ideia na razão, o racionalismo colocou na ideia aquilo que não se deixa constituir no primeiro sentido da experiência, aquilo que não se deixa dar sem contradição numa ideia, a generalidade da própria ideia e a existência do objeto, o conteúdo das palavras [...] Nesse sentido a razão será chamada instinto, hábito, natureza. (DELEUZE, 2001. p. 22)

A crítica humeana da representação afirma que o racionalismo colocou na ideia aquilo que não é de modo algum próprio dela, a generalidade da ideia. Ou seja, numa experiência “a generalidade da ideia não é um caráter da ideia, não pertence à imaginação” (Id., ib. p. 6). É que, quando entendida não como faculdade, mas como um “lugar”, a imaginação nada faz, mas tudo se faz nela e, dessa forma, “a produção da ideia pela imaginação é tão-só uma reprodução da impressão na imaginação” (Id., ib., p. 6)⁴.

Deleuze citando Kant diz, em outro contexto, que a imaginação “transmite sua coerção ao pensamento, forçado, por sua vez, a pensar o suprassensível como fundamento da natureza e da faculdade do pensar: o pensamento e a imaginação entram aqui numa discordância essencial [...]” (DELEUZE, 1988, p. 237)⁵. Podemos assim entender que na teoria deleuziana a imaginação gozaria tanto do estatuto de “lugar das impressões” quanto de uma atividade “fantasista” que entra em conflito com o pensamento.

Deleuze compreende que em Hume a imaginação é uma coleção de ideias, uma espécie de “conjunto das coisas” que podemos identificar com o espírito. Mas a imaginação trata também de fazer o discernimento das partes que constituem

⁴ Por essas características, a imaginação, na interpretação deleuziana de Hume, parece se aproximar muito da função que o filósofo escocês atribui à memória, faculdade que retém as impressões e as ideias, guardando sua ordem e formas originais sem, contudo, ter como a imaginação a capacidade de modificá-las ou relacioná-las livremente. Entretanto, Deleuze no mesmo texto restitui à imaginação o seu papel de faculdade associativa e ‘fantasista’, gozando assim de um possível duplo estatuto: “Como lugar de ideias, a fantasia é a coleção dos indivíduos separados. Como liames de ideias, ela é o movimento que percorre o universo, engendrando dragões de fogo, cavalos alados, gigantes monstruosos” (*Empirismo e Subjetividade*, 2001, p. 13).

⁵ Deleuze prefere entender em Kant a imaginação como uma faculdade “liberada da forma do senso comum”, em que o filósofo alemão “descobre para ela um exercício legítimo verdadeiramente ‘transcendente’” (Cf. nota de rodapé. *Diferença e Repetição*, 1988, p. 237).

esse todo. Nessa separação pelo critério da dessemelhança, Deleuze vê em Hume o princípio da diferença:

Assim, a experiência é a sucessão, o movimento das ideias separáveis à medida que são diferentes, e diferentes à medida que são separáveis. É preciso partir dessa experiência, porque ela é a experiência. Ela não supõe coisa alguma, nada a precede. Ela não implica sujeito algum da qual ela seria a afecção, substância alguma da qual ela seria a modificação, o modo. Se toda percepção discernível é uma existência separada, “nada de necessário aparece para sustentar a existência de uma percepção”. (DELEUZE, 2001, p. 96)

Na esteira dessas considerações, Deleuze afirma ser o “espírito idêntico à ideia no espírito”. O que quer dizer que o espírito não é um suporte ao modo de uma substância à qual pudéssemos reunir qualidades. Portanto, “o espírito não é sujeito”, ele é a própria percepção; o espírito não é a representação da Natureza, mas sim idêntico a si mesmo. O espírito, em síntese, constitui identidade com a ideia que ele tem das distintas percepções. Ou seja, ideia não dos objetos como propõe o empirismo tradicional, mas ideia de uma percepção.

Essa “potência nova” do empirismo humeano contribuiu decisivamente para Deleuze pensar o conceito por outro conceito do pensar. Consideramos isso em razão do diálogo que o filósofo francês mantém com Hume em grande parte de sua obra inicial *Empirismo e Subjetividade – Ensaio sobre a Natureza Humana segundo Hume* (2001), na qual a aproximação entre os autores é significativa.

Supomos, então, que uma leitura desse trabalho de Deleuze possa contribuir tanto para avaliarmos a recepção crítica de algumas ideias de Hume no desenvolvimento do pensamento deleuziano quanto identificarmos nas divergências entre eles a marca da originalidade requerida para um pensador.

Conceber a imaginação como uma “coleção de percepções” faz Hume vê-la operar por “alguma qualidade associativa, pela qual uma ideia naturalmente introduz outra” (HUME, 2009, p. 34). Desse modo, não há sujeito substantivado mas sim um espírito que surge nas percepções, que tem origem somente na relação com as mesmas, mas que fora delas não tem existência qualquer. Se o espírito não é senão a reunião de percepções, é possível dizer que ele é idêntico à ideia (de algo) no espírito. Ou seja, na experiência o espírito identifica-se a si mesmo, constituindo a sua subjetividade por onde trabalha, distinguindo e individualizando as percepções.

Nesse modo de entender a subjetividade, Hume estaria, segundo Deleuze, afastando-se do empirismo tradicional e apontando para uma nova direção à qual o pensador francês parece mais inclinar-se. O empirismo humeano supera o tradicional à medida que oferece maior credibilidade à experimentação que ao conhecimento intuitivo, dando, por sua vez, atribuições necessárias tanto à imaginação como aos sentidos. O “empirismo transcendental” de Deleuze surgirá então como uma espécie de “colagem” das contribuições de Hume e Kant, tendo do primeiro tomado o “empirismo” e do segundo o “transcendental”. Esse suposto empirismo de dupla filiação não seria uma teoria segundo a qual o conhecimento deriva da experiência, mas uma teoria em que as relações são independentes dos seus termos, decorrendo anteriormente à “natureza das coisas”, o que lhe conferiria um caráter não empirista por esse elemento transcendental condicionante. Essa exigência do “transcendental” faz o empirismo de Deleuze afastar-se da concepção tradicional da doutrina.

Hume opera uma inversão que vai levar o empirismo a uma potência superior: se as ideias não contêm nenhuma outra coisa e nada mais do que se encontra nas impressões sensíveis, é precisamente porque as relações são exteriores e heterogêneas a seus termos, impressões ou ideias. A diferença não se encontra, pois, entre ideias e impressões, mas entre duas espécies de impressões ou ideias, as impressões ou ideias de termos e as impressões ou ideias de relações. Assim, o verdadeiro mundo empirista desdobra-se pela primeira vez em toda a sua extensão: mundo de exterioridade, mundo em que o próprio pensamento está numa relação fundamental com o Fora, mundo onde há termos que são verdadeiros átomos, e relações que são verdadeiras passagens externas – mundo onde a conjunção “e” destrona a interioridade do verbo é [...] O pensamento de Hume se estabelece num duplo registro: o *atomismo*, que mostra como as ideias ou impressões sensíveis remetem à *minima* punctuais que produzem o espaço e o tempo; o *associacionismo*, que mostra como se estabelecem relações entre esses termos, sempre exteriores a esses termos e dependendo de outros princípios. De uma parte, uma física do espírito; de outra parte, uma lógica das relações. (DELEUZE, 1974a, p. 60-61)

Por essa compreensão, o empirismo de Deleuze baseia-se na diferença, exterioridade e independência das relações no processo do conhecimento e dessa maneira propõe que nos libertemos da ideia de que o pensamento é uma atividade natural, mas que seja provocado pelo de “Fora”. “Eis por que o transcendental está sujeito a um empirismo superior, único capaz de explorar seu domínio [...] ele não pode ser induzido das formas empíricas ordinárias tais como elas aparecem sob a determinação do senso comum” (DELEUZE, 1988, p. 236).

Contudo, se esse “empirismo superior” de Deleuze desabona a concepção de que o pensamento é um ato de puro reconhecimento do objeto não quer dizer, porém, que, do mesmo modo, desconsidera as faculdades. Imaginar, querer, lembrar são para Deleuze “forças” do homem que operam permanentemente, respondendo o que é pensar.

O traço específico da originalidade do pensamento de Deleuze será encontrado na divergência com o pensamento representacional quando esse entende que as faculdades se reúnem indistintamente para reconhecer o objeto. Deleuze, em oposição a essa tese, considera que as faculdades são particularizadas em seus objetos específicos. Ou seja, cada uma tem seu objeto próprio e, assim, só apreende por essa relação de exclusividade com eles.

Isso explica o pensamento como objeto de um encontro que constituímos com as coisas do mundo, valorizando a sensibilidade à medida que à luz de Hume, Deleuze diz que “a razão é uma espécie de sentimento” (DELEUZE, 2001, p. 23).

Entretanto, é preciso que afirmemos que o objeto da sensibilidade não é propriamente o ser sensível, como pensam as teorias representacionistas, mas o ser do sensível, isto é, não é a coisa dada, e sim o que “faz” com que a coisa seja dada. “Na verdade, o empirismo torna-se transcendental e a estética torna-se apodítica quando apreendemos diretamente *no* sensível o que só pode ser sentido, o próprio ser do sentido [...]” (DELEUZE, 1988, p. 107. *Itálico nosso*).

Com isso, Deleuze não sustenta que o conhecimento tem no “sensível” seu princípio supremo, pois prefere não condicionar a sua teoria em nenhum princípio. Nesse aspecto, prefere estar em concordância com Hume quando, segundo ele mesmo, o filósofo escocês “não sente interesse algum pelos problemas de gênese, pelos problemas puramente psicológicos”. (DELEUZE, 2001, p. 122). Assim, é possível a Deleuze, em sequência, afirmar:

As relações não são produto de uma gênese, mas o efeito de seus princípios. A própria gênese é reconduzida aos princípios; é somente o caráter particular de um princípio. O empirismo não é um genesisismo; e tanto quanto qualquer outra filosofia ele se opõe ao psicologismo.

Em resumo, parece impossível definir o empirismo como uma teoria segundo a qual o conhecimento deriva da experiência. Já a palavra “dado” convém melhor. Mas, por sua vez, o dado tem dois sentidos: é dada a coleção de ideias, a experiência; mas, nessa coleção, é também dado o sujeito que ultrapassa a experiência, são dadas as relações que não dependem das ideias. Isso quer dizer que o empirismo só se definirá verdadeiramente em um dualismo. A dualidade empírica ocorre entre os termos e as relações, ou mais exatamente entre as causas das percepções

e as causas das relações, entre os poderes ocultos da natureza e os princípios da natureza humana (DELEUZE, 2001, p. 122)

A questão é que na experiência as impressões são tanto independentes quanto diferentes umas das outras, não havendo, portanto, a possibilidade de entendê-las de modo universal; e mais: elas são um “acontecimento” do qual somos capazes de inferir dele a existência de outra coisa que ainda não está dada. Essa inferência é, por sua vez, a ultrapassagem do sujeito ao estabelecer relações que vão além da impressão do dado enquanto “coleção de ideias”, além dos “termos” e das “causas das percepções”.

No plano dos julgamentos que o experimentador faz da experimentação reside também a sua subjetividade na medida em que o “sujeito é o espírito ativado” e ele se decompõe em tantas impressões quantas são aquelas que os princípios deixam no espírito. Isso não significa que o sujeito seja a exata medida dessas impressões, pois o sujeito é espírito que cria e crê, e crer “é inferir de uma parte da natureza uma outra parte, não dada. E inventar é distinguir poderes, é constituir totalidades funcionais, totalidades que tampouco estão dadas na natureza”. (Id., ib., p. 94).

É possível, então, entender que esse sujeito constituído no dado ultrapassa o dado quando inventa e crer, fazendo do próprio dado “uma síntese”. Eis o que Deleuze denomina “a essência absoluta do empirismo”. (Id., ib., p. 94).

O dado é só aquilo que se manifesta constituindo o sujeito. “O dado já não é dado a um sujeito; este se constitui no dado” (Id., ib., p. 95). Sendo “um conjunto de percepções”, não é contudo algo de todo exterior a nós, mas aquilo que sentimos, ouvimos, vemos, queremos, amamos, odiamos, etc. (Cf. HUME. 1980, p. 140). Ou seja, o dado não é uma propriedade exterior ao sujeito que o experimenta. Ele se determina nessa relação sendo aquilo do qual o sujeito na percepção dele participa e dessa experimentação surge como espírito que cria e inventa.

Desloca-se assim o dado da pura exterioridade para compreendê-lo na relação com a interioridade do sujeito da experiência; a percepção não ocorre sem aquele que percebe. Ou seja, nenhuma impressão existe antes de ser sentida, experienciada, vivida. Deleuze destaca essa dupla constituição em que num só momento o dado é algo que se dá ao sujeito e que o sujeito dá a si mesmo:

Nesse sentido, o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria. Por isso tornam-se possíveis o artifício e a invenção. O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos distintos. Nesses dois sentidos o sujeito é normativo: ele cria normas ou regras gerais. (DELEUZE, 2001, p. 94)

Portanto, o que explica esse poder normativo do sujeito é que ele “reflete e se reflete” e assim, como ser agente, supera sua “parcialidade própria”. O sujeito não se submete à natureza quando infere da experiência “um poder independente” que lhe é conferido como marca da sua subjetividade, aquilo que não participa unicamente do dado, mas sim também do caráter “artificioso” do experimentador. Quando transgride o mero efeito representativo das impressões, julgando-as sempre como aquilo que aparece e nunca como impressões de coisas em si mesmas, o sujeito surge como aquele que tem sempre o poder de criar o novo na experiência do pensar, “fabricando” conceitos filosóficos.

A ruptura mais significativa que o empirismo humeano, assumido em grande parte por Deleuze, constitui com o tradicional pode ser identificada na compreensão, para aquele, de que as ideias formadas pelas impressões não são representações das coisas. Em outras palavras, Hume diverge da tradição ao não supor a existência de algo fora de nós que seja idêntico às percepções.

Nenhum objeto jamais revela, pelas qualidades que se manifestam aos sentidos, nem as causas que o produziram, nem os efeitos que dele decorrerão; e tampouco a nossa razão, sem auxílio da experiência, é capaz de inferir o que quer que seja em questões de fato real e de existência real. (HUME, 1980, p. 144)

Se, entretanto, a causa e o efeito não são dados na experiência, a impressão, que é natural ao espírito, lhe é apresentada e não as supostas qualidades dos objetos como supõe a concepção aristotélica. A impressão no espírito condiciona a percepção como o algo “transcendente” à experiência. Assim, a ideia não é a representação de um objeto, mas de uma impressão; quanto à própria impressão, ela não é introduzida, é inata. Inata nesse caso significa aquilo que não é copiado de nenhuma experiência anterior.

Deleuze encontra-se no “ceticismo” humeano quando afirma com o filósofo escocês a necessidade de limitarmos nossas especulações às aparências sensíveis. Isso se deve à não evidência de qualquer vínculo que poderíamos manter

com a natureza. Essa suspeita deve ser posta como uma “exigência” muito mais que como uma renúncia:

Por quê? Porque a questão de um vínculo determinável com a Natureza tem suas condições: ele não é evidente, não é dado, só pode ser colocado por um sujeito, sujeito que se interroga sobre o valor do sistema de seus juízos, isto é, sobre a legitimidade da transformação a que ele submete o dado ou da organização que ele confere a este. (DELEUZE, 2001, p. 97)

Contudo, essas observações podem nos fazer supor que, se o dado é conferido aos órgãos sensoriais, é necessário, portanto, que concebamos um princípio de organização desses órgãos para que haja a recepção do dado. Porém, “é preciso evitar, agora e sempre, atribuir previamente ao organismo uma organização”, pois organizar é tarefa do espírito.

Se pretendemos dispor um quadro morfológico, julgamos que o espírito organiza primeiro o dado dimensionalmente, pois a “consistência do espírito” é melhor dada do “ponto de vista da quantidade”. O que importa é a “indivisibilidade” das impressões, isto é, o que interessa numa ideia é sua unidade, a sua “indivisibilidade”. Ou seja, “a ideia de um grão de areia não é divisível nem separável em 20, menos ainda em 1.000 ou em um número infinito de ideias diferentes” (HUME *apud* DELEUZE, 2001, p. 99). Assim, o problema do estatuto do espírito identifica-se com o problema do espaço. A “ideia-limite” não pode ser divisível em si se ela é indivisível para o espírito enquanto ideia:

Todo o tema de Hume conciliando os defeitos dos sentidos e a objetividade do dado é o seguinte: sem dúvida, embora haja coisas menores do que os menores corpos que aparecem aos nossos sentidos, permanece o fato de que não há nada menor do que a impressão que temos desses corpos ou do que a ideia que deles fazemos. (DELEUZE, 2001, p. 100)

Estamos por essas reflexões no princípio do empirismo: a menor ideia não é um ponto matemático, nem um ponto físico, é a menor impressão, um “ponto sensível”. Ele é visível, tangível, e nisso reside seu modo de existir, como existência distinta.

Do mesmo modo, diz Hume: “Cinco notas tocadas em uma flauta nos dão a impressão e a ideia de tempo, embora o tempo não seja uma sexta impressão que se apresente à audição ou a um outro sentido” (HUME *apud* DELEUZE, 2001, p. 101). É possível julgar analogamente que, se descobrimos o espaço na disposição

daquilo que se oferece de visível, o espaço está naquilo que se apresenta como dado e o tempo na “sucessão perceptível dos objetos cambiantes”.

Porém, diferente das teorias empiristas tradicionais, não é uma impressão na qual o sujeito aparece como receptáculo passivo das impressões, mas uma percepção ativa, em que o espírito ordena os dados por intermédio de uma operação sintética da imaginação.

Deleuze reafirma com Hume o poder dessa faculdade dizendo que cabe à imaginação refletir a paixão, fazê-la ressoar, fazer com que ultrapasse os limites de sua parcialidade e de sua atualidade naturais. Ou seja, é a imaginação que dá ao homem a sua fonte criadora e inventiva, a capacidade de transgredir as percepções, transcender os horizontes físicos e temporais:

Ao refletir as paixões, a imaginação libera-as, estira-as infinitamente, projeta-as para além de seus limites naturais. [...] ao ressoar na imaginação, as paixões não se contentam em se tornar gradualmente menos vivas e menos atuais, elas mudam de cor ou de som [...] elas assumem uma nova natureza e são acompanhadas por um novo tipo de crença.

É isso que constitui o mundo do artifício ou da cultura, essa ressonância, essa reflexão das paixões na imaginação [...] (DELEUZE, 1974a, p. 67)

É preciso, antes, situar a questão da imaginação no contexto de um empirismo que, todo ele, apresenta-se “superior”. As marcas dessa proposta de superação das antigas teorias encontram-se, sobretudo, na compreensão de uma subjetividade que tem no sujeito aquele que “inventa, crê: ele é síntese, síntese do espírito” (DELEUZE, 2001, p. 102). Na indissociabilidade do espaço e do tempo da teoria humeana, Deleuze vê a descoberta do sujeito que agora não deve ser compreendido dentro de um distanciamento dessas duas dimensões, mas numa síntese original. Espacialidade e temporalidade convergem para a unidade que chamamos sujeito. Sujeito é, assim, uma duração, um costume, um hábito, uma expectativa. A expectativa e o hábito identificam-se.

O hábito é a raiz constitutiva do sujeito e, em sua raiz, o sujeito é a síntese do tempo, a síntese do presente e do passado em vista do futuro. Hume mostra isso precisamente quando estuda as duas operações da subjetividade, a crença e a invenção. Na invenção, sabemos do que se trata: cada sujeito se reflete, isto é, ultrapassa sua parcialidade e sua avidez imediatas, instaurando regras da propriedade, instituições que tornam possível um acordo entre os sujeitos. (DELEUZE, 2001, p. 103)

O espírito, ao dispor em ordem sucessiva os dados da experiência, apropria-se, por sua vez, de uma dimensão temporal estável. Ou seja, a dinâmica inicial das percepções dá lugar a algo que se estabiliza, que dura. Esse sentido de duração que vai se constituindo a partir da experiência Hume denominou de hábito: “O hábito é, pois, o grande guia da vida humana. É aquele princípio único que faz com que nossa experiência nos seja útil e nos leve a esperar, no futuro, uma sequência de acontecimentos semelhante à que se verificou no passado” (HUME, 1980, p. 152). O hábito possibilita a experiência e nos coloca em expectativa. A expectativa, o porvir, é essa “síntese do tempo” que o sujeito constitui no espírito. Dessa forma, o hábito apresenta-se como base da crença. O hábito opera na expectativa a síntese do passado e do presente. O hábito realiza uma espécie de “contração” do tempo numa pressão do passado e o impulso em direção ao futuro.

Por esses caminhos conseguimos já identificar em Deleuze o que ele entende como a capacidade “criadora” do pensamento filosófico: “[...] o tempo mantém com o sujeito um vínculo tal que o sujeito apresenta-nos a síntese do tempo, e que essa síntese é unicamente produtiva, criadora, inventiva”. (DELEUZE, 2001, p. 104).

Mas a subjetividade também manifesta-se na crença. A crença é um sentimento, uma maneira de sentir a ideia. A crença é a ideia sentida mais do que compreendida. Se perguntarmos sobre a natureza desse “sentimento”, devemos encontrá-la na relação causal. Mas se interrogarmos sobre a essência dessa relação causal, iremos achá-la no hábito como uma disposição de inferir de um objeto dado a ideia de um outro.

Com efeito, sempre que a repetição de algum ato ou operação particular produz uma propensão de renovar o mesmo ato ou operação sem que sejamos impelidos por qualquer raciocínio ou processo do entendimento, dizemos que essa propensão é um efeito do hábito. (HUME, 1980, p. 151)

O que Hume nos diz é que do aparecimento de um objeto podemos inferir o surgimento de um outro mesmo que não saibamos o que de fato nos fez pensar essa inferência. É como se o hábito nos deixasse propensos a tomar essas conclusões a partir da experiência. Propensão essa de modo algum chancelada pela razão lógica, mas em um princípio da natureza humana, que é universalmente admitido e bem conhecido por seus efeitos.

O hábito é o princípio das conclusões aferidas da experiência e por ele julgamos encontrar as razões das coisas. Porém essas “razões” não estão senão apoiadas na crença de que um evento acompanha o outro habitualmente.

O ponto de maior convergência do pensamento de Deleuze e o empirismo de Hume pode ser encontrado na relação entre os conceitos de devir e hábito. Ou seja, sem o hábito parece, para ambos autores, que seria impossível esperarmos do futuro. O hábito faz-nos crer atualizando em nosso espírito o porvir enquanto expectativa. Essa crença “deriva de algum objeto presente à memória ou aos sentidos, e de uma conjugação habitual entre esse objeto e algum outro” (HUME, 1980, p. 153). A crença mobiliza sentimentos e, sobretudo, aponta para o porvir. Por ser um sentimento, a crença não está no objeto, mas no sujeito, uma “operação da alma”; as crenças são uma espécie de “instintos naturais” que nem o entendimento nem o raciocínio são capazes de produzir ou impedir. Dessa forma, a crença é capaz de dispor o sujeito a ações e atitudes não controladas absolutamente pela razão lógica.

Essa noção de crença faz Deleuze julgar no hábito a possibilidade da “contração” do tempo, a síntese do passado e do presente. Libertando-o da representação, coloca o espírito no *kairós* produtivo por meio das vivências do pensamento. Se pensar não é mais representar as coisas, o espírito pode então verdadeiramente criar, inventar, produzir o novo, pois “a crença é a ideia viva” por ser presente no espírito.

Talvez se possa encontrar nessa concepção da crença como “sentimento” do espírito que não se subordina a nada que possa ser concebido como um *a priori* a ruptura com as exigências dos primados de essência ou substância presentes no empirismo tradicional. No lugar de perguntarmos sobre uma possível essência do sujeito substrato das sensações devemos agora perguntarmos sobre as relações entre as impressões. Ou seja, tudo “passa como se os princípios de associação dessem ao sujeito sua forma necessária, ao passo que os princípios da paixão dão-lhe seu conteúdo singular” (DELEUZE, 2001, p. 117). Esses princípios, unicamente, dão a “individuação do sujeito” e, dessa forma, tudo é entendido e constituído na experiência que por sua vez, constitui uma subjetividade prática. É que o sujeito não mais se separa de um “conteúdo singular” que lhe é essencial e a relação não se separa das circunstâncias.

Que não haja e não possa haver subjetividade teórica vem a ser a proposição fundamental do empirismo. E, olhando bem, isso é tão só uma outra maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado. Se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático (DELEUZE, 2001, p. 118)

Deleuze descobre nos vínculos das relações a importância da diferença sobre a identidade, isto é, em vez de se perguntar se A “é” B, se uma substância é identificada em algum atributo, se pergunta sobre A “e” B falando de uma “relação” entre coisas, independente de elas terem ou não atributos ou mesmo existirem no modo substancial. Do mesmo modo essa preferência pela relação expressa o privilégio do “devir” sobre “ser” e, sobretudo, a compreensão de que somos somente um feixe de percepções em constante mudança e não mais um sujeito estático suporte do pensamento. Se a imaginação “dispõe à vontade as suas ideias”, podemos conceber, inventar e, no exercício do filosofar, pensar com independência criando conceitos.

Do mesmo modo, a concepção humeana de subjetividade não mais condiz com a ideia de algo que pertence ao sujeito considerado como animal racional, mas considera o sujeito na dependência com as “circunstâncias”. Assim compreendido, “um conjunto de circunstâncias singulariza sempre um sujeito, pois representa um estado de suas paixões e de suas necessidades, uma repartição de seus interesses, uma distribuição de suas crenças” (Id., ib., p. 116). A singularidade se dá nessas “circunstâncias”, depende delas para “aparecer”, não sendo contudo confundida com nenhuma delas. As circunstâncias são tão necessárias às relações quanto às ideias que temos.

Talvez aí, em permanente diálogo com Hume, a filosofia deleuziana consegue nos propor uma educação do pensamento como cognição intensivamente comprometida com a ideia de uma subjetividade imanente e dinâmica; propor um pensamento vivo que se manifesta unicamente na convivência com as coisas experienciadas e que, acima de tudo, não abdica jamais da pretensão de ser um pensamento ativo e transgressor. Cremos que nessa intenção de “ultrapassamento” possivelmente encontre sua razão pedagógica.

O conceito deleuziano de subjetividade pode ser desenhado dentro da noção de acontecimento ou “circunstâncias”. Se o dado é aquilo que aparece na percepção, nas impressões, o “acontecimento” é a diferença, não se identifica com as coisas; é uma singularidade ou mesmo uma potência de individuação que faz a

experiência do pensar ser única. Entretanto, o acontecimento é uma forma de relação que põe as coisas em relação.

3.2. Signos, sentido e aprendizagem

Se o “acontecimento” nos faz pensar é porque o pensar requer algo que o faça ser, não é algo presente essencialmente num sujeito pensante ou *zóon logikón*. O pensar tem muito mais de “involuntário” ou “inconsciente”. Ou seja, o pensamento só existe quando é provocado pelo “acontecimento” ou problema; só existe pensamento quando “algo” como objeto constitui na sensibilidade o encontro. Esse objeto Deleuze nomeia de “signo” e ele é objeto próprio da sensibilidade. “Em primeiro lugar, é preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. (DELEUZE, 2003, p. 22). Apenas a sensibilidade apreende o signo como signo e não representação.

Os signos não representam verdades, mas “coagem” o pensamento a interpretá-los, traduzi-los. No “acaso” do encontro, os signos são “intensidades” exercidas sobre o pensamento que, desafiado, põe-se a decifrá-los. “O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”. (Id., ib., p. 15). “A verdade” para o pensar manifesta-se sempre no “sentido” que o “signo” provoca.

O pensar é um sentido resultado do “encontro” violento dos signos na sensibilidade na medida em que aqueles são um modo de intensidade que, por sua vez, constitui a própria subjetividade. A subjetividade é dada por esse acontecimento, feita nesse encontro com os signos e, desse modo, ela é resultado da inevitável permanência do pensamento em imanência com as coisas sentidas, com a vivência das significações implícitas. “As significações explícitas e convencionais nunca são profundas, somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior” (Id., ib., p. 15).

Deleuze reclama à filosofia a exigência de um pensamento intensivo, um pensamento produto dos acontecimentos, dos devires, das potências geradoras de significações individuais e transformadoras de indivíduos. “A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem nem perturbam” (Id., ib., p. 15). Essas “verdades abstratas” não interessam na medida em que não respondem à exigência da fertilização do pensamento artesão que vê na duração da experiência a unidade com a criação, a invenção, a novidade. As ideias formadas pela inteligência pura são

arbitrárias porque lhes falta a garantia da intensidade promotora do próprio pensar. Em outros termos, as ideias de inteligência valem somente por sua significação explícita, faltando-lhes, portanto, a profundidade que só a “violência sobre o pensamento” pode conferir.

Contudo, se para Deleuze a “razão é uma espécie de sentimento”, isso não nos autoriza a dizer que o pensamento confunde-se com a coisa pensada como uma “*adaequatio rei et intellectus*”. Diferentemente, o objeto da sensação não é absolutamente o ser sensível, mas o ser do sensível; não é o objeto, mas o que propicia que este seja sentido.

Quando considerado como signo, o objeto é intensidade, a “forma da diferença” da razão sensível, e não a representação da coisa no espírito disposto a recebê-lo como impressão. Se a intensidade só pode ser sentida e não pensada, é porque ela não é um suposto conteúdo do pensamento, mas o que dá a pensar por primeiro dar a sentir. A intensidade é “a violência”, o signo que produz a sensibilidade nos sentidos. Sem a intensidade ficamos nas “verdades abstratas”. Deleuze chega mesmo a destacar certa ambivalência da natureza do signo-intensidade:

A intensidade é o insensível e, ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser sentido. Como seria ela sentida por si mesma, independentemente das qualidades que a recobrem e do extenso em que ela se reparte? Mas como seria ela outra coisa que não ‘sentida’, visto ser aquilo que faz sentir o que define o limite da sensibilidade? (DELEUZE, 1988, p. 369)

Esse duplo *status* do signo só pode ser entendido em Deleuze a partir da distinção que ele opera entre os regimes do transcendental e regime do empírico. Isso significa que o signo “só pode ser sentido”, mas enquanto objeto diferencial do sensível e nesse aspecto é o não-sensível. Por outro lado, o signo não existe por si mesmo, mas somente na sensação, ele é sentido.

Deleuze chega a depositar “a diferença” do seu empirismo nesta separação do que verdadeiramente é sentido na experiência e, portanto, é empírico, e o que da experiência é “transcendente”, mas que a condiciona necessariamente.

Se o exercício transcendente não deve ser decalcado sobre o exercício empírico, é precisamente porque ele apreende aquilo que não pode ser apreendido do ponto de vista de um senso comum que mede o uso empírico de todas as faculdades de acordo com o que cabe a cada uma sob a forma de sua colaboração. (DELEUZE, 1988, p. 236)

A intensidade não é sensível, mas, sim o ser do sensível que se oferece, em possibilidade condicionante, para a sensibilidade nos sentidos. Flertando com as posições kantianas encontradas no capítulo da Estética Transcendental, Deleuze julga o signo ou intensidade como “objeto” transcendental da experiência que se oferece como um “*spatium*”, isto é, o espaço como intuição pura na percepção. “Diferença, distância, desigualdade são as características positivas da profundidade como *spatium* intensivo” (Id., ib., p. 380). A intensidade é o espaço inextenso que se dá como princípio das qualidades extensivas dos objetos na percepção. Desse modo, nunca haveria diferenças qualitativas ou de natureza nem diferenças quantitativas ou de grau se não houvesse a intensidade capaz de construir umas na qualidade, as outras no extenso.

Ainda: se Deleuze vale-se da noção de “*spatium*” para nos dizer de uma intuição pura, inextensa, que condiciona a experiência, explicando por isso a sensibilidade transcendental, recorre, em argumentação similar, à noção de memória transcendental⁶ para nos falar do tempo. O tempo aparece como objeto da memória transcendental e, do mesmo modo que o *spatium* não é o ser sensível, mas o ser do sensível, o tempo é *memorandum*, ou seja, só é quando lembrado, mas é imemorable enquanto suposto conteúdo material da lembrança. Novamente, Deleuze estabelece a diferença entre o empírico e o transcendental como exigência do seu empirismo:

A memória empírica dirige-se a coisas que podem e até mesmo devem ser apreendidas de outro modo: aquilo de que me lembro, é preciso que o tenha visto, ouvido, imaginado ou pensado. O esquecimento, no sentido empírico, é o que não se chega a apreender novamente pela memória, quando o procuramos uma segunda vez (está muito longe, o esquecimento me separa da lembrança ou a apagou). Mas a memória transcendental apreende aquilo que, na primeira vez, desde a primeira vez, só pode ser lembrado: não um passado contingente, mas o ser do passado como tal e totalmente passado. Esquecida, é dessa maneira que a coisa aparece em pessoa à memória que apreende essencialmente. (DELEUZE, 1988, p. 232)

O ser do passado é manifesto num esquecimento essencial, este que não é esquecimento de coisas, objetos da memória empírica, mas o ser de uma memória absoluta, imemorable, que apreende o que “só pode ser lembrado”, mas que, no

⁶ A imaginação como *imaginandum* aparece em Deleuze também como faculdade intermediária entre a sensibilidade e a memória. Contudo, o filósofo não dedica a ela a mesma importância das demais, citando-a, com brevidade, como exercício no juízo do sublime em Kant. (Cf. *Diferença e Repetição*, 1988, p. 237).

entanto, não é uma lembrança específica de algo. A coisa esquecida é a forma pura do tempo que se apresenta como um passado em si, como se existisse um ‘passado geral’ que condicionasse, portanto, a passagem de todo o tempo particular. Memória essa que é como o esquecimento, pois abriga o passado absoluto. Essa memória ontológica, absoluta e transcendental primeiro coloca-nos no ser em si do passado para só depois podermos nos lembrar de algo específico.

Essa essencial ligação entre tempo e memória, Deleuze repõe em *Proust e os Signos*, em que elabora uma comparação entre arte e memória essencial, essa que aparece como “pano de fundo” das lembranças particulares. Há como que uma eternidade que sustém todas as impressões de modo a se oferecer como “verdadeira eternidade”:

O tempo perdido não é apenas o tempo que passa, alterando os seres e anulando o que passou; é também o tempo que se perde [...] E o tempo redescoberto é, antes de tudo, um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte. [...] Por essa razão, podemos dizer com todo o rigor que só a obra de arte nos faz redescobrir o tempo [...] Ela porta os signos mais importantes, cujo sentido está contido numa complicação primordial, verdadeira eternidade, tempo original e absoluto. (DELEUZE, 2003, p. 16-44)

Porém, quando procura responder à questão que fora por Heidegger também colocada, a saber, “Que Significa Pensar?”, Deleuze procura respondê-la não só privilegiando as faculdades da sensibilidade, da imaginação (com menos importância) e da memória, mas o pensamento. O pensamento vem sempre depois das outras faculdades e apresenta-se como faculdade particular. Do mesmo modo que a sensibilidade e a memória tem o seu objeto diferencial, objeto do pensamento puro, o *cogitandum*. Esse objeto é o ser do inteligível que só pode ser pensado e é também o “impensável”. Essa ambivalência é resolvida na distinção entre o empírico e o transcendental operada também nas outras faculdades. “Que o pensamento, por exemplo, encontre em si mesmo algo que ele não pode pensar, que é, ao mesmo tempo, o impensável e aquilo que deve ser pensado – isto só é incompreensível do ponto de vista de um senso comum [...]” (DELEUZE, 1988, p. 311).

E o mais importante: da sensibilidade à imaginação, da imaginação à memória, da memória ao pensamento – quando cada faculdade disjunta comunica à outra a violência que leva seu limite próprio –, é a cada vez uma livre figura da diferença que desperta a faculdade, e a desperta como o diferente desta diferença. Tem-se, assim, a diferença na intensidade, a

disparidade no fantasma, a dessemelhança na forma do tempo, o diferencial no pensamento. (DELEUZE, 1988, p. 239)

Portanto, cada faculdade tem, respectivamente, seu objeto específico, o signo, o “fantasma”, o tempo, o *cogitandum* e estas se relacionam desarmoniosamente no processo do pensar. Ou seja, o pensamento é resultado menos de um acordo sincronizado entre as faculdades em questão que de um encontro circunstancial, uma relação violenta e desarmônica entre elas. O pensar é esse acontecimento involuntário que não condiz com equilíbrio permanente entre os regimes de interioridade e exterioridade, mas com o *factum* contingente que o faz surgir.

Para a ocorrência do pensamento não é mais possível em Deleuze ver sustentada a ideia de uma colaboração amigável entre as faculdades. O que parece existir entre elas é uma comunicação conflitante em que uma transmite à outra a violência atualizadora da “diferença” específica e não a duplicação representada do objeto. Distintamente, cada faculdade tem seu “agente” violento que a faz despertar, realizar seu exercício singular e divergente.

Se buscarmos alguns princípios para o existir do pensamento, devemos encontrá-los na experiência, pois o pensamento não vem do “mestre interior”, mas do encontro que o coage a pensar. O encontro que não é previamente marcado, mas absolutamente contingente, casual, porém dá o que pensar. O que nos faz pensar é a ação de forças sempre externas a nós, de fora do pensamento, com a qual, involuntariamente, nos encontramos.

Essa relação de forças violentas entre as faculdades não pode ser explicada senão dentro de uma teoria que, ao rechaçar todas as possibilidades de inatismos, não adere, contudo, à concepção da contribuição harmoniosa entre as faculdades do empirismo tradicional. Com isso, dizer que em Deleuze o pensamento requer primeiramente a experiência não nos autoriza a compreender identidades comprometedoras entre o seu e os demais empirismos. Sendo fundada na “diferença”, a filosofia deleuziana impõe mais rupturas que continuidades, mais desacordos que equivalências e, sobretudo, novas cognições à história da filosofia.

No quadro desse empirismo superior, todo e qualquer pensamento começa por um processo desencadeado pelo encontro dos signos sensíveis com a sensibilidade, que, sentindo a própria intensidade do signo, força a memória,

enquanto forma pura do tempo, e esta termina por forçar também o pensamento a apreender o ser do inteligível.

O signo, objeto da sensibilidade, faz o pensamento pensar a diferença dentro de uma relação discordante estabelecida pelo tempo. Ou seja, porque uma faculdade nada recebe da outra senão uma violência em potência máxima elas não podem comunicar entre si nada que seja a semelhança, mas unicamente provocar o aparecimento em cada uma do seu elemento próprio, isto é, a sensibilidade “sente” o signo, a memória “lembra” o tempo e o pensamento apresenta-se no próprio ser do inteligível, puro pensamento, e não reconhecimento ou representação das coisas. Pensar é um acontecimento realizado por uma relação discordante das faculdades em sua vigência absoluta. Em seu limite de expressão, isto é, na presença do que é mais próprio de cada faculdade, ocorre a transmissão só da diferença.

Se tudo principia na sensibilidade, é porque o pensamento tem no signo sua gênese. Em outros termos, o pensamento enquanto faculdade é levado a pensar por esse outro que o encontra e o força a pensar. O pensar nasce de um ato de violência do signo que impõe ao pensamento pensar ou procurar sentido.

Entretanto, mesmo forçado a pensar, o pensamento é ato livre na medida em que não é submetido passivamente a pensar o mesmo e sim o outro dado pela diferença. O signo obriga, então, em sua maior exigência, o pensamento a ser inventivo, criador. O signo liberta o pensamento quando dá a este o sentido a ser buscado, apreendido. E nesse exercício o pensamento é renovado em cada experiência significada.

Ainda: a relação do pensamento com os signos e o sentido coloca o homem no regime essencial do aprendizado existencial, imanente. O aprendizado é essencialmente uma decifração daquilo que, como signo, nos força a pensar e, por essa razão, tudo se faz por uma “*Recherche*” proustiana de educação como interpretação permanente do mundo enquanto signo:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos 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)

Se o objeto do pensar é o signo, o sentido ou a interpretação passa a ser seu objetivo. Ou seja, caberá ao pensamento interpretar como que forçado a enunciar o significado. Pensar é aprender a ler e enunciar o sentido das coisas, mostrar o essencial que o signo só não mostra, mas dá a pensar quando coage o pensamento.

Deleuze, com isso, quer nos dizer que nos signos que nos forçam a pensar nada encontramos como conteúdo que possa em nós ser traduzido por impressão sensível. O que do signo apreendemos é tão-somente o que nos coloca a pensar, a busca da significação da experiência que desperta o pensamento. Ou seja, o signo em si é sempre vazio, a nada remete; o signo apenas implica o sentido e este pretende explicar o signo.

Mas, no pensamento de Deleuze, a melhor interpretação do signo é aquela que primeiramente vê o signo como irreduzível ao objeto que o emite e, mais ainda, o sentido irreduzível ao sujeito que o apreende. Essa radical irreduzibilidade do signo e do sentido confere à filosofia o direito ao inacabamento próprio ao pensar que se quer permanentemente vivo e renovado.

O aprendizado é tomado como “desenvolvimento” de uma “subjetividade prática” que em contato contingente com os signos vai transformando criativamente o sujeito. Os signos, ao requererem sentidos, impõem, por sua vez, o pensamento a criá-los, interpretando o mundo.

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (DELEUZE, 2001, p. 93)

Longe de serem representações das coisas mesmas, os signos nos dão a “diferença” a ser interpretada. O princípio do aprendizado está na capacidade de significação das coisas dadas. Estando em “contato” com as circunstâncias, o sujeito é puro “movimento” de transformação porquanto põe-se a decifrar o mundo.

Contudo, se o “sentido” enreda-se no signo, ele é sempre maior que este. Ou seja, o sentido transgredir qualquer interpretação e, sendo, portanto, irreduzível a ela, não se permite dominar pelo sujeito. Perguntar pelo sentido do signo é, de certo

modo, entender-se num aprendizado que não pode abdicar da convivência com as coisas e ao mesmo tempo aceitar do signo suas “armadilhas” e encobrimentos.

Se o aprendizado consiste em interpretar signos, aprender não é senão dar sentido às coisas e, sobretudo, ao próprio aprendizado. Essa hermenêutica pedagógica é condicionada à experiência com os signos que “nos forçam” a pensar. Pensar é um exercício provocado pelas coisas que vivenciamos, e não algo natural. Pensar é também interpretar, e não submeter-se a uma verdade preconcebida. E, ainda, pensar é uma “espécie de sentimento”, logo o empírico não lhe é adversário. “Com efeito, se virmos aí algo que atravessa a vida, mas que repugna o pensamento, então é preciso forçar o pensamento a pensá-lo, a fazer dele o ponto de alucinação do pensamento, uma experimentação faz violência ao pensamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 69).

3.3. Educação do pensamento como superação da sua “imagem”

Deleuze coloca-nos, assim, desafios promotores de rupturas com as imagens de pensamento postas na própria história da filosofia desde suas origens. Imagens essas que, em essência, vêm subordinando o pensamento a sua ordem. Desse modo, Deleuze não podia subestimar essa aguda questão na medida em que a sua filosofia é compreendida e, sobretudo, alicerçada em uma dupla questão: o que é o pensamento? E de que modo podemos dar a ele novas expressões?

Em *Nietzsche e a Filosofia* (Cf. 1976, p. 85), Deleuze destaca as três imagens “dogmáticas” do pensamento que a sua filosofia, enquanto propõe justamente um “pensamento sem imagem”, pretende combater. A primeira delas pretende afirmar que a verdade deve ser a todo custo buscada pelo pensador. Ou seja, o pensamento deve encontrar nas “verdades eternas” sua meta; todo o esforço do pensamento é uma atração erótica para a verdade. O pensador, nesse caso, detém a verdade, pois o pensamento já a possui formalmente, seja no inatismo das ideias, seja no *a priori* dos conceitos. Pensar é, portanto, atributo essencial do homem e a verdade a sua determinação; pensar é “coisa” compartilhada universalmente, o “bom senso” natural da humanidade. A segunda posição atesta que somos desviados do pensamento por agentes que se opõem à ordem do racional, como as paixões, o corpo “cárcere da alma”, desejos irascíveis e concupiscíveis, etc. “Condenar” a alma às determinações destes significa ser

inapelavelmente conduzido ao erro ou mesmo julgar o falso como verdadeiro, cair nas armadilhas do sensível, confundir a realidade com o sonho e, enfim, enganar o pensamento. Já a terceira tese é fundamentalmente cartesiana. Ela diz que para melhor pensarmos precisamos de um método; um método que imponha correções e disciplinamentos ao pensar, que ofereça regras de precisão, distinção e clareza à natureza racional que possuímos. E, ainda, fora desses preceitos estamos certamente fadados a malograr em nosso anseio de conquistadores do mundo. Contrariando esse preceito, Deleuze prefere afirmar que não “há método para encontrar tesouros nem para aprender [...] O método é [...] a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador”. (DELEUZE, 1988, p. 270).

Nietzsche, segundo Deleuze, já havia combatido essa imagem moralizadora do pensamento introduzindo as noções de sentido e inventividade na atividade do pensar. Pensamento não é algo natural, mas resultado de forças distintas dele mesmo e de sua vontade, como também não é sozinho, isto é, ele só surge da convivência com as coisas. Pensar é resultado justamente dessa convivência.

Um “pensamento sem imagem” (DELEUZE, 1988, p. 273) ou uma “nova imagem do pensamento” é o que Deleuze propõe apoiado na radical crítica de Nietzsche a essas teses: uma nova imagem do pensamento deve entender que o verdadeiro não é o elemento do pensamento, e sim o sentido e o valor. “As categorias do pensamento não são o verdadeiro e o falso, e sim **o nobre e o vil, o alto e o baixo**, segundo a natureza das forças que se apoderam do próprio pensamento” (DELEUZE, 1976, p. 86. Grifos do autor). Do mesmo modo, o “estado negativo” do pensamento não é o erro. “Pensar nunca é o exercício natural de uma faculdade [...] como também nunca é perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores” (Id., ib., p. 88). Contestando a segunda tese, o pensar é dependente dessas forças, elas não são seus obstáculos. “Esperamos as forças, as forças capazes de fazer do pensamento algo ativo e absolutamente ativo, o poder de fazer dele uma afirmação” (Id., ib., p. 89). O que Deleuze nos diz é que o pensamento para ser depende não de métodos ou regras para direcioná-lo, e sim dessas “forças” que fazem pensar. Ele não atinge essa potência poética se não sofrer essa violência.

A teoria do pensamento depende de uma tipologia das forças. [...] Temos as verdades que merecemos de acordo com o lugar onde colocamos nossa existência, a hora em que estamos despertos, o elemento que frequentamos. A ideia de que a verdade sai do poço é a mais falsa de todas. Só encontramos as verdades aí onde elas estão, na sua hora e no seu elemento [...] Não pensaremos enquanto não nos forçarem a ir onde estão as verdades que nos fazem pensar, ali onde atuam as forças que fazem do pensamento algo ativo e afirmativo. Não um método, mas uma **paideia**, uma formação, uma cultura. O método em geral é um meio para nos impedir de ir a tal lugar ou para garantir a possibilidade de sairmos dele. [...] Cabe a nós irmos para lugares extremos, em horas extremas, nas quais vivem e levantam-se as verdades mais altas, as mais profundas [...] (DELEUZE, 1976, p. 90-91. Grifo do autor)

O pensamento se dá àquele que se apresenta às experiências mais significativas, que frequenta “os lugares extremos” onde o pensamento tem do “acontecimento” sua razão de ser. Não há verdade esperando que o método a descubra, há, sim, forças que descobrem pensamentos “onde colocamos nossa existência”. Ou seja, o pensamento “ativo e afirmativo” está sempre por conta de uma vivência intensiva, uma experiência sensibilizante com o mundo para só, dessa forma, nos fazer merecedores das verdades mais dignas por serem “as mais altas, as mais profundas”.

A tarefa deleuziana aqui não é outra senão identificar na tradição filosófica os equívocos de muitos dos seus mestres ao reduzir o filósofo àquele que “[...] pensador, como pensador, quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro [...] Ele antecipadamente se confere uma boa vontade de pensar: toda sua busca é baseada numa ‘decisão premeditada’” (DELEUZE, 2003, p. 88).

É dentro da atmosfera de uma sutil leitura da “*Busca*”, de Proust, que Deleuze constrói sua crítica à “modernidade” filosófica contrapondo-lhe uma nova “atitude” para o pensamento, retirando-lhe da inércia substancial que Descartes, por exemplo, havia lhe imposto e colocando-o na vigência com as coisas, no “acontecimento”. O objeto desse “encontro” é o signo que se oferece como o algo que desperta no pensamento a sua potência criativa:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 2003, p. 91)

O pensar abandona seu estado passivo para se realizar na ação de forças externas, para ser “ato” criador, aliás, “única verdadeira criação”. No pensamento, enquanto resultado de uma violência, não é mais possível encontrar qualquer natureza ainda por se atualizar. “Pensar torna-se um acontecimento” ao romper com sua condição substancial. Pensar com os signos não é tão-somente cogitar, é interpretar, decifrar, desenvolver, criar conceitos.

Nesse sentido, o pensar deleuziano compromete-se com as exigências do “outro” pensar em Heidegger⁷ à medida que este último condena a conservação do pensamento em seu estado passivo de natureza pensante e coloca o pensar sempre submetido ao que “dá a pensar”:

Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, ele não pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata... ‘O homem sabe pensar na medida em que tem a possibilidade disto, mas este possível não nos garante ainda que sejamos capazes disto’; o pensamento só pensa coagido e forçado em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado [...] (DELEUZE, 1988, p. 238)

Deleuze, em *Diferença e Repetição*, dedica todo o capítulo terceiro⁸ ao problema das “imagens do pensamento” que a história da filosofia tanto legitimou e que, segundo ele, a filosofia de Heidegger pretende superar definitivamente quando assume o pensamento como sua maior questão⁹. Essas “imagens” aparecem como obstáculos que se interpõem a qualquer manifestação do novo pensar, são imperativos reacionários ao verdadeiro “acontecimento” do outro modo de se fazer filosofia.

De um modo todo próprio, o filosofar de Deleuze concentra-se permanentemente no combate à filosofia da representação que, em seu entendimento, afirma-se em oito “postulados”¹⁰: o primeiro é o do “*cogitatio natura*

⁷ Deleuze em nota observa que Heidegger conserva ainda uma “homologia” entre o pensamento e o que está sendo pensado, guardando com isso o primado do Mesmo em seu pensar apesar de supor que este reúne e compreende a diferença como tal. Daí as metáforas do dom que substituem as da violência (Cf. *Diferença e Repetição*. 1988. p. 239).

⁸ Deleuze trata desse tema de modo similar tanto em *Nietzsche e Filosofia* como em *Proust e os Signos*. (Cf. respectivamente Cap. 3 §15 e Parte I, “A Imagem do Pensamento”).

⁹ Em *Diálogos*, Deleuze e Parnet, referindo-se a Heidegger, nos dizem: “Ninguém pode levar o pensamento muito a sério, a não ser aqueles que têm a pretensão de serem pensadores, ou filósofos de profissão” (*Diálogos*, 1998. p. 20).

¹⁰ Cf. *Diferença e Repetição*, 1988, p. 215-273.

universalis”, isto é, o pensamento é tomado como essência natural de uma faculdade. Todo pensador é dotado de um reto desejo pelo verdadeiro e, mais ainda, o quer naturalmente já que ele é um animal racional. O segundo afirma que a razão é uma possibilidade de todos os homens. Logo, todos podem pensar, pois há um “senso comum” universalmente distribuído.

É sobretudo partindo desse “bom senso” que Deleuze descreve o terceiro postulado da “imagem do pensamento”: o modelo da “reconhecimento” que ele define “pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado e concebido [...]” (DELEUZE, 1988, p. 221). Assim, o “eu pensante” termina por concordar com as demais faculdades e estas nada mais são que formas do pensamento. Ou seja, sentir, lembrar, imaginar, conceber, é também pensar, cogitar¹¹.

O quarto postulado diz que os “elementos da representação” têm como princípio geral o “Eu penso” dando sustentação a todos eles. Há, portanto, uma sujeição desse princípio ao “idêntico”, ao “semelhante”, ao “análogo” e ao “oposto” que são respectivamente definidos por esses elementos como: a identidade no conceito, a semelhança no objeto, a analogia no juízo e a oposição na determinação do conceito.

O quinto postulado é aquele que segundo Deleuze afirma o erro como desventura do pensamento; o erro é apresentado como único “negativo” do pensamento. O erro é compreendido sempre como uma “falsa cognição”. Ele aparece como uma falsa avaliação dos elementos da representação, apresentados no quarto postulado. O erro é julgado como um descaminho do pensamento que se fosse puro não teria se submetido às forças de “fora” da razão.

Deleuze nomeia de “o privilégio da designação” o sexto postulado. Nele a função lógica ou mesmo a proposição é tomada como o lugar da verdade em detrimento do “sentido”. O melhor exemplo dessa compreensão talvez encontre-se, segundo Deleuze, na sentença usada por ele de Russell que diz que “a questão da verdade e da falsidade concerne ao que os termos e os enunciados indicam, não ao

¹¹ Descartes, em suas *Regras para a Direção do Espírito*, diz: “É uma só e mesma faculdade que, ao aplicar-se com a imaginação ao sentido comum, diz-se que vê, que toca, etc.; ao aplicar-se apenas à imaginação, enquanto essa se encontra revestida de figuras, diz-se recordar; ao aplicar-se a ela para formar outras novas, diz-se imaginar ou conceber; e finalmente, ao agir só, diz-se que concebe” (2002, Regra XII).

que eles exprimem”. Ou seja, o “sentido” é desqualificado e submetido sempre a um “formalismo lógico” ou mesmo reduzido à forma lógica da reconhecimento.

O sétimo postulado é o que julga que os problemas já aparecem previamente resolvidos nas soluções. Ou seja, os problemas são dados já feitos e desaparecem na síntese das respostas. Os problemas não são reais, são quimeras. “Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções”. (Id., ib., p. 259). Ou seja, o verdadeiro e o falso só começam com as soluções ou mesmo quando qualificam as respostas. Deleuze considera esse postulado o resultado de um “preconceito infantil” em que o mestre apresenta-nos um problema que não é nosso, não nos afeta, mas que somos obrigados a resolvê-lo, e esta resolução será julgada de verdadeira ou falsa unicamente pela sua “autoridade” de professor.

E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. (DELEUZE, 1988, p. 259)

O oitavo postulado é o “do fim ou do resultado” e diz respeito à subordinação do aprender ao saber constituindo-se, em sua natureza, como um grave obstáculo ao verdadeiro aprendizado. Diz Deleuze que os problemas estão em relação com os signos; são os signos que dão problema, que nos fazem pensar. O aprender está, portanto, condicionado ao “despertar” das faculdades pelo “encontro” violento com o signo e, dessa forma, o aprendizado tem a ver com aquilo que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos. Assim, é possível estabelecer diferenças entre o aprender e o saber: “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (Id., ib., p. 269).

O que Deleuze quer nos dizer é que no aprendizado é impossível colocar determinações de qualquer ordem, seja de metodologias, seja de uma “regra das soluções” como aparece no saber. O aprendiz “eleva cada faculdade ao exercício transcendente fazendo com que nasça na sensibilidade, o que só pode ser sentido”.

Contudo, a comunicação violenta entre as faculdades revela-nos sempre o Outro (a diferença) e não o mesmo da reconhecimento.

Deleuze conduz-nos à natureza do aprender identificada como um “penetrar na espessura colorida de um problema”. Ou seja, o aprendizado não pode desprezar a experiência, o acontecimento que nos põe o problema como aquilo que nos “força” a pensar. “Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem”. Ou seja, o aprendiz deve entender no quadro de relações conflitantes das faculdades a possibilidade de apreensão da dessemelhança, criar no “impensado” do pensamento. Aprender é como ser “marcado” pela “diferença” do signo que nos encontra. “Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia (estrutura-acontecimento-sentido) objetiva para formar um campo problemático”. (Id., ib., p. 269). Essa “conjugação” termina, segundo Deleuze, por nos conduzir ao limiar da consciência ajudando-nos na solução do problema. Esse limiar, por sua vez, diz que as Ideias problemáticas são o signo em sua potência máxima de sentido e o objeto subliminar das pequenas percepções. Assim o aprender “passa sempre pelo inconsciente” à medida que o pensamento que apreende a experiência é resultado de uma força distinta que o força a pensar “involuntariamente”. No aprender, dessa forma, há uma “cumplicidade profunda” entre natureza e espírito.

Insiste Deleuze na diferença entre o aprender e o saber na medida em que o aprender “evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais”. (Id., ib., p. 310). Por outro lado, o saber e a representação “modelam-se inteiramente sobre as proposições da consciência que designam os casos de solução”.

Em tom de denúncia, Deleuze critica uma “imagem do pensamento” que não é só natural e posta antes da própria filosofia, mas também é antifilosófica se entendemos como próprio da filosofia o pensamento criativo, inventivo e não a representação ou reconhecimento do mundo. Por essa imagem somos levados a supor que o pensamento surge como vontade natural em cada um e que a verdade absoluta está logo ali à frente do pensador a sua espera. E mais: se colocarmos um método para o pensamento, tudo se tornará ainda mais fácil na resolução de qualquer problema posto. Essa é a imagem dogmática do pensamento que em seu bojo traz também um sentido moralizador para o pensar :

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural. Tirada do elemento do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente.

Podemos denominar esta Imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. (DELEUZE, 1988, p. 218-219)

O inventário desse pensar “dogmático” serve não só como uma espécie de diagnóstico do modo como a tradição filosófica vem, desde a modernidade, submetendo o pensamento às rédeas da representação como também se oferece para Deleuze como um desafio imposto à tarefa de sua própria filosofia. Uma filosofia nova, ou ainda um “pensamento sem imagem”, deve ser necessariamente combativa. Deve sempre tomar para si a tarefa de superação desses modelos de pensamento que em nada contribuem para a emancipação do pensar humano. Em outras palavras, esses “postulados dogmáticos” de nada servem para retirar o pensamento do imobilismo que a modernidade filosófica o colocou, do mesmo modo, não se mostram em nada promotores de uma nova educação para o nosso tempo, condenando-a, por sua vez, à reprodução de tudo o que já foi exaustivamente pensado, repensando as mesmas ideias.

Os postulados não têm necessidade de ser ditos: eles agem muito melhor em silêncio [...] todos eles formam a imagem dogmática do pensamento. Eles esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar [...] O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem. (DELEUZE, 1988, p. 273)

Desse modo é que podemos entender a filosofia de Deleuze como um esforço em colocar o pensar em movimento, arrancando-o do marasmo da reconhecimento; o que significa também superar a representação destituindo seus “postulados”, sua “imagem”, sua falsa autoridade. Pensar é, antes de tudo, uma atividade radical que tem na criação conceitual a sua maior expressão. Conceitos que expressem a dinâmica e imanência do pensamento, que traduzam os signos do ato violento que o fez surgir ao nos fazer pensar. Conceitos que nos ponham sempre

no sentido da verdadeira atividade filosófica que é sobretudo de vontade de transformação, de educabilidade do pensamento em pleno momento do nosso existir. Conceitos que, antes de tudo, traduzam fielmente a violência que é o ato do pensar diferente:

Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades. 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. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar a instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 1988, p. 230-231)

Entender no pensamento de Deleuze a construção de uma pedagogia do conceito não é de modo algum subtraí-lo ao regime de definições e regras conceituais nas quais os conceitos são expressões de “formas” ou ideias do mundo inteligível. Não significa, do mesmo modo, falar de conceitos como “possibilidades”, conceitos sem imanência, sem “garra”; conceitos já preconcebidos e que no pensamento adaptam-se como verdades. À imagem dogmática do pensamento uma “clínica” é posta em seu combate significando ao mesmo tempo destruição e recomeço: “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento”. (Id., ib., p. 230-231).

Num propósito de convergência com Heidegger, Deleuze não renuncia ao que “dá a pensar”, recorrendo, por sua vez, às metáforas da violência para explicar esse acontecimento. “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento”. (Id., ib., p. 231). Ou seja, o pensamento requer a violência para ser. Exige, para ser, a presença desses objetos encontrados que podem ser “Sócrates, o templo ou o demônio”. Pode ser apreendido como uma paixão de amor, ódio ou dor, mas, necessariamente, “só pode ser sentido”. Esse objeto do encontro é o que faz nascer a sensibilidade no sentido,

o *aisteteon* que enquanto ser do sensível e não o ser sensível não é uma qualidade, como pensava Aristóteles, mas um signo.

3. 4. Acontecimento, intercessores e aprendizado criativo

À procura daquilo que nos “força” a pensar, Deleuze coloca-nos em rota de colisão com os “intercessores”, isto é, com os encontros que fazem com que o pensamento nasça, aconteça. Pois se o pensamento não é uma *Cogitatio natura universalis*, requer a presença do “dado”, requer a violência genetal do “acontecimento”.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. [...] Eu preciso de meus intercessores para exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim. (DELEUZE, 1992, p. 156)

Mesmo não tendo em nenhum outro momento de sua obra melhor trabalhado a ideia de intercessores, é possível entendê-los na filosofia de Deleuze como uma potência criativa, como o algo essencial para o processo inventivo que arranca do pensamento o conceito fabricado. Os intercessores são tão necessários à criação que, muitas vezes, é preciso inventá-los. Eles produzem o que força a pensar e são a própria criação do pensamento. Podem ser “fictícios ou reais”, bicho, planta ou gente (“Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro”), animados ou inanimados. Os intercessores fazem-nos pensar como fato intensivo, e não extensivos a nós; os intercessores são aquilo que nos “dá a pensar”, em Heidegger, o “Acontecimento”, em Deleuze.

O “acontecimento” é, em Deleuze, uma estrutura paradoxal na medida em que é ao mesmo tempo o que está fora, existindo antes do sujeito, e o que está dentro, na sensibilidade e, por consequência, força-nos a pensar. “Assim como os acontecimentos se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram, eles nos fazem sinal (...)”. (DELEUZE, 1974b, p. 151). Ou seja, o acontecimento é sempre um signo que nos encontra, não é em si bom ou mau, verdadeiro ou falso, é unicamente a sua interpretação; devemos buscar do acontecimento compreender o seu sentido já que ele é somente sentido; expressando sentido, faz-nos exprimir.

Essa neutralização do valor moral do acontecimento Deleuze parece encontrar na concepção estoica do entendimento da *physis* como origem do acontecimento. Ou seja, é a partir da experiência que o pensamento é sensibilizado. Em outros termos, tudo principia no contato com os “corpos” sensíveis, não tendo eles mesmos valor algum a transmitir; são puramente objetos sensíveis.

Dessa forma, o acontecimento nada mais é que o encontro de algo que, existindo antes e fora do sujeito, efetua-se somente neste. Não sendo o sujeito passivo, o acontecimento é aquilo o que damos sentido, e não a reprodução do ser sensível. “O acontecimento não é o que acontece (acidente); ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (Id., ib., p. 152).

O acontecimento dignifica o pensar à medida que nessa “poética do viver” fazemo-nos fabricantes do que somos, constituintes de significados. São os “amores”, sabores e dores os verdadeiros signos originários do pensamento. “[...] de onde vêm as doutrinas senão de feridas e de aforismos vitais [...] ?” (Id., ib., p. 151). Assumir o acontecimento é não rejeitar a existência, abdicando dos enfrentamentos necessários ao ser livre e digno. Para ser digno o pensamento é, antes, preciso ter uma vida digna, não sendo “indigno daquilo que nos acontece”. Deleuze vale-se do exemplo de Bousquet¹² para nos dizer do ato digno do pensar como merecedor do “acontecimento”: “A ferida que ele traz profundamente no seu corpo, ele a apreende na sua verdade eterna como acontecimento puro, no entanto, e tanto mais que.” (Id., ib., p. 151).

A relação do pensar com o acontecimento sugere que coloquemos um primado mais que moral, vital: devemos “querer e capturar o acontecimento”, pensá-lo e vivê-lo intensamente. Não devemos desmerecer aquilo que nos encontra sob pena de estarmos abandonando as nossas próprias escolhas, negligenciando o mais autêntico regime de educação, a educação de nosso pensamento. Julgar que as “feridas” não são nossas é perder a chance de curá-las, enganar a existência numa vida não-livre e inautêntica. O pensamento tem no encontro com todos os signos que nos envolvem um modo de “encarnação” próprio; tem a condição de nos fazer filhos de nossos próprios acontecimentos e, ainda, merecedores da nossa existência “e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento [...] Filho de

¹² Jöe Bousquet (1897-1950), poeta francês que, depois de ferido gravemente durante a I Guerra Mundial, conviveu até sua morte com uma dolorosa paralisia. Deleuze entende ser toda sua obra “uma meditação sobre a ferida”: “Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la”.

seus acontecimentos e não mais de suas obras, pois a própria obra não é produzida senão pelo filho do acontecimento” (Id., ib., p. 152).

Segundo Deleuze, o poeta não teria se escondido da vida, e sim nascido para “encarná-la” em sua maior intensidade e expressão. Os “acontecimentos” esperavam-no para nele se fazerem e vivê-los era o único modo de manifestar o melhor e o mais perfeito deles. “Ao contrário, captar o que acontece como injusto e não merecido (é sempre a culpa de alguém), eis o que torna nossas chagas repugnantes, o ressentimento em pessoa, o ressentimento contra o acontecimento” (Id., ib., p. 151-152). Essa postura covarde retira-nos do pensamento criativo e audacioso, recolhe-nos à má vontade e assim Deleuze pergunta: o que quer dizer então querer o acontecimento?

Se querer o acontecimento significa primeiro captar-lhe a verdade eterna, que é como o fogo no qual se alimenta, este querer atinge o ponto em que a guerra é travada contra a guerra, o ferimento, traçado vivo como a cicatriz de todas as feridas, a morte que retorna querida contra todas as mortes. Intuição volitiva ou transmutação. ‘A meu gosto da morte, diz Bousquet, que era falência da vontade, eu substituirei um desejo de morrer que seja a apoteose da vontade’. Deste gosto a este desejo, nada muda de uma certa maneira, salvo uma mudança de vontade, uma espécie de salto no próprio lugar de todo corpo que troca sua vontade orgânica por uma vontade espiritual, que quer agora não exatamente o que acontece, mas alguma coisa *no* que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece, segundo as leis de uma obscura conformidade humorística: o Acontecimento [...] Que haja em todo acontecimento minha infelicidade, mas também um brilho que seca a infelicidade e que faz com que, desejado se efetue [...] O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. (DELEUZE, 1974b, p. 152)

O acontecimento não interessaria de modo algum se nos fizesse pensar “exatamente o que acontece”, de modo a representá-lo descritivamente. O que importa do acontecimento é a “transmutação” operada no espírito que o faz querer “alguma coisa *no* que acontece”. Se não há acontecimento que exista objetivamente “fora de mim”, todo o seu “esplendor” está por conta do que faço com ele, que sentido digno ofereço-lhe para, assim, merecê-lo.

É de fato significativa a contribuição da ideia de acontecimento para a filosofia à medida que, junto com Deleuze, podemos ver nela uma “reorientação de todo o pensamento e do que significa pensar: *não há mais nem profundidade nem altura*” (Id., ib. p. 134). À filosofia se mostram ineficazes essas grandezas, pois o “incorporal” está na superfície; de modo que não há mais nada além do que se mostra na superfície nem há mais “alta causa”, mas só “efeito superficial” e este, por

sua vez, não é nenhuma essência, mas puro acontecimento. “Não mais Dionísio no fundo, ou Apolo lá em cima, mas o Hércules das superfícies, na sua dupla luta contra a profundidade e a altura; todo o pensamento reorientado, nova geografia”. (Id., ib., p. 135). Assim, o acontecimento, quando legitimamente assumido como aquilo que nos “força a pensar”, ergue-se em oposição ao pensamento metafísico e por extensão à filosofia moderna.

O acontecimento, se nos tira das profundidades e das alturas, por outro lado lança-nos na *physis*, na descoberta das “paixões-corpos”, em que tudo é mistura, tudo se mostra na superfície, tudo é o que o aparente revela em sua manifestação, tudo está *no* que acontece.

Contudo, é esse acontecer físico que fecunda o pensamento na sensibilidade, e não no suprassensível, possibilitando a singularidade e a imanência do pensar *no* mundo. Essa imanência, entretanto, não quer dizer unificação ou identidade, e sim diferença. “O acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo de que resulta”. (Id., ib., p. 188). Eis o primado do pensamento da diferença que se opõe ao representacional, ao pensamento como reconhecimento.

O acontecimento, portanto, mesmo quando se atribui aos corpos, aos “estados das coisas”, não é uma qualidade deles, e sim um “atributo” muito especial, dialético, incorporeal, que, em hipótese alguma, pode ser identificado ao dado.

Na esteira dessa discussão, Deleuze levanta outra relevante questão: “Como o acontecimento torna a linguagem possível?” Ou seja, como esse atributo muito especial, “noemático”, de natureza incorpórea, é expresso na e pela linguagem? É possível entender que o acontecimento existe na proposição, mas não como um nome de corpo ou de qualidade, ou mesmo como sujeito ou predicado, e sim como o “expressível”:

Então, na medida em que o acontecimento se constitui e constitui a superfície, ele faz subir a esta superfície os termos de sua dupla referência: os corpos aos quais remete como atributo noemático, as proposições às quais remete como expressível. (DELEUZE, 1974b, p. 188)

O acontecimento termina por constituir uma forte relação do mundo com o pensamento na medida em que, na diferença, “ele os organiza como duas séries que separa, uma vez que é por e nesta separação que ele se distingue dos corpos de que resulta e das proposições que os torna possíveis”. (Idem, p. 188). Expressando

na linguagem todos os acontecimentos em um só, o verbo no infinitivo (“comer-falar”) é a univocidade da linguagem e por essa razão pode exprimir o seu próprio acontecimento, isto é, fazer da linguagem um acontecimento que se confunde com aquilo que a torna possível. O verbo no infinitivo transmite a univocidade do ser à linguagem, comunica a exterioridade do ser ao interior da linguagem.

À medida que o acontecimento se constitui na superfície, ele faz desta o lugar do pensamento sem imagem. É o acontecimento que faz o pensamento surgir por essa *physis* misturada; este encontro de “paixões-corpos” que a linguagem exprime¹³. Capturado na linguagem e expresso nos verbos infinitivos, o acontecimento promove o pensar.

Do mesmo modo, o acontecimento pode ser duplamente criativo: ele tanto pode, no polo do mundo, criar novas configurações de corpos e figuras, produzindo novas singularidades corporais, e, no polo da subjetividade, produzir singularidades linguísticas que seriam os conceitos. Assim, o acontecimento, por ser uma singularidade irreproduzível, está sempre criando, sejam coisas novas enquanto realidades físicas, sejam novos pensamentos.

Entretanto, diferente dos estoicos, que reduziram o acontecimento à causalidade física, Deleuze trata este conceito¹⁴ de modo a não o reduzir a quaisquer aspectos de ordem lógica, psicológica ou física. O acontecimento não pode ser reduzido a coisas ou pessoas; antes envolve-as.

O acontecimento tem sobretudo a sua existência ou mesmo a sua realidade não como a dos corpos físicos, e sim na realidade do sentido, e, ainda, esse sentido é tratado fora do campo da representação, ele é expresso no conceito. “Os *estados de coisas*, os *objetos* ou *corpos*, os *estados vividos*, formam as referências de função, ao passo que os *acontecimentos* são a consistência de conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 195).

Esses posicionamentos encaminham Deleuze a uma compreensão de que o conceito filosófico jamais pode ser entregue à ciência, mas sim ao acontecimento, posto que a criação de conceitos é inseparável das circunstâncias que envolvem a vida de um pensador, dos acontecimentos fomentadores do seu

¹³ Cremos ser possível estabelecermos relações desta ideia deleuziana do pensamento como resultado de um “encontro” de relações com o aforismo de Heidegger: “Nós nunca chegamos aos pensamentos. Eles vêm a nós”. (*Da Experiência do Pensar*, 1969, p. 35)

¹⁴ “Em todos os meus livros busquei a natureza do acontecimento; este é um conceito filosófico, o único capaz de destruir o verbo ser e o atributo”. (*Conversações*, 1992, p. 177)

pensar. Daí o criativo e a inventividade do conceito. Ele sempre carrega a involuntariedade própria do pensamento que foi resultado de um encontro não-premeditado, de um pensar em dinâmica não-mimética com o pensado; um pensar em seu estado genital.

O conceito remete-nos ao acontecimento e faz-se acontecimento que destitui o verbo “ser e o atributo”. Ou seja, sendo acontecimento, o conceito não é mais indicador de substância, essências ou propriedades. O pensar sendo acontecimento fica também implicado no “como”, “onde” e “quando” ocorre na medida em que é sempre dentro de uma contingência factual que o pensador se encontra com o que “dá a pensar”. “Pois só o pensamento pode *afirmar todo acaso, fazer do acaso um objeto de afirmação*”. (DELEUZE, 1974b, p. 63). O “gravíssimo” de Heidegger aqui se manifesta dentro de uma condicionante dimensão espaço-temporal promotora da singularidade do pensamento filosófico.

O acontecimento define tanto a singularidade do pensamento quanto o seu efetivo devir, pois os elementos circunstanciais que o “forçam” existir estando em mudança necessariamente fazem mudar o pensar. “Pensar em termos de acontecimento não é fácil. Menos fácil ainda pelo fato de o próprio pensamento tornar-se então um acontecimento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 80-81).

Há, portanto, uma correspondência entre a singularidade própria do conceito e a experimentação do sujeito pensante que aparece na expressão inventiva do “problemático”:

O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições [...] O acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições. Não dizemos que, por isto, o problema é resolvido: ao contrário, ele é determinado como problema. (DELEUZE, 1974b, p. 57)

O acontecimento é aquilo que “dá a pensar” como o problematizante do pensamento. Desse modo, se procuramos a solução do problema, vamos precisar condicioná-la às circunstâncias que determinam o próprio problema. Ou seja, “um problema tem sempre a solução que merece” na medida em que ele se singulariza sempre em cada diferente “modo” do acontecimento. Para cada problema singular há um problematizante específico que, por sua vez, preside as determinações de

cada uma das soluções procuradas. O acontecimento fecunda em sua singularidade tanto problemas como soluções singulares na medida em que não há sujeito universal que possa elaborar em sua subjetividade problemas comuns a todo indivíduo ou que seja problematizado universalmente por todos

Do mesmo modo, os problemas não são para Deleuze criados por um sujeito ideal ou um “eu transcendental” que coloca para si questões por ele mesmo criadas. Há no problema, sim, uma natureza objetiva que se identifica com o acontecimento. O problema nos é colocado na experiência sensível e é, portanto, objetivado por esta. A ideia de julgarmos os problemas como uma “categoria subjetiva” nada mais é que um mau hábito posto pela “imagem dogmática do pensamento” construída pela tradição filosófica:

Devemos, assim, romper com um longo hábito do pensamento que nos faz considerar o problemático como uma categoria subjetiva de nosso conhecimento, um momento empírico que marcaria somente a imperfeição de nossa conduta, a triste necessidade em que nos encontramos de não saber de antemão e que desapareceria com o saber adquirido. O problema pode muito bem ser recoberto pelas soluções, nem por isso ele deixa de subsistir na ideia que o refere às suas condições e organiza a gênese das próprias soluções. Sem esta ideia as soluções não teriam *sentido*. O problemático é ao mesmo tempo uma categoria objetiva do conhecimento e um gênero de ser perfeitamente objetivo. “Problemático” qualifica precisamente as objetividades ideais. (DELEUZE, 1974b, p. 57)

O problema não é “categoria subjetiva” na medida em que se constitui não como um falso problema que o pensamento elabora na simples disposição de respondê-lo. O problema que nos “força” a pensar faz surgir o acontecimento em toda a sua contingência e espanto. É o pensamento, verdadeiramente, uma ocorrência que necessita manifestar-se numa dimensão espaço-temporal. “É a relação do problema com suas condições que define o sentido como verdade do problema enquanto tal”. (Id., ib., p. 125). O falso problema Deleuze o entende no mascaramento dessas condições ou naquilo que poderia ser um reino de “sobreterminações” puramente ideais em que mais precisamente inventamos de modo idealista os problemas. No problema deve haver “sempre um espaço que condensa e precipita as singularidades, como um tempo que completa progressivamente o acontecimento por fragmentos de acontecimentos futuros e passados”. (Id., ib., p. 125).

Submetido a um *Topos* e um *Aion*, o problema determina-se definindo o verdadeiro no sentido e engendrando soluções consequentes, isto é, soluções que

não estavam postas antes do problema. O problema tem o seu sentido propriamente dado no tempo e no espaço do acontecimento e, determinando-se, determina as soluções.

As soluções não devem ser “pressupostas” ao problema sob pena de cairmos na ilusão que comporta em sua natureza dois aspectos: o empírico ou naturalista, que decalca o problema nas proposições que lhes servem de respostas, e o filosófico que define o problema pela forma de possibilidade das proposições “correspondentes”. O essencial é que a gênese da verdade seja fecundada no próprio do problema, e não fora dele. Em outros termos, sendo a verdade produzida no problema, ela é constituição do pensamento e não preexiste em nenhuma sentença.

Com isso, renuncia-se a copiar os problemas das proposições possíveis assim como evita-se uma definição de verdade dos problemas tão-somente submetida à possibilidade de eles receberem uma solução. As possibilidades de solução ficam, contrariamente, a depender das disposições determinadas em cada problema, do mesmo modo que as resoluções devem ser extraídas no e pelo próprio problema.

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos por natureza, e a determinação é como que a gênese da solução concomitante. (DELEUZE, 1988, p. 267)

Essas análises repousam antes numa crítica a Kant que, segundo Deleuze, ainda mede a verdade de um problema somente pela capacidade de sua resolução. Com isso, o pensador alemão decalcaria o problema sobre as proposições preexistentes ou mesmo juízos transcendentais e avaliaria o mesmo segundo sua solução, em acordo com a forma extrínseca da possibilidade de resolução. Assim, o que se perde é “a característica interna do problema como tal, o elemento imperativo interior que decide antes de tudo de sua verdade e de sua falsidade e que mede seu poder de gênese intrínseca” (Id., ib., p. 264).

Desta crítica é possível restituir o pensamento filosófico à verdadeira “revolução copernicana”, na qual a “resolubilidade” de um problema não o condiciona a ponto de sacrificar a experiência inventiva do pensamento nos

postulados da imagem dogmática. É preciso não limitar o exercício da filosofia ao “decalque” de teoremas, hipóteses, opiniões, equações e princípios e entender, todavia, que as soluções dignas de serem reais nascem gestadas no problema, isto é, fundadas nas condições dos problemas.

Estranho marcar passo e círculo vicioso pelos quais o filósofo pretende levar a verdade das soluções aos problemas, mas, ainda permanecendo prisioneiro da imagem dogmática, remete a verdade dos problemas à possibilidade de suas soluções (DELEUZE, 1988, p. 264)

Se os problemas devem ser tomados não a partir de pressupostos de qualquer natureza, mas somente naquilo que responde à sua característica interna, eles não podem conter nenhum apriorismo de sentido, e sim determinações de um espaço de “distribuição nômade” no qual distribuem as singularidades do acontecimento e de uma forma de “tempo vazio” (*aion*) em que esse acontecimento é experienciado em sua potência absoluta.

Do mesmo modo, o problema não se dá depois do acontecimento, e sim encontra-se do lado dele assim como, do lado das afecções, dos acidentes, e não do lado das essências teóricas. O problema é objeto da Ideia entendida não como a essência que responde “Que é?”, e sim sob o domínio do inessencial. Com isso, a Ideia liberta-se do seu caráter abstrato e morto e passa a conviver com o acontecimento; deixa de se opor à aparência tomando para si questões circunstanciais como mais relevantes: “como, quanto, em que caso?”. A ideia vence as estruturas do pensamento racionalista para tomar as ruas, convivendo na experiência. Dessa forma, se a ideia não é a essência platônica, o problema, enquanto seu objeto, é da ordem do acontecimento. Isso explica-se não “só porque os casos de solução surgem como acontecimentos reais, mas porque as próprias condições do problema implicam acontecimentos [...]” (Id., ib., p. 306).

Em seu combate ao privilégio às essências abstratas do racionalismo, Deleuze “encarna” a Ideia no acontecimento, dando-lhe existência e, sobretudo, singularidade. Nisso reside toda a sua importância e, por consequência, a importância do próprio pensamento, que ganha agora efetividade, tempo, lugar, condição, nervura, realidade.

Dir-se-á que o mais “importante”, por natureza, é a essência. Mas toda questão é saber, em primeiro lugar, se as noções de importância e de não-importância não são precisamente noções que concernem ao

acontecimento, e que são muito mais importantes no seio do acidente que a grosseira oposição entre a essência e o próprio acidente. O problema do pensamento não está ligado à essência, mas à avaliação do que tem importância e do que não tem [...]. (DELEUZE, 1988, p. 307)

A avaliação daquilo que é o não importante para o pensamento dá-se agora no inessencial, isto é, ocorre inteiramente no fenômeno, manifesta-se plenamente no espaço-tempo do acontecimento que constitui as condições de um problema. Isso, segundo Deleuze, significa ter uma Ideia. De outra maneira nos sujeitamos à “besteira” quando procuramos preservar nas perpétuas discussões metafísicas uma coincidência do que é digno de ser pensado com o que é necessariamente essencial.

Desse modo, pode-se dizer que o pensamento não pode perder nunca sua imanência com as circunstâncias que o produzem, não pode divorciar-se do acontecimento fomentador de sua presença sob pena de cair num formalismo estéril, perdendo com isso toda a sua aderência sensibilizante com o que o “força” a pensar.

É sempre a mesma melancolia que se eleva das Questões disputadas e dos *Quodlibets* da Idade Média, em que se aprende o que cada doutor pensou, sem saber porque ele o pensou (o Acontecimento), e que se encontra em muitas histórias da filosofia nas quais se passam em revista as soluções, sem jamais saber qual é o problema (a substância em Aristóteles, em Descartes, em Leibniz...), já que o problema é somente decalcado das proposições que lhe servem de resposta. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 105)

Buscando justamente superar essa imagem do pensamento como “decalque” do já pensado por outro, Deleuze chega a propor uma dupla genealogia para a Ideia que, em muito, serve também para o pensamento. “Cada Ideia tem como que duas faces, que são o amor e a cólera [...]” (DELEUZE, 1988, p. 308). Ou seja, o problema sendo o “objeto da Ideia” fermenta uma oposição visceral no pensamento traduzida na sua face dialética e objetiva, o que, por sua vez, mostra mais precisamente que nem a Ideia nem o problema “estão apenas em nossa cabeça, mas estão aqui e ali, na produção de um mundo histórico [...]” (Id., ib., p. 308). No quadro dessas disposições conflitantes é que se efetiva o “importante” do pensar na medida em que ele não mais permanece submetido ao princípio de identidade, mas move-se no âmbito das contradições, constitui-se na diferença, faz saborear na mesma descoberta o amor e o ódio, evolui no contraste. “O que há de revolucionário e de amoroso em toda a Ideia, aquilo pelo que as Ideias são sempre

fulgores desiguais de amor e de ira, fulgores que de modo algum formam uma luz natural". (Id., ib., p. 308).

Essa virtualidade antagônica da Ideia, dentro de uma teoria diferencial das faculdades, opõe-se à representação à medida que nesta o objeto está sempre em conformação conceitual com sua essência. Na "representação é o elemento do saber que se efetua na recoleção do objeto pensado e sua reconhecimento por um sujeito que pensa". (Id., ib., p. 310). Já na Ideia não há qualquer correspondência ou submissão com "o Mesmo" do sujeito ou do objeto. Os acontecimentos e as singularidades da Ideia não entram em acordo com "aquilo que a coisa é", com sua essência. No caso do acontecimento, a essência é justamente o acidente. Assim, a Ideia não é questão mais de um saber, mas de um múltiplo aprender, isto é, um aprender a pensar *no* problema:

Na verdade, a Ideia não é um elemento do saber, mas de um "aprender" infinito que, por natureza, difere do saber [...] Aprender [...] nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos. E a que estaríamos destinados senão a problemas que exigem até mesmo a transformação de nosso corpo e de nossa língua? (DELEUZE, 1988, p. 310)

Em síntese, podemos julgar que a representação condiz com o saber quando se modelam inteiramente às proposições e ao pensamento resolutivo enquanto a Ideia e o aprender exprimem a instância problemática, o extra-proposicional, o que Deleuze nomeia como "a apresentação do inconsciente".

Dentro de uma filosofia da diferença é possível compreender o caráter "inconsciente" da Ideia quando a temos como objeto que concerne exclusivamente a uma faculdade particular que tanto melhor o "encontra", na sua aparência, quanto menos o apreende do ponto de vista do pensamento da reconhecimento. Esse objeto da diferença é que faz com que o pensamento possa encontrar em si com aquilo que é ao mesmo tempo o impensável, pois não é o "Mesmo" do objeto dado, decalcado, reproduzido, mas que é o que deve ser pensado por ser aquilo que de criativo e diferente o pensamento deve "aprender".

Eis por que aprender pode ser definido de duas maneiras complementares que se opõem igualmente à representação no saber: ou aprender é penetrar na Ideia, em suas variedades e seus pontos relevantes; ou aprender é elevar uma faculdade a seu exercício transcendente disjuncto, elevá-la a este encontro e a esta violência que se comunicam às outras. (DELEUZE, 1988, p. 313)

No aprender em questão, o pensamento relaciona-se de modo particular com as Ideias, pois ele é aqui considerado como uma faculdade particular em disjunção com a sensibilidade, a imaginação e a memória e tendo seu objeto diferencial e seu exercício próprio. Ocorre que a violência que é comunicada entre as faculdades dá ao pensamento o seu próprio *cogitandum* (que só pode ser pensado) que sendo “o impensável” é também o que não é reprodução, e sim verdadeiramente o novo que se cria na experiência sensibilizada de todo pensar. O conceito, fabricado nesta experiência, é um modo do acontecimento.

De um modo geral, o que é destacado na filosofia da diferença deleuziana é que o pensamento não é o resultado da contribuição harmoniosa das demais faculdades, e sim definido como uma faculdade que tem seu objeto diferencial específico. É justamente esse objeto, o *cogitandum*, que será problematizado no pensamento. O pensar só ocorre como exercício conflitante das faculdades, não é um ato voluntário, mas coagido. Não é uma natureza comum e inata; nem mesmo algo adquirido. O pensamento não é também desenvolvido por exercícios algébricos ou treinamentos. Não é também algo que um determinado método consiga aperfeiçoá-lo fazendo-nos pensar melhor. Nem mesmo algo que possa ser corrigido por nenhum manual de instrução do bom pensar.

Deleuze julga que, se não queremos fazer do pensar um simples processo de reconhecimento ou mesmo reprodução das coisas dadas ao pensar, devemos entender o pensamento sempre como uma produção provocada. Sendo produto dessa provocação, o pensamento abandona as velhas teorias gnosiológicas para se lançar no acontecimento, no “gravíssimo” que restitui o pensamento a sua gênese primordial: a criação. O pensamento em Deleuze não se ajusta ao mundo por uma adequação conformada, mas, ao contrário, encontra-se no mundo problematizável, onde nada aparece fixado por qualquer teoria imobilizadora. O pensamento é trazido à força ao mundo e nele dá o que pensar, assume o perigo que é estar em presença do que deve ser pensado, assume os riscos de toda essa dança de signos que o faz surgir. Entre o mundo e o pensamento não há amizade, há desacordo, diferença, estranhamento.

O que é pensar? É o problema que nos coloca no pensamento como que a nadar só se aprende “saltando na correnteza”. O pensar engendra-se no próprio pensamento não como coisa, mas como atividade recreativa, inovadora. O pensar é problemático na medida em que aceita o desafio coercitivo do problema que provoca

o seu aparecimento. Se o pensamento vem no acaso do encontro com o problemático, o problema é a “objetividade” de todo pensamento:

Todavia, quando, num exame científico, acontece que um falso problema é “dado”, este feliz escândalo já está aí para lembrar às famílias que os problemas não são dados, mas devem ser constituídos [...] Tentativas pedagógicas procuraram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas. Ainda mais, todo mundo “reconhece” de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar esta descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas não como “dados” (*data*), mas como “objetividades” ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. Em vez de concernir às soluções, o verdadeiro e o falso afetam em primeiro lugar os problemas. (DELEUZE, 1988, p. 259-260)

Contudo, os problemas práticos ou especulativos não são “sombras” de soluções preexistentes porque estas são derivadas das condições que determinaram o problema e a forma como que este foi colocado. O que equivale dizer que a “verdade” de um problema não está na medida de ele ter possibilidade de respostas, mas, sim na capacidade de elevar ao transcendente as faculdades discordantes, despertando no pensamento a poética, a invenção. É preciso se insurgir contra essa condição de “escravos” das verdades constituídas que a escola impõe-nos e dispormo-nos aos próprios problemas, conquistando o direito de “uma gestão dos problemas”.

No propósito de radicalizar sua crítica à “imagem dogmática do pensamento”, Deleuze chega a estabelecer como “primeira regra”¹⁵ o propósito de aplicação do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, a denúncia dos falsos problemas, bem como a necessidade de reconciliar verdade e criação no nível dos problemas:

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem “dão”-nos problemas totalmente feitos, como que saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a

¹⁵ Deleuze encontra-se aqui inteiramente de acordo com os posicionamentos de Bergson quando este determina três espécies de “atos” como regras do método: a primeira concerne à posição e à criação de problemas; a segunda à descoberta de verdadeiras diferenças de naturezas e, por último, a apreensão do tempo real. (Cf. *Bergsonismo*, 2008, p. 08)

“resolvê-los”, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo aos alunos a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, “semidivino”, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. (DELEUZE, 2008, p. 8-9)

Assim, tomando literalmente uma passagem de *La Pensée et le Mouvant* de Bergson, Deleuze conclui:

“A verdade é que se trata em filosofia, e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de colocá-lo mais ainda do que resolvê-lo. Com efeito, um problema especulativo é resolvido desde que bem colocado. Ao dizer isso, entendo que sua solução existe nesse caso imediatamente, embora ela possa permanecer oculta e, por assim dizer, encoberta: só falta descobri-la. Mas colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo [...] o esforço de invenção consiste mais frequentemente em suscitar o problema, em criar os termos nos quais ele se colocará. Colocação e solução do problema estão quase se equivalendo: os verdadeiros grandes problemas são colocados apenas quando resolvidos.” (DELEUZE, 2008, p. 9)

Primeiramente é preciso entender que o problema não pode submeter-se às resoluções e nem tampouco julgar que só o problema interessa, mas que um problema tem a sua solução dentro das próprias condições dadas a cada problema. Não há jugo, e sim “quase equivalência”. Colocar um problema não é descobrir o que estava encoberto, pois, nesse caso, o problema guardaria pressupostos determinantes da sua solução. Colocar um problema é invenção; é constituição. Fazê-lo surgir em nós e enfrentá-lo dignamente é papel do pensamento sem imagem. O pensamento é, desse modo, a dignidade do acontecimento, se “o acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante”. Desse modo supõe-se que não podemos reduzir o problema às possibilidades de sua solução, uma vez que um problema só é determinado pelos pontos singulares que exprimem sua condição. Nada deve ser antecipado ao pensamento em termos de princípios ou mesmo condicioná-lo às ordens da verdade e do erro, assim como foi construído pelo pensamento dogmático. O problemático não deve encontrar nenhum obstáculo que possa interditar o acontecimento: “[...] um *problema*, em ciência ou em filosofia, não consiste em responder a uma questão, mas em adaptar, coadaptar, com um “gosto” superior, como faculdade problemática, os elementos correspondentes em curso de determinação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 172).

De fato, um problema pode ser recoberto pelas soluções, contudo não deixa de subsistir na Ideia que sempre o remete às suas condições e por isso organiza a origem de sua própria resolução. As Ideias dão sentido às soluções.

Os problemas sendo objetos da Ideia, o problemático é tanto uma categoria objetiva do conhecimento como um gênero de ser inteiramente objetivo.

Dentro desse quadro, Deleuze constitui a “trama” envolvendo os “personagens conceituais” da pergunta, do problema, da solução, das condições e do sentido:

A pergunta se desenvolve em problemas e os problemas se envolvem em uma pergunta fundamental. E assim como as soluções não suprimem os problemas, mas aí encontram, ao contrário, as condições subsistentes sem as quais elas não teriam nenhum sentido, as respostas não suprimem de forma nenhuma a pergunta, nem a satisfazem, e ela persiste através de todas as respostas. Há, pois, um aspecto pelo qual os problemas permanecem sem solução e a pergunta sem resposta: é neste sentido que problema e pergunta designam por si mesmos objetividades ideais e têm um ser próprio, *minimum* de ser [...] (DELEUZE, 1974b, p. 59)

É preciso antes entender no âmbito dessas relações um propósito de independência ou ao menos de não-supressão entre a pergunta e a resposta na medida em que em “um aspecto” os problemas permanecem sem solução e as perguntas sem respostas. Com isso, o interesse da pergunta-problema não sucumbe no encontro das respostas; sendo “objetividades ideais”, o problema “é o elemento diferencial no pensamento, o elemento genético no verdadeiro”. (DELEUZE, 1988, p. 264). O problema antes de “receber” a solução é vivenciado como experiência no pensamento, tem a sua autonomia manifestada no engendramento das suas próprias resoluções. Ou seja, as condições singulares do problema, dentro de cada acontecimento, vão propiciar a criação da resposta, que, mesmo participando do problema, não está dada, apenas fecunda o acontecimento problemático. Não havendo, portanto, para cada problema uma respectiva resposta, as soluções devem “merecer” as múltiplas possibilidades postas para cada experiência do pensamento problematizante, fazendo também múltiplas as possibilidades de resoluções engendradas.

Quando Deleuze nos diz que o “sentido está no próprio problema”, ele afirma a conquista de uma superação frente a uma “imagem dogmática do pensamento” que entende “que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução [...]” (Idem., p. 259). Esse “preconceito”

termina por, primeiramente, subordinar o exercício do pensamento no “sentido” das respostas e, do mesmo modo, justificar a utilidade do pensamento na sua conformação com o “Certo” ou o “Mesmo” da resposta. Ter direito a seus próprios problemas confere ao pensar a sua emancipação no momento em que o autoriza inventar, por seus mais diversos movimentos e paixões, os caminhos de descobertas que a cada um singularmente pertence.

Se o problema “insiste e persiste”, é porque tem uma dinâmica própria que o faz encerrar em nenhum momento. Essa sua persistência, esse seu não querer “morrer” na solução que faz Deleuze dizer que os “problemas são sempre dialéticos” e, do mesmo modo, quando a dialética despreza sua relação com o problema, ela perde sua verdadeira potência para “cair sob o poder do negativo e substitui necessariamente a objetividade ideal do *problemático* por um simples confronto de proposições opostas, contrárias ou contraditórias” (Idem., p. 268).

Contudo, o dialético não convive com a “tagarelice” filosófica. O filósofo para Deleuze é o artesão do conceito, aquele que enfrenta os problemas, não o que se lança no reino da “opinião” sem rigor, numa discussão sem nenhum propósito senão o exibicionismo dos interlocutores. O dialético mostra-se em razão do problema e muitas vezes, numa discussão, o que se mostra é que os interlocutores “nunca falam da mesma coisa”. Ou seja, não foram forçados a pensar o mesmo problema, e sim problemas de diferentes intensidades em cada um. Por isso, a discussão não é, em sua maioria, nada dialética, por não conter o seu fundamento, a saber, a “objetividade ideal do problema”:

É por isso que o filósofo tem muito pouco prazer em discutir. Todo filósofo foge quando ouve a frase: vamos discutir um pouco. As discussões são boas para as mesas-redondas, mas é sobre uma outra mesa que a filosofia joga seus dados cifrados. As discussões, o mínimo que se pode dizer é que elas não fariam avançar o trabalho, já que os interlocutores nunca falam da mesma coisa. Que alguém tenha tal opinião, e pense antes isto que aquilo, o que se pode importar para a filosofia, na medida em que os problemas em jogo não são enunciados? E quando são enunciados, não se trata mais de discutir, mas de criar indiscutíveis conceitos para o problema que nós nos atribuímos. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 41)

Para Deleuze, importa entender a dialética em sua “matéria”, tratando do acidente, da multiplicidade, do acontecimento, em vez de cumprir tão-somente o seu papel propedêutico de responder à questão “que é?”. A tradição filosófica, quando se utilizou da dialética para encontrar a essência das coisas, deixou de tê-la como

uma ciência dos problemas, desnaturalizando-a. Sendo uma ciência do problema e sendo o problema da ordem do acontecimento, a dialética deve responder às exigências de questões que verdadeiramente afetam-nos, não podendo abdicar da resposta empírica em favor de um problema transcendente como queriam os diálogos aporéticos socráticos. É na imanência que a dialética encontra o seu verdadeiro sentido quando efetivamente encontra o seu devir.

Destarte, é possível ver no resgate da dialética como ciência do problema uma crítica deleuziana à imagem do pensamento que a filosofia de Platão ajudou a construir quando na sua doutrina assegurou a permanência das Ideias e desqualificou o movimento e a mudança das coisas. A Ideia, compreendida em Platão como entidade universal, determina a identidade como característica fundamental da realidade, favorecendo o pensamento teorético, meramente contemplativo, na medida em que tudo aquilo que se manifesta fora do pensamento é simulacro de uma essência que o precede e chancela. Nisso funda-se o princípio de identidade que subordina na ontologia do Mesmo a diferença e, conseqüentemente, o transitório, o mutante, o dialético. A determinação do Mesmo sobre a diferença está também presente na supremacia do racional sobre o sensível, do abstrato sobre o concreto, do transcendente sobre o empírico.

Assistimos em Platão ao início da construção de um pensamento que prefere ver a verdade reduzida ao estável, que subestima o aparente no essencial, que confina na ordem do erro o conhecimento sensível. Em outras palavras, um pensamento que institui antes no Ser que no devir a sua única confiança e validação.

Deleuze compreende nesta predileção pelo racional o privilégio ao intelectual e o conseqüente afastamento do homem enquanto ser da experiência sensível. Essa postura vem estabelecer a reconhecimento como valor maior da atividade cognoscível ao tempo em que afirma unicamente no suprassensível a capacidade de o homem superar a ignorância.

A reconhecimento põe-se na noção de conhecimento como reconhecimento. Ou seja, na compreensão que, existindo o paradigmático, deve haver, portanto, a “semelhança” deste com os objetos sensíveis, restando ao intelecto buscar pelo processo anamnético a Ideia da qual os simulacros participam. Toda percepção fica então condicionada a uma “segunda navegação”, a um deslocamento metafísico necessário ao conhecimento epistêmico, fazendo a Identidade sobrepor-se à

diferença. Fixado na essência, todo conhecimento tem somente sua legitimidade quando supera a aparência ou, do mesmo modo, quando o cognitivo intelectual afasta-se do mundo subjugando, num propósito hierarquizante, as faculdades da sensação e da imaginação.

Justificar na sensação o erro e na pura inteligência a verdade do ser faz o platonismo reconhecer tanto a filiação do pensamento com a essência do verdadeiro quanto entender o pensamento dotado de uma natureza “boa” e infalível.

Deleuze reage às imposições postas por essa “imagem do pensamento”, primordialmente platônica, recolocando o estatuto da Ideia não na essência, mas na existência, nos signos, no acontecimento, na experiência, na vida. “A Ideia desenvolve-se nos auxiliares, nos corpos de adjunção que medem seu poder sintético, de modo que o domínio da Ideia é o inessencial”. (DELEUZE, 1988, p. 304). Em acordo com o pensamento antimetafísico de Nietzsche, Deleuze aposta na valorização da experiência vital, serve-se dos acidentes, do contingencial, do imponderável e repõe o pensamento como ato violento, ação coagida, convivência:

Nietzsche frequentemente censura o conhecimento por sua pretensão a se opor à vida, a medir e a julgar a vida, a considerar-se como fim. É já sob essa forma que a inversão socrática aparece na **Origem da Tragédia**. E Nietzsche não cessará de dizer: simples meio subordinado à vida, o conhecimento erigiu-se em fim, em juiz, em instância suprema. Mas devemos avaliar a importância desses textos; a oposição entre conhecimento e vida, a operação pela qual o conhecimento se faz juiz da vida, são sintomas e apenas sintomas. O conhecimento opõe-se à vida porque exprime uma vida que contradiz a vida, uma vida reativa que encontra no próprio conhecimento um meio de conservar e de fazer triunfar o seu tipo. (Assim, o conhecimento dá à vida leis que a separam do que ela pode, que a poupam de agir e proíbem-na de agir, mantendo-a no quadro estreito das reações cientificamente observáveis: mais ou menos como o animal num jardim zoológico. Mas esse conhecimento que mede, limita e modela a vida é todo ele elaborado sobre o modelo de uma vida reativa, nos limites de uma vida reativa.) [...] Então Nietzsche censura o conhecimento não mais por tomar a si mesmo como fim, e sim por fazer do pensamento um simples meio a serviço da vida. (DELEUZE, 1976, p. 82, Grifo do autor)

Deleuze serve-se da crítica nietzscheana para contestar o modelo de conhecimento socrático que opõe o pensamento à vida; ao fazer da ciência (*episteme*) “juíza” da existência humana, o conhecimento passa a ser a medida de toda a nossa conduta, subordinando a existência aos princípios éticos prescritivos da virtude. Ainda mais apropriando-se da verdade, a razão torna-se tribunal das demais faculdades dispondo-as sempre a serviço dos seus domínios lógicos, suas conformações apolíneas e tautológicas, impossibilitando o pensamento de fazer

nascer o novo pensar ou mesmo de afirmar na sua atividade pensante uma poética inventiva.

Quando o conhecimento se faz legislador, é o pensamento que é o grande submisso. O conhecimento é o próprio pensamento, mas o pensamento submisso à razão, bem como a tudo o que se exprime na razão. O instinto do conhecimento é então o pensamento, mas o pensamento em sua relação com as forças reativas que dele se apoderam ou o conquistam. (DELEUZE, 1976, p. 82-83)

Na submissão do pensamento ao conhecimento reside também a consequente apropriação de todo o pensar pela vontade de potência do “instinto” científico que no desejo de dominação retém nos limites da vida racional toda a experiência útil do pensamento. Enquanto legislador da atividade do pensamento, o conhecimento não mais possibilita nele a afirmação da vida na medida em que a ela não mais se oferece como “força ativa”.

Pois os limites que o conhecimento racional fixa para a vida são os mesmos que a vida racional fixa para o pensamento; a vida é submetida ao conhecimento ao mesmo tempo em que o pensamento é submetido à vida. De todo modo, a razão ora nos dissuade, ora nos proíbe de ultrapassar seus limites, porque é inútil (o conhecimento está aí para prever), porque seria mau (a vida está aí para ser virtuosa), porque é impossível (nada há para ser visto nem para ser pensado atrás do verdadeiro) (DELEUZE, 1976, p. 83)

O diagnóstico nietzscheano vem denunciar o reducionismo radical ao qual o pensamento ocidental foi submetido desde Platão. Apoderado por “forças reativas”, o pensamento abdicou de expressar a vida em toda a sua intensidade; tratando somente de domiciliar a verdade, o pensar fechou-se em si mesmo, perdeu sua carnalidade, deixou o mundo, o corpo, a imanência, a vida. Assim, a tarefa da filosofia deleuziana parece assumir de todo modo “novas forças capazes de dar um outro sentido ao pensamento”.

Um pensamento que iria até o fim do que a vida pode, um pensamento que conduziria a vida até o fim do que ela pode. Em lugar de um conhecimento que se opõe à vida, um pensamento que **afirme** a vida. A vida seria a força ativa do pensamento, e o pensamento seria o poder afirmativo da vida. [...] Pensar significaria **descobrir, inventar novas possibilidades de vida** [...]. Em outras palavras, a vida ultrapassa os limites que o conhecimento lhe fixa, mas o pensamento ultrapassa os limites que a vida lhe fixa. O pensamento deixa de ser uma **ratio**, a vida deixa de ser uma **reação**. O pensador exprime assim a bela afinidade entre pensamento e vida: a vida fazendo do pensamento algo ativo, o pensamento fazendo da vida algo afirmativo. (DELEUZE, 1976, p. 83. Grifos do autor)

O esforço de superação para Deleuze principia na vigência de um pensar em pleno manifestar da vida; um pensamento que convivesse em permanente efetivação. Longe do abstrato, um pensamento que afirmasse a existência até o seu limite, inventando, para a vida, sempre novas possibilidades, descobrindo outros caminhos. Dessa forma, a vida não seria reativa ao pensar, e a ele não se oporia na medida em que a experiência não seria tomada como instância enganadora, e sim promotora daquilo que o “força a pensar”. Vida e pensamento constituiriam, num ímpeto de mútua afirmação, uma “bela afinidade”, bem como exprimiriam na razão do pensador tanto a ultrapassagem que a vida efetua dos limites fixados pelo conhecimento quanto a transgressão que o pensamento realiza com aquilo que a vida lhe determina.

Com a mesma intensidade que refuta o platonismo, Deleuze oferece uma crítica ao *Cogito* cartesiano como imagem dogmática do pensamento. Como sabemos, *l'ordre des raisons* cartesiana principia na evidência do “eu penso” que, por sua vez, possibilita a dedução de outras verdades. O primado do intuitivo sobre a percepção define do mesmo modo a primazia do conhecimento intelectual em relação ao sensível, estabelecendo no *Cogito* como unidade irreduzível a imagem do pensamento firmada na modernidade.

Absolutamente distinto da *res extensa*, o pensamento, a *res cogitans*, define-se com autonomia frente às demais faculdades e em coincidência com a sua própria realidade enquanto substância pensante. Do mesmo modo, o *Cogito* como ideia indubitável sustém junto com Deus toda a credibilidade do mundo como representação. A dinâmica do pensar termina por determinar a dinâmica do mundo, uma vez que o pensamento passa a ser uma atividade pensante.

E ainda: compreendida como *res extensa*, pura extensão, a matéria do mundo torna-se objeto do pensamento e finda por absorver-se inteiramente nele, conferindo à extensão caráter de ideia inata do mesmo modo que o pensamento.

Os pilares do racionalismo são construídos sobre uma ideia inata de espírito ou mesmo sobre os pressupostos de uma metafísica do sujeito que, sujeitando a natureza sensível ao pensamento, subestima na intuição a capacidade do conhecimento empírico. A verdade reduz-se à intuição.

Dessa coisa que se pensa, tenho a ideia de pensamento como aquilo que, tomando consciência de sua existência, me diz também que eu existo. Dessa

forma, o pensar me dá acesso ao ser que sou, colocando-me em identidade com o meu próprio pensar e efetivando o privilégio do pensar no estabelecimento de tudo o que se é conhecido. Só a partir da certeza intuitiva do eu penso posso então cancelar outras tantas certezas que provêm necessariamente das atividades do mesmo espírito que não só pensa, mas também sente, quer, lembra, imagina, etc.

Com isso, as diversas modalidades dessa substância pensante tais como os atos da percepção, sentimentos ou paixões devem ser sempre remetidos ao algo comum a todas elas que é o pensar. Em outros termos, a existência da coisa que pensa explica o pensar e suas demais modalidades.

A substância que pensa é também reflexiva de todas as formas de pensamento representadas nas demais faculdades. Além de conhecer a si própria intuitivamente, conhece também as suas modificações. O *Cogito* é, portanto, fundamento controlador de todas as funções da alma.

O plano cartesiano consiste em recusar todo pressuposto objetivo explícito, em que cada conceito remeteria a outros conceitos (por exemplo, o homem animal-racional). Ele exige somente uma compreensão pré-filosófica, isto é, pressupostos implícitos e subjetivos: todo mundo sabe o que quer dizer pensar, ser, eu (sabe-se fazendo-o, sendo ou dizendo-o). É uma distinção muito nova. Esse plano exige um conceito primeiro que não deve pressupor nada de objetivo. De modo que o problema é: qual é o primeiro conceito sobre esse plano, ou por qual começar para determinar a verdade como certeza subjetiva absolutamente pura? Tal é o cogito. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 39)

O que parece ter encontrado Descartes é um fundamento novo, um alicerce para a sua filosofia. No entanto, Deleuze apenas compreende no *Cogito* cartesiano um pressuposto implícito, uma “compreensão pré-filosófica” que, de um modo geral, todo mundo sabe por que tem. É o “bom senso” universalmente distribuído para todos. Assim é sobre esse *Cogitatio natura universalis* que a modernidade em Descartes funda uma imagem do pensamento. Esse pressuposto subjetivo ou implícito tem a forma de “todo mundo sabe”, sabe antes do conceito de um modo pré-filosófico e termina por constituir-se como “Imagem” do pensamento:

Eis por que não falamos desta ou daquela imagem do pensamento, variável segundo as filosofias, mas de uma só Imagem em geral, que constitui o pressuposto subjetivo da Filosofia em seu conjunto. Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais [...] (DELEUZE, 1988. p. 219)

Deleuze denomina de “moral” à imagem do pensamento fixada sobre a boa natureza do pensar, o “bom senso” universal. Há nos dispositivos dessa imagem a sua construção puramente subjetiva, uma vez que ela se apresenta pelo impositivo do eu pensante e nada mais. Desta forma, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento que é pré-filosófica e natural, extraída do elemento puro do senso comum. Retida na mais irredutível expressão do “ego”, essa imagem cartesiana do pensamento absorve-se para Deleuze inteiramente no transcendental e ainda encontra nessa dimensão o seu direito de postular: “a boa natureza e a afinidade com o verdadeiro pertenceriam, de direito, ao pensamento, qualquer que fosse a dificuldade de traduzir o direito nos fatos ou de reencontrar o direito para além dos fatos”. (Id., ib., p. 220-221). Assim, nesse recurso, Deleuze encontra o “gracejo” que Descartes utilizou para estabelecer o pensamento na ordem do moralmente bom e sempre obstinado à verdade clara e distinta.

Ampliando sua crítica aos modernos, o “martelo” deleuziano encontra em Kant o “decalque” do transcendental sobre o sensível que tende a levar à máxima expressão o legado das filosofias da reconhecimento. “Em Kant, assim como em Descartes, é a identidade do Eu no *Eu penso* que funda a concordância de todas as faculdades e seu acordo na forma de um objeto suposto como sendo o Mesmo” (Id., ib., p. 222). Deleuze compreende no seu texto *A Filosofia Crítica de Kant* (2000a) que a empresa do filósofo alemão pode ser de antemão colocada num propósito de reação ao empirismo.

Para o empirismo, a razão não é, falando com propriedade, faculdade dos fins. Estes remetem para uma afetividade primordial, para uma natureza capaz de estabelecê-los. A originalidade da razão consiste antes numa certa maneira de realizar fins comuns ao homem e ao animal. A razão é faculdade de ajustar meios indiretos, oblíquos. A cultura é manha, cálculo, rodeio. Decerto que os meios originais reagem sobre os fins e os transformam; porém, em última instância, os fins são sempre os da natureza.

Contra o empirismo, Kant afirma que há fins da cultura, fins inerentes à razão. Mais ainda, só os fins culturais podem ser absolutamente derradeiros. (DELEUZE, 2000a, p. 9)

Para Deleuze, Kant foi o filósofo que mais explorou o domínio do transcendental e o fez nas três sínteses que explicam o papel de contribuição das faculdades pensantes na elaboração da identidade do objeto como correlato do *eu penso* ao qual todas as operações da consciência reportam-se em reconhecimento. O

que se efetua com isso é que todo conhecimento implica uma relação necessária com o objeto, de modo que “o conhecimento não é simplesmente o ato pelo qual se faz a síntese do diverso, mas o ato pelo qual se refere a um objeto o diverso representado (reconhecimento: é uma mesa, uma maçã, é tal ou tal objeto...)”. (Id., ib., p. 23).

Para explicar a conservação do modelo de reconhecimento em Kant, Deleuze retoma a demonstração das possibilidades dos juízos sintéticos apresentadas pelo filósofo na *Crítica Da Razão Pura* a partir das simultâneas condições empíricas e intelectuais que são, respectivamente, dependentes da estrutura transcendental do espaço e do tempo e dos conceitos puros do entendimento. O entendimento não é, como queria o racionalismo cartesiano, fonte única de todo o conhecimento, e sim a faculdade sintetizadora da diversidade de cada experiência, tendo no conceito o resultado dessa operação.

Kant então conserva o conceito como representação mediata do objeto ou experiência. Por uma operação judicativa, o entendimento unifica os dados múltiplos advindos da experiência, constituindo por uma função classificadora o conceito como o algo comum daquilo que na experiência é diverso, sendo portanto o conceito uma “re-presentação” do Mesmo que se encontra nos distintos objetos.

Falando com propriedade, não diremos que a própria intuição *a priori* seja uma representação nem que a sensibilidade seja uma fonte de representações. O que conta na representação é o prefixo: re-presentação implica uma retomada ativa daquilo que se apresenta, portanto, uma atividade e uma unidade que se distinguem da passividade e da diversidade inerentes à sensibilidade como tal. Deste ponto de vista, já não temos necessidade de definir o conhecimento como uma síntese de representações. É a própria reapresentação que se define como conhecimento, isto é, como a síntese do que se apresenta. (DELEUZE, 2000a, p. 16)

As categorias, enquanto conceitos puros do entendimento, favorecem a elaboração dos conceitos universais por meio da atividade de julgamento própria dessa faculdade. As representações são obtidas nessa atividade do entendimento como uma espécie de realidade objetiva ou mesmo um conteúdo de pensamento. Contudo, as representações precisam estar relacionadas a objetos e chanceladas em condições que não são dadas na própria experiência e referem-se sempre a algo distinto da representação. São os elementos transcendentais de toda representação.

Toda representação está relacionada com algo diferente de si, objeto e sujeito. Essa diferença, por sua vez, vai definir as faculdades do espírito em três:

Em primeiro lugar, uma representação pode ser referida ao objeto do ponto de vista do acordo ou da conformidade: este caso, o mais simples, define a *faculdade de conhecer*. Mas, em segundo lugar, a representação pode entrar numa relação de causalidade com o seu objeto: tal é o caso da *faculdade de desejar* [...] Enfim, a representação está em relação com o sujeito, visto que tem um certo efeito sobre ele, visto que o afeta intensificando ou entretendo a sua força vital. Esta terceira relação define, como faculdade, o *sentimento de prazer e de dor* (DELEUZE, 2000a, p. 11)

Cada uma dessas faculdades buscaria uma forma superior dada pela lei do seu próprio exercício e, com isso, conquistaria sua autonomia. Contudo, no caso, por exemplo, da formação do conhecimento, uma representação não lhe é suficiente. Além da representação, é necessário sairmos dela para reconhecer uma outra que a ela está ligada. Ou seja, o conhecimento é a síntese das representações e essa síntese apresenta-se sob a forma *a posteriori*, dependente da experiência ou na forma universal e necessária do *a priori*. E mais, a síntese *a priori* é superior à empírica na medida em que aquela não se pauta nos objetos dados, mas em leis universais que não viriam jamais da representação e assim conquista sua autonomia frente os objetos do conhecimento, legislando sobre eles. Assim é possível a Kant organizar uma identidade entre o conhecimento *a priori* e o conhecimento racional, uma vez que o interesse da razão está sempre determinado nesta forma superior de conhecer.

O conhecimento racional só virá mediante a fundamentação dada pelos elementos transcendentais que se oferecem como regras, submetendo a uma forma os objetos dados na experiência, unificando as representações num juízo ou elaborando conceitos dos objetos ainda não determinados neles próprios. No caso, as categorias do entendimento são aplicadas aos objetos de uma experiência sem estarem por ela determinadas, legitimando seu uso independentemente dos dados empíricos. Esta fundamentação transcendental dá a condição necessária do conhecimento empírico.

Essas condições *a priori* são na “Estética Transcendental” dadas na intuição espaço-temporal e na “Analítica” pelos conceitos puros do entendimento, oferecendo sentido lógico e não mais empírico às representações. Essas formas e ainda mais essas categorias sustentam que todo o conhecimento empírico deve

estar a elas submetido. Com isso Kant, segundo Deleuze, apresenta-nos uma “imagem do pensamento” em que as estruturas ditas transcendentais são “decalçadas” sobre os atos empíricos, condicionando a validade objetiva de toda a representação ao *a priori* possibilitador de qualquer experiência.

A compreensão deleuziana das *Críticas* é de que Kant preservou as bases do pensamento representacional conservando o pensar no “senso comum” expresso numa teoria da colaboração das faculdades em que a imaginação, a razão e o entendimento colaboram no conhecimento e formam um “senso comum lógico”, sendo, todavia, o entendimento a faculdade legisladora. “Se é verdade que todas as faculdades colaboram na reconhecimento em geral, as fórmulas desta colaboração diferem segundo as condições daquilo que está para ser reconhecido, objeto de conhecimento, valor moral, efeito estético...” (DELEUZE, 1988, p. 227). Essa operação realizada por Kant não fez senão dilatar as caracterizações do pensamento representacional numa fórmula que multiplica o senso comum num “senso comum lógico”.

A multiplicação em questão tem seu fundamento no “decalque” das estruturas transcendentais sobre a experiência, procedimento este que Kant tentou “ocultar” sem êxito na imagem do pensamento que constrói respaldada no “decalque” da sensibilidade e que tem como resultado um duplo prejuízo: retira do pensamento a sua “genitalidade” e da experiência a sua singularidade própria ao fazer de objeto da sensibilidade aquilo que é comum às demais faculdades: a representação espaço-temporal.

Para Deleuze as concepções kantianas do conhecimento seriam, em sua maioria, vistas muito mais como prejuízos do que contribuições para o pensar, uma vez que essa “imagem do pensamento” toma o “sensível” como modelo, fazendo de objeto do pensamento a sua representação. Entretanto, o objeto do pensamento para a filosofia da diferença deleuziana não é o ser sensível, e sim o “ser do sentido” (*sentiendum*), que, ao contrário do ser sensível, não é uma reconhecimento, um objeto já pensado que pressupõe as atividades das demais faculdades ou, ainda, determine que o pensamento o represente, e sim o objeto do encontro, o signo, o diferente.

Para a filosofia da diferença, o sensível, ao contrário do que supõe o pensamento representacional, não faz pensar, pois ele é a própria reconhecimento. Pensamos mediante o encontro, pensamos como efeito de um “arrombamento”.

Assim, o que o pensamento é forçado a pensar é igualmente sua derrocada central, sua rachadura, seu próprio 'impoder' natural que se confunde com a maior potência, isto é, com os *cogitanda*, estas forças informuladas, como o problema não é dirigir, nem aplicar com tantos voos ou **arrombamentos** do pensamento [...] metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe [...] Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, "pensar" no pensamento. (DELEUZE, 1988, p. 242-243. Grifo nosso)

O arrombamento não é aquilo que se sente, mas é o que dá a sentir. Na reconhecimento, o sensível é o que pressupõe o exercício de outras faculdades; logo, ele nunca é o que só pode ser sentido na medida em que pode ser também imaginado, lembrado ou concebido. O arrombamento aparece para o "pensamento sem imagem" como signo, não uma qualidade. "Aquilo pelo qual o dado é dado". Não é propriamente o que se sente, mas o "insensível". O que nos coloca o problema, nos força a pensar. "Aquilo que só pode ser sentido sensibiliza a alma, torna-a 'perplexa', isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – [...] como se ele suscitasse problema" (Id., ib., p. 232).

Se o pensamento nasce verdadeiramente no signo da violência, as faculdades devem estar em discordância, pois a concordância entre elas resulta na reconhecimento. No lugar de as faculdades convergirem, cada uma em divergência coloca-se em presença de seu próprio objeto, contrariando substancialmente aquilo que fundamenta a concepção kantiana, que, em vez de superar o senso comum, o multiplicou na expressão de uma colaboração das faculdades sob o domínio da razão. "O empreendimento de Kant multiplica os sentidos comuns, faz tantos sentidos comuns quanto são os interesses naturais do pensamento racional" (Id., ib., p. 226).

Segundo Deleuze, Kant, ao não renunciar aos pressupostos transcendentais da experiência postos nas formas da percepção e nas categorias do entendimento, elegeu o sujeito como regulador quando neste são colocadas as condições para a representação do pensamento. Quando o entendimento determina as condições da representação, ele afirma o conhecimento como "decalque", que, por sua vez, é só uma reprodução no pensamento, e não o próprio pensar. Em outras palavras, o sensível sendo um decalque das estruturas transcendentais não é o "que só pode ser sentido", o que dá o que pensar. Com isso, a teoria kantiana perde a imanência, a capacidade de afirmação do pensamento como "acontecimento" resultado do encontro com o "impensável".

O pensar como “arrombamento” é o signo de uma diferença, no momento em que o pensamento é um tornar-se perplexo no acontecimento. A violência faz nascer a diferença, não o “Mesmo” do sensível. O acontecimento dá a pensar, não a reconhecimento. O pensamento manifesta o devir no desacordo das faculdades, uma vez que “aquilo que só pode ser sentido” é o insensível que involuntariamente, na discordância das faculdades, nos força a pensar.

A radicalidade da crítica deleuziana às imagens do pensamento parece voltada para o princípio de reconhecimento presente em significativa parte da tradição filosófica. “Quer se considere o *Teeteto*, de Platão, as *Meditações*, de Descartes, a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, é ainda este modelo que reina e que “orienta” a análise filosófica do que significa pensar” (Id., ib., p. 223). Por essa análise, Deleuze parece suspeitar que os filósofos não nos ensinaram a pensar, uma vez que eles conservaram o pensamento no inalterável da representação, estabilizaram o pensamento numa imagem dogmática mesmo quando diziam estar pensando.

Se o pensar não é a reconhecimento, é porque nos coloca além da representação do real, faz-nos ultrapassar os modelos, subverter as supostas estruturas intelectuais do empirismo tradicional ou mesmo superar as “condições” dos racionalismos.

O pensamento não é uma natureza, uma *Cogitatio natura universalis* que está ao nosso dispor como algo comum a todos os homens, à qual podemos quando desejarmos recorrer. Nem tampouco é “naturalmente reto” ou mesmo 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” (Id., ib., p. 222-223). Do mesmo modo o pensar não nasce de uma “*concordia facultatum*”, que oferece ao pensamento a capacidade de síntese reguladora das faculdades mediadoras do pensar.

A leitura de Hume serviu para Deleuze apresentar o pensamento como um acontecimento, como resultado do encontro com os “dados” que forçam as faculdades discordantes a darem respostas, interpretando, decodificando, significando, compreendendo aquilo que “diferentemente” afeta-as. No caso, cada faculdade tem seu próprio objeto como uma resposta dada por elas àquilo que as afeta, com uma atividade resultado da violência.

O objeto do pensar não é o sensível, mas o “ser *do* sensível”, aquilo que não é o dado, mas que faz o dado ser dado. Assim, a sensibilidade, a memória e o pensamento têm seus objetos próprios respectivamente postos no “*sentendum*”,

“memorando” e ‘*cogitandum*’. Ou seja, o objeto da sensibilidade é o que não é sentido, mas faz sentir, o ser do sensível, o in-sensível. Do mesmo modo, o objeto da memória é o “imemorável”, a memória transcendental, e o do pensamento é o “que só pode ser pensado”, o im-pensável. “Do *sentiendum* ao *cogitandum* se desenvolve a violência daquilo que força a pensar” (Id., ib., p. 233). De um modo geral, aquilo que afeta diferentemente as faculdades tem como resposta aquilo que é o objeto fundamental de cada faculdade.

Na compreensão de Deleuze, a ultrapassagem do senso comum só se dá mediante a elevação de cada faculdade a seu “exercício transcendente”; fazendo operar em cada uma sua “enésima potência”, quebram-se as estruturas da *doxa*. Dessa forma, ao invés de todas as faculdades contribuírem convergindo no propósito de reconhecerem um objeto, o que ocorre é a divergência, na qual cada uma é apresentada a seu próprio objeto. Cada faculdade deve, por força do que dá a pensar o signo, atingir o seu limite, superando o pensamento representacional na criação e inventividade. No caso da faculdade do pensamento, o conceito surge como objeto-resposta do “acontecimento” problema.

3.5. Questões do “empirismo superior” e a defesa do pensar artístico

No Prólogo de *Diferença e Repetição* (1988), Deleuze critica o “misticismo e matematismo” do conceito concebido no empirismo tradicional como o objeto de um encontro. Com se fosse possível ao empirista dizer que os conceitos são as próprias coisas em estado livre e selvagem sem nenhuma contaminação dos “predicados antropológicos” (Cf. DELEUZE, 1988, p. 17).

O problema do empirismo até Hume é não duvidar da existência do mundo. O empirismo não questiona a natureza, simplesmente contempla-a, descreve, julga que todo o conhecimento é uma aquisição do sujeito sempre em relação aos objetos. Somente dando ao empirismo a sua diferença “transcendental”, elaborando um “empirismo superior”, sem sujeito e sem objetos determinados, um empirismo que “nos ensina uma estranha ‘razão’, o múltiplo e o caos da diferença”, é possível para Deleuze diagnosticar os limites do conhecimento sensível identificados na tradição empirista, assim como apresentar na filosofia da diferença um propósito de ruptura com a imagem dogmática do pensamento. “O sujeito e o objeto oferecem

uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 113).

A interpretação do “achado” humeano de que “as relações são exteriores aos seus termos” arrasta Deleuze à compreensão do “transcendental” do empirismo, ou seja, o conduz à ideia de que o próprio pensar está numa relação com o Fora, que o sujeito se constitui no dado e ultrapassa-o. Assim, a tese construcionista de Deleuze respalda-se no privilégio tanto da exterioridade quanto na autonomia das relações sustentadas na “originalidade” de Hume.

A originalidade de Hume, uma das originalidades de Hume, provém da força com que afirma: *as relações são exteriores a seus termos*. Uma semelhante tese não pode ser compreendida a não ser em oposição a todo o esforço da filosofia enquanto racionalismo, que tentara reduzir o paradoxo das relações: seja pela descoberta de um meio de tornar a relação interior a seus próprios termos, seja pela descoberta de um termo mais compreensivo e mais profundo ao qual a própria relação fosse interior. (DELEUZE, 1974a, p. 60)

Contudo, se o empirismo tradicional acaba limitando-se na experiência, o racionalismo quando “decalca” as estruturas transcendentais sobre o empírico despreza dela o seu elemento fundamental, a sua singularidade, isto é, há um princípio de diferenciação inerente a cada acontecimento que faz dele promotor da inventividade do pensar e que segundo Deleuze perde-se na reconhecimento.

A experiência constitui para o “empirismo transcendental” de Deleuze não a impressão das “formas sensíveis” como querem os empiristas tradicionais e tampouco, como pensam os racionalistas, o decalque das estruturas lógicas do pensamento, e sim um saber que condiz com a constituição de sentido ou não-sentido do que nos acontece. A experiência interessa sobretudo porque constrói a subjetividade, traduz a carnalidade da própria existência de cada um, exprimindo um saber particular, contingente, prenhe de vivências individuais. Experiência não é acontecimento, e sim o que nos acontece, e dessa forma é aquilo que define a impossibilidade da repetição; por isso não se pode aprender da experiência do outro. Experiência é sempre diferença, como diferente é o modo dos problemas que nos forçam a pensar.

Se a natureza puramente contingencial da experiência conduz o ceticismo humeano a assegurar a possibilidade do conhecimento unicamente no *habitus*, do mesmo modo contribui para afastar Deleuze das filosofias da representação,

aproximando-o de um sentido de subjetividade em permanente enraizamento com o mundo, envolvido numa imanência que lhe é constituinte. E mais: a interpretação deleuziana identifica a originalidade do empirismo de Hume presente na valorização que este pensador oferece ao acontecimento como portador da diferença e do pensar.

O “empirismo superior” de Hume mostra-se no entendimento da experiência como aquilo que dá constituição ao espírito na medida em que este não é uma substância. O espírito é, portanto, um “acontecimento” gerado na própria experiência, um acontecer que se manifesta na percepção das coisas. O espírito é um “feixe de percepções”, o que o faz idêntico à ideia que tem de algo.

Sem esse sujeito suporte, a filosofia de Hume, segundo Deleuze, teria ultrapassado o empirismo tradicional para o qual o conhecimento está condicionado à sensação. No empirismo superior a experimentação é mais importante que o conhecimento, uma vez que é ela que constitui a subjetividade.

Com isso, Deleuze opera uma transformação radical no empirismo: no lugar de defender, conforme a tradição, que o pensar provém do sensível como seu supremo princípio (os princípios pouco contam), o empirismo superior liberta-se dele apresentando a experimentação, portadora do “dado”, como seu precioso acontecimento principal.

Por certo, a grande “virada” de Hume frente à tradição empirista encontra-se justamente na sua concepção do “dado” como um “conjunto do que aparece”, o fluxo do sensível, ele é o movimento, a mudança sem identidade nem lei. Contudo, sendo o “dado” fluxo das impressões entendidas como “percepções vivas”, isto é, como tudo o que “ouvimos, vemos, sentimos etc., a experimentação não traduz as impressões como aquilo que está no exterior, mas também na subjetividade daquele que experimenta. Neste caso, o sujeito é partícipe da experiência ao constituir relações com aquilo que percebe e que, por sua vez, “cria e constrói”. O sujeito, não sendo um suporte natural das impressões, é constituído na experimentação, e portanto “se o sujeito não pode separar-se de um conteúdo singular que lhe é estritamente essencial, é porque, em sua essência, a subjetividade é *prática*.” (DELEUZE, 2001, p. 118).

A subjetividade não é, como queria Descartes, uma propriedade do sujeito e muito menos este é uma coisa pensante. Se a subjetividade é constituída no “dado”, ela é criada no mundo, na relação com os signos, com o acontecimento.

Ela tem dependência com a experiência, mas não se confunde com esta, não há “adequação” nem representações, e sim violência promotora do pensamento-criação. Pensamento que surge necessariamente como cognição imanente ao mundo, mas não coincidente com ele.

A originalidade de Hume e a conseqüente fermentação que a sua filosofia empresta a Deleuze está, antes de tudo, nesta compreensão de uma relação do pensar com a experiência não mais sustentada na reconhecimento, e sim no diferente que o “dado” traduz e que significativamente dá ao pensamento uma potência imaginativa.

O pensamento, então, supera as imagens dogmáticas no momento em que o signo fecunda a diferença assim como do encontro produz “arrombamentos”. A trama deleuziana do pensamento constrói-se por um percurso sempre contrário à ordem, à concordância, ao acordo. Pensar é o resultado de uma violência geradora do insensível, do imemorial e do impensável que na razão das faculdades em “enésima” potência constitui-se no que é sentido, lembrado e pensado. Da sensibilidade ao pensamento o que se comunica é a coação, a divergência, a inimizade, a diferença. “E o pensamento filosófico não reúne seus conceitos na amizade, sem ser ainda atravessado por uma fissura que os reconduz ao ódio ou os dispersa no caos coexistente, onde é preciso retomá-los, pesquisá-los; dar um salto” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 261).

Contudo, apesar de os conceitos não serem criados “na amizade” na medida em que requerem para isso muito mais a violência que a concórdia, eles, por outro lado, têm necessidade de personagens conceituais que fazem os conceitos funcionarem e contribuírem para sua definição. Estes conferem mobilidade aos conceitos e colaboram para a própria criação conceitual.

Há, segundo Deleuze, na história da filosofia inúmeros personagens conceituais, como o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, mas nenhum deles tão significativo para o pensamento filosófico como o Amigo:

Amigo designaria uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade, como aquela do marceneiro com a madeira: o bom marceneiro é, em potência, madeira, ele é o amigo da madeira? A questão é importante, uma vez que o amigo, tal como ele aparece na filosofia, não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 11)

Entretanto, o personagem conceitual submete a amizade a uma violência, pois sendo o filósofo amigo da sabedoria ele mais a aspira que a possui, mais a potencializa supondo novos devires, menos a captura, fazendo a amizade com o aprender comportar uma “desconfiança competitiva” própria do *agôn*. O personagem conceitual faz do pensamento uma atividade sempre pretendente, desejosa, e, portanto, inventiva. Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano, e mesmo para traçar o próprio plano; essas duas operações, porém, não se confundem no personagem, que se apresenta ele mesmo, separadamente, como um “operador”. Fazendo o conceito surgir, o personagem conceitual é o próprio filósofo, o amigo do conceito.

Se Deleuze entende que a filosofia “nunca esteve reservada aos professores de filosofia”, é porque só é filósofo quem se torna filósofo, isto é, aquele que se dedica ao pensamento que cria conceitos (Cf. DELEUZE, 1992, p. 39). Assim, o papel do personagem conceitual é problematizar, forçando o filósofo a encontrar soluções, e, nesse caso, o amigo é quem violenta o pensamento, obrigando-o a pensar; o amigo está sempre intrínseco ao plano na medida em que o desejo de criação conceitual surge sempre no envolvimento com os problemas em imanência. O filósofo tem que estar em total intimidade com o plano para poder expressá-lo e, respondendo às problematizações, ele se faz criador de conceitos. Destarte, o plano de imanência provoca o pensamento do amigo do conceito, o filósofo, obrigando-o a expressar sua criação. A “arte” do filósofo revela-se tanto na sua capacidade de encontrar soluções para os problemas criados no e pelo plano de imanência como também no exercício de reproblematicar questões, abrindo novos caminhos para o pensamento, recriando conceitos. “A lista dos personagens conceituais não está jamais fechada, e por isso desempenha um papel importante na evolução ou nas mutações da filosofia [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 13).

Na concepção da filosofia da diferença as faculdades comunicam-se em divergência com os modelos espaço-temporais, libertando-se da lógica da representação e da semelhança. O pensamento habita as regiões da não-consciência e constitui numa ação involuntária e fluida a selvageria comum a tudo o que se faz nômade. Na tarefa da invenção e da criatividade, o pensamento transgride as regras da não-contradição, infringe o princípio da identidade e invade o universo do poético na criação do conceito.

A crítica deleuziana ao racionalismo pretende libertar o pensamento e a consequente construção conceitual das determinações limitadoras do ato empírico sobre o transcendental, onde somos elevados “do condicionado à condição para conceber a condição como simples possibilidade do condicionado.” (DELEUZE, 1974b, p. 19). Ou seja, onde o transcendental é decalcado sobre empírico, ou ainda, o que seria a condição é um “decalque” do efetivo, construído *a posteriori* e de acordo com a “semelhança” que o teria precedido. Em síntese, as “formas” ajustam-se ao conteúdo, possibilitando o conhecimento como representação.

No empirismo transcendental de Deleuze o que interessa não são exatamente as condições da experiência, pois estas são muitas e infindáveis, e sim a condição da “experiência real”, as condições reais de toda experiência.

De fato, a condição deve ser condição da experiência real e não da experiência possível. Ela forma uma gênese intrínseca, não um condicionamento extrínseco. A verdade, sob todos os aspectos, é caso de produção, não de adequação. Caso de genitividade, não de inatismo nem de reminiscência. (DELEUZE, 1988, p. 252)

Com isso, somos levados a crer que as condições não devem ser nunca maiores que o condicionado, ou melhor, que as faculdades, estruturas que oferecem as condições do pensamento têm a mesma extensão do objeto, tendendo, portanto, a uma “unidade do conceito e de seu objeto, de tal modo que o objeto não é mais contingente nem o conceito geral.” (DELEUZE, 2008, p. 101).

Em linhas gerais, o *sentendum* dado na experiência “estética” promove nas faculdades operações não regularizadas que as elevam ao transcendente e que, por sua vez, produzem pela superação do modelo de reconhecimento um pensamento livre e criativo. Neste caso, a razão é “forçada” ao exercício inventivo em função de não mais estar submetida aos critérios da representação do “Mesmo”. A ausência de leis universais reguladoras quase que obriga o pensamento a procurar criar o novo no pensar involuntário.

O transcendental, aquilo que condiciona a experiência, não sendo “decalque” da própria experiência, não é uma possibilidade, e sim uma “imagem virtual”, um modo próprio de ser que se opõe à condição de ser estático e afirma-se como puro devir, dispõe-se às atualizações dinâmicas que a experiência em sua maior singularidade pode lhe oferecer. Assim a “experiência real” produz uma inversão na “maneira kantiana” de decalcar os conceitos sobre a experiência.

Desse modo, as condições da experiência são menos determinadas em conceitos do que nos perceptos puros. E, se tais perceptos se reúnem eles mesmos, em um conceito, trata-se de um conceito talhado sobre a própria coisa que convém somente a ela e que, nesse sentido, não é mais amplo do que aquilo que ele deve dar conta. (DELEUZE, 2008, p. 19-20)

O que se atualiza na experiência é o virtual-real que, mesmo sendo um conceito “talhado sobre a própria coisa”, mesmo não sendo “mais amplo do que aquilo que ele deve dar conta”, não é jamais a sua reprodução, seu duplo, sua repetição. O virtual é real por se opor ao potencial, ao possível; ele existe atualizado na experiência não como um ser na consciência, um ser psicológico ou um dado da experiência. A realidade do virtual está no seu vir-a-ser, como diz Deleuze, na realidade de um problema a ser resolvido, que engendra as soluções, mas estas nunca se assemelham às condições do problema. (Cf. DELEUZE, 1988, p. 341).

Mas se por um lado o possível remete sempre à identidade no conceito assim como o ato é idêntico sempre àquilo que na potência está determinado, o virtual designa a multiplicidade. A atualização do virtual se faz sempre por diferença, divergência ou diferenciação e nisso o acontecimento do pensar se faz criação.

A atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. **A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação.** (DELEUZE, 1988, p. 340. Grifos nossos)

É possível julgar que aquilo que a experiência comunica é sempre a diferença no fenômeno. O *aisteteon* da “experiência real” não é a identidade, mas “o Desigual em si, a *disparação* tal como é ela compreendida e determinada na diferença de intensidade, na intensidade como diferença.” (Id., ib., p. 357). Com isso manifesta-se o pensamento na diferença potencial com aquilo que o força a pensar, mas, no entanto, é diferente dele. A experiência real nos dá a “Ideia estética” que cria a intuição de algo que não nos é dado no empírico propriamente dito, nos “dá a pensar” facultando à razão exprimir a criação imaginativa, fazendo do pensamento uma arte de criar conceitos.

Dessa forma, é possível entender a aproximação do pensamento da diferença em Deleuze com aquilo que Kant afirma sobre “o caso da imaginação”,

onde com o “sublime” a razão é coagida a pensar o suprassensível e, neste caso, a faculdade de pensar entra em “acordo discordante” com a imaginação, tornando “deficiente” o modelo de reconhecimento.

O que Kant teria assim confirmado na Ideia do sublime é a possibilidade de transgressão com o senso comum que a experiência “estética” é capaz de realizar, liberando-se das determinações da razão por intermédio do exercício “transcendente”.

É possível portanto ver essas considerações kantianas terem, de modo decisivo, implicações no pensamento de Deleuze, sobretudo no momento em que este dialoga com a não-filosofia, ou seja, com a literatura, a pintura, o cinema, a arte de um modo geral. Deleuze faz-nos perceber em seu elogio à arte a necessidade de oferecer respostas à questão “que significa pensar?” que sejam fertilizadas não pelas mãos daqueles que dogmatizaram o pensamento em “imagens”, mas por aqueles que nos dão signos verdadeiramente poéticos e transformadores do pensar, por aqueles que nos propõem permanentemente caminhos, encontros e “acontecimentos”. A arte nos “dá a pensar” com criatividade, oferecendo-nos em sua dimensão prática a possibilidade da invenção, da discordância, da educação do pensamento em imanência com os sentidos do mundo.

Ora, o mundo da arte é o último mundo dos signos; e esses signos, como que desmaterializados, encontram seu sentido numa essência ideal. Desde então, o mundo revelado da Arte reage sobre todos os outros, principalmente sobre os signos sensíveis [...] Compreendemos então que os signos sensíveis já remetiam a uma essência ideal que se encarnava em seu sentido material. Mas sem a Arte nunca poderíamos compreendê-los [...] **É por esta razão 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 está no nível da arte.** (DELEUZE, 2003, p. 13. Grifos nossos)

O pensamento deleuziano privilegia a criatividade, pois somente ela nos põe em verdadeiro sentido de aprendizagem. A arte põe-nos a pensar inventivamente, coage-nos a interpretar o mundo, a decifrar seus signos intempestivos. É a arte que nos faz compreender a experiência cotidiana; ela nos faz inventivos nos propondo os mais diferentes sentidos.

Pensar artisticamente é aceitar as provocações do contingente, desvelar o mais profundo que se guarda no afetivo, sentir na pele, pensar sentindo, encarnar o real, ver o diferente, o virtual. A Arte é um pensar-sentir, um pensar por sensações.

“Uma obra de arte vale mais do que uma obra filosófica, porque o que está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas [...] e mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’” (Id., ib., p. 29).

O criar conceito remete a filosofia à dimensão poética, restituindo-lhe tanto o seu propósito “prático” quanto a sua natureza demiúrgica. A experiência filosófica ao se aproximar do fazer artístico coloca para si as exigências de um pensar em imanência com o “sentimento” da razão e com as “razões” do sentimento.

Parece, portanto, para Deleuze, necessário à filosofia fazer-se arte para poder ser “criadora”, carregar consigo aquilo que da arte é mais requerido: a “genitalidade” do pensamento. Se não há arte onde não há o “gênio” criativo, também não há filosofia onde há reconhecimento e, conseqüentemente, não há pensamento. Do mesmo modo, tanto a arte como a filosofia devem manifestar a “diferença”, pois para ambas “mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’”, e esse elemento diferencial é que sustém toda a criação.

Se é dentro de uma experiência (arrombamento) de pensamento que o filósofo cria conceito, os *perceptos* e *afectos* da arte são também criações que exigem “intercessores” que “forçam” sentir. Arte e filosofia, então, complementam-se na promoção de “encontros” arrebatadores, no favorecimento do “espanto” original. Não havendo proeminência entre essas “atividades”¹⁶ criadoras, *perceptos* e *afectos* ou mesmo uma função podem provocar um conceito e vice-versa. Estas conexões mostram que não é possível a nenhuma das atividades reivindicar privilégios ou isolamento das outras. Desse modo, a filosofia como *poiesis* criadora de conceitos não pode ser uma reflexão ‘sobre’ a produção artística ou a ciência. A relação da filosofia com a arte está unicamente no interesse daquela em criar conceitos suscitados pela literatura, a pintura, o teatro, a música etc. a partir de problemas que surgem nessas áreas e na relação com outras. É permitido assim para Deleuze até mesmo preconizar um outro sentido para a filosofia posto justamente na sua relação com os “intercessores” da arte:

Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz: “Ah! O velho estilo...” A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema (DELEUZE, 1988, p. 18-19)

¹⁶ Deleuze e Guattari, em *O Que é a Filosofia?* (2005) elegem, respectivamente, a Filosofia, a Arte e a Ciência como atividades criadoras de conceitos, *perceptos* e funções.

Se o “mundo da arte” oferece-se repleto de significações, ele aparece em Deleuze sempre conectado a específicos problemas filosóficos, uma vez que a arte possibilita ao filósofo sempre ilustrar as questões trabalhadas dentro do universo da própria criação artística. Na “*Recherche*”, de Proust, por exemplo, Deleuze encontra várias questões filosóficas que serão reapresentadas em *Proust e os Signos*, *Nietzsche e a Filosofia*, *Diferença e Repetição* e outros livros sempre no propósito de, em articulação com a arte, apresentar a filosofia da diferença como crítica ao modelo de representação, condenando, por sua vez, a “imagem dogmática do pensamento”. Do mesmo modo, a troca de cartas entre o poeta francês Artaud e Jacques Rivière serve em *Diferença e Repetição* para Deleuze, por meio do exercício discordante das faculdades, discutir o problema da gênese do pensar no pensamento assim como Baudelaire, Flaubert e Bloy são na mesma obra “intercessores” para a análise do “Problema da besteira”.

Em *Lógica do Sentido*¹⁷, Deleuze fortalece ainda mais os vínculos da filosofia com a arte quando, no propósito de reelaboração do campo conceitual do transcendental enquanto instância primeira da filosofia da diferença e superação do empirismo tradicional, trabalha intensamente com as obras de Lewis Carroll entendendo o sentido como um “acontecimento” de natureza dual e, de novo Artaud, retomando a tese de um corpo sem órgãos.

Esses exemplos das articulações deleuzianas entre filosofia e arte parecem, antes de tudo, servir para a introdução do problema do estatuto da relação do pensamento filosófico com os outros pensamentos; no caso, a ciência e a arte. Quando a filosofia está em conexão com uma ou com outra, não se coloca jamais com o interesse de ser reflexiva (a filosofia não contempla, não reflete, não comunica...), o que há é uma apreensão da obra por inteiro, “buscando decifrar os signos” mobilizados na criação de cada uma delas, seja de uma peça literária, seja de um paradigma científico.

Por sua dimensão criadora e genitiva, todos os signos da filosofia como os da ciência “convergem para a arte” assim como tudo o que é essencial no aprendizado está na arte. Desse modo, a invenção do conceito em filosofia passa necessariamente pelos signos portadores de uma aprendizagem interpretativa

¹⁷ Nesse livro aparecem ainda as contribuições de poetas e escritores como Novalis, Blanchot, Péguy, Bousquet, Fitzgerald, Borges, Zola e outros.

primordial, e dentro dessa concepção é que a obra de Proust constitui-se em sua integralidade num sistema de signos que, ao ser decifrado, nos ensina. Aprender é tornar-se “egiptólogo”, intérprete do que nos “força a pensar”.

Contudo, se Deleuze nos diz que a obra de Proust não está baseada na “exposição da memória, mas no aprendizado dos signos.” (DELEUZE, 2003, p. 4), é em razão de os signos não remeterem a nenhuma recordação ou mesmo terem a pretensão de demonstrar coisa alguma. Mas por não estarem ligados à memória, não se dirigem ao passado, e sim projetam nossa interpretação para o futuro, constituindo-se como objeto a ser decifrado.

Tanto Deleuze quanto Proust concordam que o pensamento só se dá no encontro com aquilo que “dá a pensar”. O pensamento é uma espécie de conquista alcançada não pelo encontro com saberes de qualquer natureza, mas com problemas que atualizam aprendizados no pensamento. Os signos, por sua vez, apresentam-se forçando-nos a pensar não por representação, e sim como expressão da diferença. Os signos devem ser desvelados pelo pensamento como caixas que sempre contêm outras coisas guardadas.

Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. (DELEUZE, 2003, p. 91)

Na compreensão pedagógica do signo encontra-se a ideia de que eles não trazem nenhuma verdade absoluta, aprendemos com os signos somente o que deles deciframos. Eles são portadores do diferencial que há em cada “objeto”; não há no signo nada que se reporte à identidade. Em seus mais diversos modos de apresentação, os signos indistintamente forçam-nos a pensar na medida em que nos põem problemas desafiadores e enigmáticos, fazendo-nos “egiptólogos” do mundo a nossa volta. Do mesmo modo, o encontro com o signo-problema dá-se de forma sempre violenta e involuntária, obrigando-nos a decifrá-los. Essa ação coercitiva exercida pelo signo, mesmo sendo absolutamente contingente, é também inevitável, pois estamos sempre sujeitos a alguma experiência enquanto somos seres sensibilizados, enquanto somos “impressionados” com aquilo que nos ocorre, nos toca.

Contrária à concepção de uma suposta busca das verdades eternas ou inatas, a verdade do signo é violentamente comunicada nos casuais encontros com as “paixões-corpos”, com os mais dilacerantes sentimentos que nos forçam a “criar” ideias sobre eles. São esses “aprendizados” que a *Recherche* proustiana manifesta em cada “acontecimento” dos seus personagens.

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. (DELEUZE, 2003, p. 91)

Há uma verdade no signo identificada com a interpretação que damos aos “objetos” que nos afetam. Nesse caso, a verdade não sendo senão uma decifração do signo que, inconscientemente, força-nos a pensar não mais deverá estar restrita às determinações de um pensamento puramente lógico, separada do mundo como a tradição filosófica pretende mantê-la. Há uma verdade segredada no signo, sobretudo nos signos artísticos, que condiz muito mais com um pensamento sensível (a razão é uma espécie de sentimento) que com o *lógos* abstrato prenhe de representações do mundo. É possível dizer que, se há verdade, ela não está no pensamento, mas fora dele, contida na violência de um signo que nos força a procurar e nos “rouba a paz”.

A filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da 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)

A decifração dos signos subverte sempre a lei da identidade entre eles e os objetos, uma vez que a sua natureza é sempre pautada no múltiplo e no heterogêneo. Um signo tem sempre uma dupla face: diz o objeto e o diferente dele. Deleuze lê Proust estabelecendo uma tipologia dos signos apresentada sempre a partir dos “mundos” específicos de cada um no universo da *Recherche*: o signo mundano, o amoroso, o sensível e o artístico.

Os signos mundanos são substitutos de ação e de pensamento, não remetendo a nenhuma significação transcendente; eles possuem muita mobilidade e são constantemente substituídos. “Por esta razão a mundanidade, julgada do ponto

de vista das ações, é decepcionante e cruel e, do ponto de vista do pensamento, é estúpida. Não se pensa, não se age, mas emitem-se signos.” (Id., ib., p. 6). Os signos mundanos usurpam as coisas e apropriam-se dos seus sentidos. Contudo, Deleuze afirma que, mesmo dentro de sua “vacuidade”, os signos mundanos não são desprezíveis, uma vez que são capazes de provocar uma exaltação nervosa, exprimindo sobre nós o efeito das pessoas que sabem produzi-los.

Os signos amorosos são signos mentirosos, que sempre que se apresentam escondem o que exprimem. Eles suscitam o sofrimento de um aprofundamento. “As mentiras são os hieróglifos do amor. O intérprete dos signos amorosos é necessariamente um intérprete de mentiras.” (Id., ib., p. 9). Os signos amorosos são também individualizantes, pois apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite. O amado sempre exprime um mundo possível, desconhecido de nós e que necessita que estejamos sempre a interpretá-lo. Amar não é senão decifrar esses mundos desconhecidos de nós que envolvem o amado; o que ocorre é que mesmo quando os gestos do amado nos são dedicados exprimem ainda um mundo desconhecido de nós. “É por essa razão que é tão comum nos apaixonarmos por mulheres que não são do nosso mundo” (Id., ib., p. 7).

Portadores de uma “estranha alegria” e, ao mesmo tempo, impositivos, são os signos sensíveis. Eles traduzem sempre uma qualidade que, depois de experimentada, não aparece mais como uma propriedade do objeto, mas como signo de um objeto inteiramente diferente que nos coloca em atividade de decifração. São, inegavelmente, signos afirmativos, verdadeiros, e não mentirosos nem vazios, mas ainda como os mundanos e amorosos, são signos materiais. Os signos sensíveis terminam por impor ao pensamento a necessidade de procurar no objeto o sentido que nele reside, ocultando algum sentimento. “Tudo se passa como se a qualidade envolvesse, mantivesse aprisionada, a alma de um objeto diferente daquele que ele agora designa” (Id., ib., p. 11). Os signos sensíveis despertam, em princípio, um sentimento de grande alegria e, diferente dos signos anteriores, com efeito imediato. Mais adiante em seu desenvolvimento despertam um sentimento de “obrigação”, uma espécie de necessidade de trabalho do pensamento na procura do sentimento do signo.

Contudo, Deleuze define ainda como insuficientes todos esses signos materiais na medida em que a materialidade neles contida permanece não só na sua

origem como em seu desenvolvimento e explicação, impossibilitando a manifestação da essência que propicia sua melhor interpretação.

As qualidades sensíveis ou as impressões mesmo bem interpretadas não são ainda em si mesmas signos suficientes. Não são mais signos vazios, provocando-nos uma exaltação artificial, como os signos mundanos. Também não são signos enganadores que nos fazem sofrer, como os do amor, cujo verdadeiro sentido nos provoca o sofrimento cada vez maior. São signos verídicos, que imediatamente nos dão uma sensação de alegria incomum, signos plenos, afirmativos e alegres. *São signos materiais.* (DELEUZE, 2003, p. 12)

No privilégio ao mundo da arte, “que permite ao intérprete ir mais além”, há, por último, os signos artísticos desmaterializados que transformam todos os outros. O intérprete desses signos consegue decifrar a sua essência, uma vez que eles guardam o seu sentido no ideal e não no material, como os signos sensíveis. São signos que superam os outros justamente por sua imaterialidade, enquanto os demais signos surgem parcialmente encobertos nos objetos que os portam. “As qualidades sensíveis, os rostos amados, são ainda matéria” (Id., ib., p. 37)

“Os signos da arte são os únicos imateriais”, pois mesmo quando brotam de objetos como um piano ou um livro, estes aparecem sempre como uma “imagem espacial” dos próprios signos. É que na arte se constitui a 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” (Id., ib., p. 45). Os signos artísticos conferem a seu intérprete o aprendizado da arte, que é em sua essência “temporal” e imanente, ao contrário da filosofia, que, equivocadamente, ao pressupor um amor natural à verdade, constrói a imagem de um saber abstrato.

A tarefa deleuziana na sua leitura da *Recherche* é, unida a Proust, oferecer uma crítica à “imagem do pensamento” erigida pela tradição filosófica, mostrando a possibilidade de uma educabilidade do pensar por meio do “encontro” com os signos, sobretudo os signos artísticos. À proporção que se desinteressa dessas experiências coercitivas e casuais, a filosofia atinge apenas verdades abstratas e com nada se compromete, nem se deixa afetar.

À ideia filosófica de “método” Proust opõe a dupla ideia de “coação” e “acaso”. A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. O acaso dos encontros, a pressão das coações são os dois temas fundamentais de Proust. Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre

nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado. (DELEUZE, 2003, p. 15)

O que Proust nos ensina, segundo Deleuze, é encontrar a verdade sempre no esforço de uma interpretação, no exercício egiptologista de decifração de signos. Uma “obra de arte vale mais do que uma obra filosófica” porque ela nos ensina por meio da violência do signo, sendo portanto mais “rica” que qualquer saber abstrato; mais importante, neste caso, que o pensamento é “aquilo que faz pensar”. A *Recherche* proustiana é antes uma “busca” de uma verdade temporal, isto é, de uma verdade do tempo, tempo da “sensibilização” do nosso encontro com o signo. Se, portanto, os encontros com os signos colocam-nos numa necessária relação temporal, há para cada espécie de signo uma linha de tempo privilegiado que lhe corresponde, mas só os signos da arte revelam a verdadeira eternidade num “tempo original absoluto”:

Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros. (DELEUZE, 2003, p. 23)

É possível também supor que haja cruzamentos mútuos das linhas temporais, mesmo que cada signo tenha sua dimensão temporal privilegiada, porém só no “tempo absoluto da obra de arte que todas as outras dimensões se unem e encontram a verdade que lhes corresponde.” (Id., ib., p. 23). Preservando suas diferenças e heteronomias, os mundos dos signos relacionam-se constituindo “linhas de aprendizado”, e é no tempo redescoberto, neste mundo que abarca todos os demais, que o mundo da arte ou os signos artísticos afirmam-se como o verdadeiro aprendizado.

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 inconfessáveis) lhe serviram 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)

Parece, então, que não há método que seja capaz de dizer como alguém aprende, porque o aprendizado se dá num encontro “involuntário” com o signo, não há nessa trama nada de previsível que se possa colocar dentro da ordem do ensino. O encontro com o signo é por acaso, a verdade nunca é resultado de uma “boa vontade prévia”; não há ordem que possa ser colocada para o pensamento. O aprendizado não vem na exata medida do que nós queremos aprender, mas quando do encontro violento com os signos-problemas que nos “forçam a pensar”. Pensamos e, conseqüentemente, aprendemos à nossa revelia, pois não somos capazes de prever o que é do acaso da “impressão” nem tampouco reproduzir fazendo *como* alguém faz. Se o signo implica em sua essência relações heterogêneas é porque não há na relação de aprendizagem nada de semelhança entre o objeto do aprendizado e o que verdadeiramente se aprende. Aprender é traduzir, decifrar, e não copiar; os signos nos impõem o exercício da diferença, desafia-nos a traduzi-los, interpretá-los, e assim criar no pensamento.

Coagidos pelos signos e lançados no acaso, pensamos e aprendemos sem um necessário método, sem precisarmos submeter nossos pensamentos a qualquer argumento, nossas ideias a proposições categóricas. Tudo é coação e acaso, e não método. O pensamento, quando quer a verdade, quer no fundo a decifração dos sentidos que os signos transportam em suas mensagens.

Se os signos simultaneamente designam um objeto e significa alguma coisa sempre diferente dele, toda “impressão” é dupla: uma parte contida na “objetividade” do objeto e outra naquilo que só nós podemos interpretar ou decodificar de nossa experiência. Quando valorizamos o lado objetivo, temos um “reconhecimento” e negligenciamos a verdade essencial do encontro pensando que o próprio objeto traz o segredo do signo. “Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições [...]” (Id., ib., p. 26). Nesta negligência, sacrificamos a verdade, deixamos de conhecer as coisas para reconhecê-las, isto é, repensá-las.

Deleuze atribui à “crença” esse desprezo ao sentido e conseqüente privilégio à dimensão objetiva do signo. Por ela nós pensamos que o próprio “objeto” traz o segredo do signo que emite. Essa atribuição ao objeto do sentido do signo é um propósito natural da representação que leva em conta o modelo da contemplação do mundo. Por esse hábito, o pensamento fica reduzido a um

exercício previsível e, sobretudo, premeditado. É como uma direção tomada pela memória voluntária, que se lembra das coisas e não dos signos, resultando, por sua vez, numa prática muito comum nas escolas baseada na posse das coisas ou na consumação dos objetos: atribuímos significações objetivas explícitas a conteúdos objetivos. Ou seja, ao mesmo tempo em que a percepção se detém na apreensão dos objetos sensíveis, a inteligência apenas dedica-se a apreender as significações objetivas. A percepção por um lado acredita que a realidade deve ser observada e a inteligência crê que ela deve ser “formulada” e descrita.

Essa crença manifesta-se muitas vezes no olhar da filosofia quando entendida como um exercício voluntário e premeditado do pensamento “pelo qual chegaremos a determinar a ordem e o conteúdo das significações objetivas” (Id., ib., p. 28). Com isso, o filósofo pressupõe que a verdade lhe chegará pela sempre boa vontade de pensar e pela natural e amorosa disposição do pensamento para tudo o que é verdadeiro.

Deleuze vale-se da condição insipiente do herói da *Recherche* no início de sua aprendizagem para fortalecer sua crítica à “imagem dogmática do pensamento”, mostrando que o pensamento não é uma natureza premeditadamente disposta à verdade como pensa a tradição filosófica. Contrariamente ao que supõe os dogmáticos, o que o pensamento requer é a violência sîgnica para pensar e, por essa razão, a verdade não tem necessidade de ser dita para ser manifestada, e assim podemos talvez colhê-la mais seguramente sem esperarmos pelas palavras ou levá-las em conta, em mil signos exteriores e fenômenos invisíveis.

Mas a renúncia ao objetivismo pode muitas vezes resultar na tendência de enquadramento da posição inversa, o subjetivismo. “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” (Id., ib., p. 34). A crença subjetivista dá-se em função de o intérprete desmerecer a ideia de que o sentido do signo é sempre mais profundo que o sujeito mesmo que se ligue a ele encarnando-o em uma “série de associações subjetivas”. Assim preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito. O jogo subjetivo de associações de ideias pretende, então, substituir os valores inteligíveis objetivos.

Porém - mesmo sabendo que o sentido do signo se liga, em parte, ao objeto, estando “encoberto” por ele, ou mesmo que no sujeito também se encarne

“pela metade” - há no signo algo além dos objetos designados, das verdades inteligíveis e formuladas e também do jogo de associações subjetivas. São as essências:

Elas 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. [...] É apenas no nível da arte que as essências são reveladas. Mas *uma vez* manifestadas na obra de arte, elas reagem sobre todos os outros campos: aprendemos que elas se haviam encarnado, já estavam em todas as espécies de signos, em todos os tipos de aprendizado. (DELEUZE, 2003, p. 36)

A essência é uma diferença; a diferença última e absoluta que só o signo da arte, em sua natureza imaterial, é capaz de expressar. Só a arte é capaz de nos dar aquilo que inutilmente procuramos na vida. Essa diferença é qualitativa e decorre de nossas cosmovisões; se ela não for pela arte manifesta, permanecerá em nós segredada. Contudo, a essência artística não é subjetiva, pois, mesmo que o sujeito expresse o mundo do seu do ponto de vista, esse é a própria diferença à medida que o mundo expresso não se confunde com o sujeito. O mundo da arte não existe fora do sujeito, não exprime a essência do sujeito, mas a essência do Ser que se revela ao sujeito. Em outros termos, não é o sujeito que explica a essência, e sim a essência que se implica, se envolve, se “enrola” no sujeito.

Antes, contudo, de ver na arte a expressão da essência, Deleuze constrói, em seu estudo da *Recherche*, uma relação entre os signos e as formas de pensamento em que para cada interpretação sígnica é solicitada uma determinada faculdade que adiante irá mobilizar as outras na tradução de determinada “impressão”. Os signos mundanos e os signos amorosos requerem a inteligência para serem decifrados. Mas a própria inteligência mobiliza outras faculdades. No caso, é a memória voluntária, que “vem sempre muito tarde com relação aos signos a decifrar.” (Id., ib., p. 49). Já nos signos sensíveis é a memória involuntária que é solicitada. Apreendemos uma qualidade sensível como signo quando somos forçados a procurar seu sentido fornecido pela memória involuntária. Entretanto, essa faculdade não retém os “segredos” de todos os signos sensíveis, alguns remetem à imaginação.

Os signos sensíveis colocam-nos no caminho da arte, expressam seu começo, pois nosso aprendizado criativo só encontra seu resultado na arte,

passando por esses signos. Todavia, são ainda limitados “[...] nada fazem além de nos preparar: são apenas um começo. São, ainda, signos da vida e não da arte.” (Id., ib., p. 51). Mesmo sendo superiores aos signos mundanos e amorosos, são, como esses, signos de decifração demasiadamente material.

Os signos sensíveis são ainda explicados pela memória e esta enquanto reminiscências é parte constitutiva da obra de arte. É que as reminiscências conduzem à compreensão da arte, elas são metáforas da vida e as metáforas são reminiscências da arte. As reminiscências encaminham para a arte, pois ainda são vida.

Só os signos da arte explicam-se no pensamento puro como faculdade das essências. Não estando mais condicionado à sensibilidade nem à memória, nem à imaginação por ser “imaterial”, o signo artístico constitui e reconstitui sempre o começo do mundo, mas forma também um mundo específico “diferente” dos outros. “E não se trata mais de dizer: criar é pensar, mas pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar” (Id., ib., p. 105). Somente os signos da arte são capazes de, dentro da teoria deleuziana das faculdades discordantes, elevar o pensamento a sua “enésima potência”. Ao decifrar os signos da arte, o pensamento é capaz de encontrar-se no próprio ato de pensar, sem depender das imagens, nem das representações. O pensamento habitando o mundo da arte, onde o signo reúne-se tanto ao sentido quanto à essência, encontra as verdades que não são as “eternas”, mas as necessárias e que dizem respeito àquilo que verdadeiramente se dá no “encontro” que “força a pensar”. O pensamento é mobilizado então para esse exercício de “egiptólogo” que faz do aprendiz permanente decifrador de signos para tornar-se um criador de conceitos.

O signo sensível nos violenta: mobiliza a memória, põe a alma em movimento; mas a alma, por sua vez, impulsiona o pensamento, lhe transmite a pressão da sensibilidade, força-o a pensar a essência como única coisa que deva ser pensada. Assim, as faculdades entram num exercício transcendente em que cada uma afronta e encontra seu limite: a sensibilidade que apreende o signo; a alma, a memória que o interpreta; o pensamento forçado a pensar a essência. (DELEUZE, 2003, p. 94)

Na compreensão deleuziana o pensamento, como exercício involuntário e transcendente, é forçado a pensar a essência como razão suficiente do signo e do seu sentido. Todas as faculdades quando operam em “acordo discordante” contribuem no aprendizado que se dá não por fatos, mas pela violência sígnica do

encontro, e que está pautado não em verdades eternas, mas em decifrações, traduções, interpretações. Todo aprendiz, desse modo, não é aquele que contempla o mundo como realidade determinada ou que busca as ideias inatas, e sim aquele que traduz a linguagem enigmática dos signos, o seu sentido, sua ideia, sua essência. “O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado”. (Id., ib., p. 86). Tudo é signo, sentido e essência, o que faz do aprendiz um egiptólogo.

O périplo do aprendizado é então atravessado por uma linguagem constituída na relação dos signos, de interpretação das diferenças que na essência os signos trazem. Entretanto, só os signos da arte são a “última palavra do aprendizado” enquanto revelam ao pensamento puro a essência na sua plena idealidade. Desse modo é que “a Arte nos dá a verdadeira unidade; unidade de um signo imaterial e de um sentido inteiramente espiritual. A essência é exatamente essa unidade do signo e do sentido, tal qual é revelada na obra de arte”. (Id., ib., p. 38-39).

Advém, portanto, dessa íntima relação entre os signos, sobretudo os artísticos, e o aprendizado a melhor expressão do programa deleuziano de um empirismo transcendental no qual as faculdades são elevadas a suas máximas potências a partir do encontro casual com os signos e estes, enquanto portadores do “que só pode ser pensado”, fazem-nos pensar a diferença.

Do mesmo modo as essências não estando “antes” determinadas ou “pressupostas” como no platonismo são sempre “encontradas” na experiência, no contato com os signos, resultando, portanto, num pensar sempre inventivo, gerador de problemas e que mostra o sentido sempre no envolvimento com as soluções buscadas a partir da violência do signo.

O pensar aparece assim em ligação com um aprender que se manifesta na presença do signo. Ou seja, situado num campo problemático, o pensamento coagido pelo signo necessariamente volta-se para a busca do sentido-essência dado pelas condições de resolubilidade de cada problema, e aí, pode manifestar sua potência inventiva na criação do conceito. “Criar é pensar” porque também aprender é um ato de pensar-interpretar signos.

Com os signos o pensamento deleuziano supera a imagem dogmática da representação que entende todo o aprendizado como apreensão do que é dado para situar-se na invenção artística do pensamento conceitual. O pensamento que brota desse “encontro” violento com os signos é um pensar sem imagem, um “pensamento

puro”, faculdade das essências, que responde a uma potência de criar, mas sempre em imanência com o mundo, o acontecimento. Pensamento sem imagem, quer dizer, pensamento nômade; pensamento que dentro de seus “devires” possa abalar seu modelo e faça brotar a “grama” entre as pedras imóveis da tradição filosófica.

O pensamento sem imagem deleuziano aparece assim rompendo tanto com a boa natureza do pensamento que procura o verdadeiro quanto com a boa vontade do pensador que busca a verdade. Um pensamento que em sua dinâmica ultrapassa a imagem de um senso comum que vê a harmonia entre as faculdades e sobretudo projeta a imagem da “reconhecimento” e a imagem do “erro”.

Contrário a todas essas “imagens”, Deleuze propõe um pensar não como resultado de nenhuma “boa vontade”, e sim da violência sofrida pelo pensamento; um pensar que não procede da concordância, mas da discórdia das faculdades; um pensar que não se limita na “reconhecimento”, mas que está sempre em abertura para “aquilo que faz pensar” que vem de Fora; um pensamento que não toma o erro como adversário, mas seus próprios inimigos, a saber, a covardia, a baixeza, a crueldade e a “besteira”¹⁸; um pensamento que se defina no ato de aprender muito mais que no modelo do saber, não transferindo a ninguém o seu poder de problematizar, propor resoluções, inventar, criar conceitos. Enfim, um pensamento que vem opor o “rizoma à árvore” na medida em que o pensar está nas coisas, entre as coisas, e não algo como “árvore” que se planta no pensamento para fazê-lo produzir ideias justas.

O pensamento sem imagem é como o rizoma ou a grama, o próprio caminho. Sendo rizomas, não são plantadas, como a árvore das ciências de Descartes, que representa o “enraizamento” estruturante dos saberes e o conseqüente desprezo à inventividade do pensar. Em sua forma rizomórfica, o pensamento não se prende a imagem, descentraliza-se, move-se por aquilo que força a pensar, a violência sîgnica. Violência positiva como aquilo que primeiro surge para o pensamento, violência paradoxalmente amiga do pensamento ao elevá-lo à sua “enésima potência”, ao impensável; violência afirmativa da diferença que, ao forçar o pensamento à experiência-limite, supera a representação. Violência indômita que afasta o pensamento do senso comum, da reconhecimento, e que, pelo

¹⁸ Deleuze entende “a besteira” como uma “estrutura do pensamento como tal” que condiz com a imagem dogmática do pensamento. (Cf. *Diferença e Repetição*, 1988, p. 247-250)

poder criativo dos signos da arte, restitui à filosofia seu pensar vivo e, do mesmo modo, remete a experiência filosófica à experiência artística.

Nesse caso, a violência do signo torna-se amiga do filósofo, pois este é para Deleuze “o amigo do conceito”, que, por sua vez, só no acontecimento é capaz de nascer. O filósofo é aquele que se encarrega de *criar* conceitos, tornando-se “amigo de suas próprias criações”. O filósofo tem o conceito em potência, isto é, o conceito não está lá para ser “formado”, como algo que espera ser descoberto, como um produto ou achados, os conceitos são “sempre novos” porque são inventados na própria experiência com os signos.

Destarte, se a filosofia é experiência de criação conceitual, ela tem íntima relação com a arte, atividade criativa em sua essência. Assim, a filosofia seria uma *poíesis* inventiva, uma atividade artesanal, uma práxis produtora do conceito. O poder criativo que liga a filosofia à arte confere àquela uma potência imaginativa, pondo-a em abertura absoluta para o “espanto” genital.

No entanto, não podemos perder de vista que essa atividade criadora da filosofia guarda em si a expressão da imanência. Ou seja, preserva a necessidade de ser uma tradução de uma “experiência real”, uma experimentação vivida que desperta o pensamento criador. Uma experiência que se inicia na sensibilidade e termina na experiência de pensamento, como faculdade das essências.

3.6. Pensamento como obra de arte

Só no encontro com o “que só pode ser pensado” o filósofo torna-se artista no pensamento, não porque imita ou reproduz o dado ou tenha qualquer espécie de reminiscência platônica, e sim porque revela o sentido da experiência como a diferença do ato criativo, que por ser criação não se confunde com o dado. Pensar é criação quando se cria no pensamento como faculdade o ato de pensar.

A criação conceitual identifica o filósofo ao artista não porque o primeiro cria uma obra de arte, mas porque há em ambos uma vocação para criar. Do mesmo modo, o conceito torna-se assim o momento artístico da experiência filosófica na medida em que responde à manifestação de uma subjetividade, de uma personalidade também encontrada no trabalho artístico. O conceito é a tradução da singularidade do trabalho artesanal da filosofia, marca do gênio artístico de cada filósofo:

E de início os conceitos são e permanecem assinados: substância de Aristóteles, cogito de Descartes, mônada de Leibniz, condição de Kant, potência de Schelling, duração de Bergson... Mas também alguns exigem uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante, que deve designá-los, ao passo que outros se contentam com uma palavra corrente muito comum, que se enche de harmônicos tão longínquos que podem passar despercebidos a um ouvido não-filosófico. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 16)

Os conceitos são, como as obras de arte, assinados na sua criação e, dessa forma, fazem prevalecer a singularidade e o estilo¹⁹ de quem os pensou. O próprio pensamento descobre-se autêntico quando da sua criação conceitual e, fazendo-se criativo no seu desenvolvimento, fará com que necessariamente seja o conceito uma original criação. Ou seja, não há percurso original da inteligência que não constitua originalidade naquilo que pensa. Do mesmo modo, uma *poíesis* criadora de um artesão sendo em seu desenvolvimento inovadora resultará sempre num produto único e original.

Filosofia e arte junto com a ciência²⁰ são, guardadas as suas especificidades, modos de produção ou exercícios de pensamento; são três formas do conhecimento autêntico e inventivo, dispostas em seus respectivos campos ou planos e elementos próprios. O “plano de imanência” corresponde à filosofia que tem nos conceitos e personagens conceituais seus elementos; já a arte tem o “plano de composição” e nas “figuras estéticas” e perceptos seus elementos; e por fim a ciência definida por seu “plano de referência” tem as funções como seus elementos.

É possível, portanto, que se pense tanto por meio de conceitos quanto por sensações ou funções. Todavia, a exclusividade da criação conceitual não confere à filosofia nenhum privilégio, pois há tanto na arte como na ciência modos de ideação que não têm que passar pelo conceito e superam do mesmo modo “as opiniões”. O conceito é próprio da filosofia, contudo não lhe garante supremacia às demais disciplinas. Criar conceito apenas faz do filósofo um amigo do pensamento criativo, pois não há conceito que não destine o pensamento para o novo, a diferença. “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (Id., ib., p. 13).

¹⁹ Deleuze diz que, às vezes, o estilo é explicativo, pois se confunde com o “interpretar puro” e sem sujeito. (Cf. *Proust e os Signos*, 2003, p. 158)

²⁰ Optamos em nosso trabalho por privilegiar as relações entre a filosofia e a arte, mesmo entendendo que para Deleuze e Guattari a ciência é, junto àquelas, também uma “disciplina” caracterizada por seu plano de referência e suas funções e que se relaciona mutuamente com as outras.

Deleuze acredita que, mesmo preservando suas características próprias, a filosofia pode se relacionar com a arte e mesmo com a ciência. Os três pensamentos “se cruzam”, sem, no entanto, haver nem síntese, nem identificação entre eles.

A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondência pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda indeterminado ou desconhecido. Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 254-255)

No caso da filosofia, a “heterogênese” do pensamento é explicada pela remissão de todo conceito a problemas portadores de signos os quais oferecem as variedades da criação. Se os conceitos sempre são criados em função dos “problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados”, eles possuem suas criações condicionadas à multiplicidade das afecções sígnicas que, forçando o pensamento a pensar, dele obtêm a criação conceitual. “Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas que se alia a outros conceitos coexistentes” (Id., Ib., p. 30).

O conceito elege os problemas como condição de sua criação, seja em suas respectivas disciplinas, filosofia, arte ou ciência, seja em seus cruzamentos. O pensar requer estímulos que promovam a elevação das faculdades ao transcendente fazendo criar o conceito. É certo que podemos pensar não só por conceito, mas também por sensação, no caso da arte ou por função, no caso da ciência; contudo é necessário que haja em todos os casos, elementos que promovam a desestabilização do pensamento. Nenhuma criação pode prescindir dessa ação violenta promotora do seu surgimento.

Para o pensar ser criativo ele requer aquilo que o force a pensar, que o mobilize. O pensamento precisa de algo que atualize nele a interpretação, a decifração, a ideia. Se não há uma *Cogitatio natura universalis* que sustente o pensamento como representação é preciso supor o pensamento como resultado de intervenções, de discordâncias, de “intercessores”, e do mesmo modo julgar com

Deleuze que a “*filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda [...] (Id., ib., p. 279).*”

É na utilização da não-filosofia que Deleuze mostra ao seu leitor como as interferências com outras áreas e mesmo o atrito que estabelece entre os próprios filósofos (Hume como crítico do empirismo, Espinosa e Nietzsche críticos da Metafísica, etc.) propiciam o surgimento de um pensar sem imagem assim como, de uma filosofia criativa que tem na “fabricação” do conceito sua maior invenção.

Quando Deleuze vale-se da “não-filosofia” ele em nenhum momento deixa de ser filósofo, ao contrário, ele “provoca” a filosofia com outros signos e fecunda novos problemas e novas criações conceituais, genuinamente filosóficos. As obras cinematográficas²¹, por exemplo, servem de “signos artísticos” criadores de conceitos estritamente filosóficos e estes, por sua vez, são válidos para pensar o próprio cinema.

As “interferências” aparecem para a filosofia não em seu começo ou seu fim, mas em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento. Ou seja, em seu desenvolvimento a filosofia precisa de “seu negativo”, de forças sgnicas que se oponham a ela retirando o pensamento da imobilidade das “imagens dogmáticas”. Deleuze entende que essas interferências surgem como um campo problemático contribuinte da própria criação do pensamento.

A partir das contribuições dessas interferências é que podemos entender a relação que a filosofia enquanto disciplina interferente constitui com os outros modos de pensar. A filosofia contribui como atividade de construção conceitual para exprimir uma “região” do problemático à medida que se desloca em seu desenvolvimento realizando contatos e cruzamentos com diversos signos dispostos pelo não-filosófico ou extrafilosófico. O não-filosófico impõe-se como mais necessário à filosofia que a própria filosofia, uma vez que a filosofia não pode, sob pena de se tornar dogmática, limitar-se a ela mesma. Desse modo, a filosofia conecta-se com o não-filosófico sem, contudo, deixar de ser, a todo o momento, filosofia.

O não-filosófico apresenta-se tanto nas “interferências extrínsecas” quanto nas “interferências intrínsecas” e as “interferências ilocalizáveis”. As

²¹ Apenas citando algumas “interferências” de obras cinematográficas na filosofia deleuziana: trabalhando o conceito filosófico de imagem-tempo, Deleuze vale-se dos filmes de Orson Welles e de Resnais. Usa também Pasolini para tratar do conceito de “imagem indireta livre”. (Cf. *Cinema 2: A Imagem-Tempo*, 1990).

primeiras manifestam-se, por exemplo, quando “um filósofo tenta criar o conceito de uma sensação” e, nesse caso, a filosofia, como disciplina interferente, procede por seus próprios meios. Nas “interferências explícitas”, a disciplina não abandona o seu plano e utiliza seus próprios elementos.

Por exemplo, acontece que se fala da beleza intrínseca de uma figura geométrica, de uma operação ou de uma demonstração, mas esta beleza nada tem de estética na medida em que é definida por critérios tomados da ciência, tais como proporção, simetria, dissimetria, projeção, transformação: é o que Kant mostrou com tanta força. É preciso que a função seja captada numa sensação que lhe dá perceptos e afectos compostos pela arte exclusivamente sobre um plano de criação específica que arranca de toda referência [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 278)

Já nas “interferências intrínsecas” os conceitos abandonam seus planos para “escorregarem” sobre outros. Ou seja, no caso da relação da filosofia com a arte, os conceitos podem conectar-se com as sensações. Nas interferências intrínsecas, os elementos abandonam seus planos buscando se corresponder com outros, favorecendo a criação dos outros conceitos e outros perceptos e funções.

Contudo, quando cada disciplina está em relação com o seu “negativo”, o seu “Não”, quando as interferências ocorrem nas zonas negativas de cada uma delas, passa a não haver mais distinção entre seus elementos específicos, pois o pensamento está mergulhado no caos. Essas são as “interferências ilocalizáveis”. É aí que os conceitos e as sensações tornam-se “indecidíveis”.

Sempre que a filosofia aborda esses domínios que lhe são exteriores, estes aparecem como campos emissores de signos que realimentam problemas e resoluções e, conseqüentemente, favorecem o aparecimento do novo, de novo. O pensamento se vê envolvido nas linhas sensíveis de interferências com a não-filosofia fazendo surgir os conceitos da “fricção” com aquilo “que dá a pensar”. É como se a filosofia no desenvolvimento buscasse sua fonte do rejuvenescimento naquilo que não é ela, mas que ao mesmo tempo lhe faz ser o que é: criação conceitual.

Todas as inúmeras “interferências” que Deleuze faz com os signos da arte não o credenciam como crítico delas, nem muito menos o faz um escritor, músico, cineasta ou pintor. O que está em questão é tão-somente a criação conceitual, propósito exclusivo do filósofo.

Sendo unicamente criador do conceito, o pensamento filosófico pode portanto afirmar que ele não é contemplação, pois as contemplações são as próprias coisas vistas na criação dos conceitos; não é reflexão porque “ninguém precisa da filosofia para refletir o que quer que seja”; nem muito menos comunica coisa alguma. A filosofia para Deleuze é uma disciplina, e não “máquina de construir universais”; uma disciplina artística do pensamento que tem no conceito a sua singularidade, pois “toda criação é singular”.

Na interferência da filosofia com seus “intercessores”, Deleuze não mobiliza conceitos que foram tratados pela tradição filosófica sem antes transformá-los a seu gosto. A noção “Ideia” deleuziana, por exemplo, não mais preserva o sentido posto pelo platonismo ou pelo pensamento dogmático. A Ideia não é algo dado, preconcebido, a Ideia traz o conceito da própria diferença, não é reconhecimento. Desse modo a Ideia é que condiciona a criação no pensamento; “a diferença é interior à Ideia; ela se desenrola como puro movimento criador de um espaço e de um tempo dinâmicos que correspondem à Ideia”. (DELEUZE, 1988, p. 55).

Quando falamos de criação em Deleuze, dizemos justamente de uma criação de Ideias. Um artista, um filósofo ou mesmo um homem de ciência tratam de Ideias em suas criações. Neste caso, os conceitos filosóficos nada mais são que Ideias e os filósofos manifestam nelas suas criações.

Destarte é possível relacionar filosofia e arte como domínios que se cruzam como “intercessores” um do outro e que fomentam a criação no pensamento. Pensar não é senão pensar criativamente, genitivamente, criar é gerar o novo, fabricar Ideias. Essa relação ocorre sempre num campo problemático em que os elementos provindos da arte (técnica de imagem, planos, espacialidade, estilo de pintura, etc.) entram em ressonância com o pensamento filosófico e este cria os conceitos.

A filosofia, neste caso, realiza o que é de sua competência, criando conceitos a partir da sensibilização do pensamento pelos signos da arte. Os perceptos artísticos portadores de sentidos em contato com a sensibilidade entram em acordo discordante com as demais faculdades e forçam o pensamento a criar conceitos. Os conceitos são expressões dessas configurações estéticas e dos problemas por elas gerados.

Se os conceitos são criações, eles respondem também por tudo aquilo que diz respeito a nascimento, começo; assim como se coloca no horizonte do vir-a-

ser, de insinuar o novo. Do mesmo modo que entendemos do “gênio” artístico como aquilo que desafia o futuro, que rompe com os modelos e regras, devemos assim entender a filosofia, o pensamento filosófico, a produção conceitual. No conceito, o pensamento deve manifestar-se como o rebento do genitivo, como “batismo” da origem.

O batismo do conceito solicita um *gosto* propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza. Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação que dão à filosofia uma história e uma geografia agitadas. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 16)

O conceito não somente dá um “rosto” à filosofia, posto que é “assinado”, como também lhe dá um “gosto” traduzido sempre no estilo de pensar de cada pensador. A filosofia tem no conceito a expressão de sua mais bela invenção; filosofia é arte quando cria a beleza e é bela no que diz respeito ao poder criar. E é no signo da arte que o pensamento se afeta, desperta para o acontecimento, faz-se realidade sintética da multiplicidade, uma vez que a multiplicidade é a própria realidade e esta é rizomática. Filosofia e arte encontram-se nos rizomas do pensamento, nas ramificações da experimentação que não se fixa em nenhuma raiz estrutural, em nenhum ponto referencial ou matriz eidética.

Os planos artísticos e filosóficos cruzam-se nas diversas formas e superfícies rizomáticas de uma realidade sígnica que força o pensamento a suspeitar das dicotomias, unidade sistemática, lógica binária, da condição “arborescente”, enfim, de tudo o que contraria o status dinâmico do estar *entre*, tecendo alianças.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...] É que o meio não é uma média; ao contrário é um lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2000b. p. 36)

O pensamento rizomático caracteriza-se justamente por essas “alianças” de elementos heterogêneos da filosofia e da arte; ele não se interessa pela síntese ou mesmo dualismo de qualquer natureza. O rizomático não ganha raízes e nem se alimenta de hierarquizações objetivas ou subjetivas, rejeita tudo o que possa negar a multiplicidade.

É possível relacionar os elementos matrizes do rizoma com a educação do pensamento à medida que pelos *princípios de conectividade e heterogenia* (“qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro e deve sê-lo”) ocorrem a promoção e a ampliação das redes de conhecimento. No rizoma tudo se relaciona e, portanto, pensar rizomaticamente é criar relações com as mais distintas aprendizagens, constituir conexões, ligações e “pontes” entre planos, atravessar fronteiras epistemológicas abrindo o pensamento para o novo. No rizoma o pensamento abre-se para a diversidade e a multiplicidade, abdicando de uma verdade unidimensional. O rizoma não “enraizando” o pensamento favorece o pensar criativo, descobridor de novos vínculos e sobretudo novas possibilidades de pensar.

O rizoma sendo também regido pelo *princípio de multiplicidade* possibilita ao pensamento não principiar de um único ponto, pois quando trata o múltiplo como substantivo quebra a relação com o uno como sujeito ou objeto, ou mesmo como “realidade natural ou espiritual”, deixando o pensamento sujeito apenas às determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. Deleuze compara assim o pensamento rizomático à arte das marionetes:

Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas, que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 15)

Já pelo *princípio de ruptura a-significante*, o rizoma quebra as sólidas estruturas de significação fazendo com que os conceitos enquanto criações possam ser flexíveis e móveis a ponto de possibilitar novas ressignificações deles mesmos. Com isso Deleuze afasta definitivamente do pensamento a rigidez dos conceitos que imobiliza por sua vez a expressão do aprendizado dialético. O conceito, ao romper com sua noção estática de afirmação de verdades eternas, propicia a validação simultânea de outros conceitos, outras concepções e teorias, realimentando as

multiplicidades sem, contudo, promover o “extermínio” do processo criativo, mas, ao contrário, restituindo ao pensamento a sua potência incansável de reconstrução que só as comunidades das formigas conseguem traduzir:

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de reconstruir. (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 17)

Essa capacidade de reconstrução do rizoma pode ser explicada por suas linhas de segmentaridade pelas quais ele é estratificado, territorializado, organizado, atribuído, significado, etc., mas compreende também linhas de desterritorialização que remetem sempre uma às outras e pelas quais “ele foge sem parar”. Dessa forma o pensamento liberta-se de dicotomias e dualismos nos quais o “bom e o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada” (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 17).

Quanto aos *princípios de cartografia e de decalcomania*, um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural que possa se oferecer como orientação do pensamento; o pensamento rizomático é “estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”, que são antes de tudo *princípios de decalque*; o pensamento rizomático deve mostrar-se sempre como possibilidade de aberturas ou incompletudes, fugir da “lógica da árvore” e da reprodução. Em oposição a esses modelos o rizoma é traduzido na imagem do mapa:

Diferente é o rizoma, *mapa*, e não *decalque*. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa opõe-se ao decalque, é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...] Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...] Um mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque, que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de *performance*, enquanto o decalque remete sempre a uma determinada “competência”. (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 21)

Os mapas, por não serem cópias, traduzem uma ideia de pensamento enquanto atividade voltada para “uma experimentação ancorada no real”, um exercício rizomático que sobretudo constrói e não reproduz. O pensamento

rizomático é como mapas a indicar novos caminhos ou cartografias-signos que expressam devires e, assim como mapas, pode ser reescrito, revisto, reinterpretado, “susceptível de receber modificações constantemente”. É essa capacidade que permite ao pensamento reinventar-se a partir da repetição, transformando o “roubo” primeiro em criação conceitual. Na perspectiva rizomática, o pensamento aprende a fazer permanentes remapeamentos por meio de novas conexões com outros saberes, outros signos e com isso constitui relações promotoras de novos conhecimentos. Ou seja, aquilo que a tradição costuma separar, mito x filosofia x ciência x senso comum; ciências humanas x ciências naturais, o pensamento rizomático comunica estabelecendo redes de aproximação entre os elementos significantes de cada experiência de pensamento. Por não ser raiz, o rizoma propicia movimentos e encontros, promove agenciamentos de tudo o que nos faz pensar sentindo.

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. **O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo** [...] Ele não tem nem começo nem fim, mas sempre um meio onde ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, **o rizoma é feito somente de linhas**: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização [...] Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução [...] O rizoma é uma antigenealogia [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga [...] o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo [...] **O que está em questão no rizoma é uma relação** [...] **com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de “devires”**. (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 32. Grifos nossos)

Os signos da arte são rizomáticos quando aparecem como um domínio de multiplicidades sensíveis se oferecendo num quadro de elementos não-conceituais que, por sua vez, interessa à criação de conceitos filosóficos. A arte presta-se a experimentações irreduzíveis a rotulações ou subjetivismos postulantes que terminam por limitar sua expressiva multiplicidade. Os signos da arte interessam à filosofia como aquilo que força o pensamento a criar e não como ideias já

concebidas. A arte, diz Deleuze, deve nos ensinar a sentir e portanto a experiência artística não porta nenhuma pré-concepção.

Entretanto, quando um conceito filosófico é criado no cruzamento rizomático com a arte, ele é, de certo modo, uma unidade, um modo de organização da multiplicidade experienciada. Por outro lado, os conceitos também apresentam-se como aberturas, como “linhas de fuga”²² que engendram outros acontecimentos e problematizações. É que os conceitos filosóficos são traduções de estados estéticos que em seus devires reiniciam outras conexões realimentando novos acontecimentos. A permanência da multiplicidade ao reativar os acontecimentos ou do mesmo modo ampliar os campos problemáticos e a oferta de estados estéticos promove a revitalização do pensamento expressa na dimensão criativa do conceito. A experiência promotora de sensibilizações é a mesma necessária à manutenção da filosofia em seu estado mais vigoroso e combativo à imagem dogmática que a tradição tenta lhe impor. “Nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 166).

Deleuze compreende que a elaboração do conceito deve-se a um processo criativo que se dá no cruzamento da filosofia com seus “intercessores”. Todo conceito nasce em função de um problema “mal colocado”, seja por sua condição de resolubilidade, seja por seu posicionamento. Dessa forma, todo conceito surge na relação com algo que dá o que pensar. Os signos da arte são portadores de problemas que “forçam” a construção conceitual.

Na relação do conceito com o problemático é possível identificar no conceito tanto uma explicitação do problema como uma expressão do acontecimento. Criado do contato com o signo, o conceito também oferece-se como manifestação de uma forma de sentir e ver as coisas que violentam o pensamento. Desse modo é que se pode entender que o processo cognitivo opera sempre em comunicação com o sensitivo, o que torna inseparáveis a sensação (percepto e afecto) e o conceito, a filosofia e a arte.

O conceito assim ganha imanência ao estar sempre em ressonância com o que faz pensar; o conceito não pode mais provir de um pensar abstrato e generalizante na medida em que ele é a tradução de afecções sígnicas.

²² Deleuze e Parnet classificam as linhas de fuga como uma desterritorialização, como atitudes de criação, devires sem futuro nem passado, fissuras, rupturas imperceptíveis. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. (Cf. *Diálogos*, 1998, p. 36 e 49)

Estando em contato com signos, os conceitos “não são jamais criados do nada”, eles possuem “consistência”. Ou seja, porque cada conceito remete a outros conceitos não só em sua história, mas em suas conexões presentes, não há conceitos simples, todo conceito é feito de componentes inseparáveis mesmo que distintos e heterogêneos.

Se há uma morfologia do conceito, ela é explicada como um “todo fragmentado”, isto é, uma totalização dos seus componentes que, por sua vez, tendem a constituir novas totalidades, novos conceitos. “É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro [...]”. (Id., ib., p. 31). Os componentes mesmo diferentes não deixam de passar “algo” de um para o outro, formando uma comunicação, uma rede que determina a “endoconsistência” conceitual. Não há conceito que não seja formado por essas interseções, “pontes moventes”, sobreposições que dão a cada componente a possibilidade de abrir novos conceitos.

O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança, interna ou externa. Sua vizinhança ou consistência interna está assegurada pela conexão de seus componentes em zonas de indiscernibilidade; sua vizinhança externa ou exoconsistência está assegurada por pontes que vão de um conceito a um outro [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 119)

Deleuze também entende que cada componente de um conceito é um “traço intensivo” apreendido como “singularidade”, não mais que “um” mundo possível, “um” rosto, o conceito não é um universal como pensa o platonismo. “O conceito de um pássaro não está em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de suas cores, de seus cantos” (Id., ib., p. 32). Os conceitos têm heterogênese, isto é, seus componentes ordenam-se por zonas de vizinhança que constituem relações de um conceito com o outro em seu devido plano de criação.

Ocorre que quando um conceito é criado dentro de um plano filosófico, lá já existem outros que respondem a problemas relacionáveis a ele, o que resulta em “conexões” dos conceitos dentro do mesmo plano, podendo até mesmo haver uma passagem de um conceito a outro por intermédio de “ponte” que serve como “juntura” dos conceitos.

Dessa forma, os conceitos criados remetem a outros anteriores que ajudam a compor a história de cada conceito. “Evidentemente todo conceito tem

uma história”, uma história feita em “ziguezague”, que cruza outros problemas e planos. Existe tanto a história dos componentes internos de um conceito oriundos de outros conceitos quanto a história das relações de um conceito com outros do mesmo plano filosófico. Isso explica, do mesmo modo, o *devoir* de cada conceito, sua acomodação, superposição e coordenação e mesmo a sua natureza cocriacional, isto é, cada conceito é criado em conjunção com outros.

Aqui, os conceitos acomodam-se uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma cocriação. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 30)

A aliança entre o conceito e o problema afirma-se na conexão de um conceito com outro, na sua historicidade e *devoir*; as bases de conexão encontram-se nas “encruzilhadas” e cruzamentos que ocorrem dentro de um campo de problemas. A criação conceitual está sempre a exigir reverberações entre os próprios conceitos e na relação com outros, fazendo tudo ressoar mais que corresponder em seus “contornos irregulares”. Não há correspondência porque os conceitos não se seguem entre eles propiciando um “conjunto discursivo”. Enquanto “totalidades fragmentárias”, os conceitos não constroem entre eles senão “pontes moventes”, instáveis, alimentando desvios e discordâncias, o que faz o pensamento transgredir.

Por outro lado, se o conceito constitui cocriações é devido a sua capacidade de constituir ligações, “pontes moventes” que o dispõe sempre para novas ligações. Essa natureza relacional do conceito favorece articulações flexíveis, que vão se “enraizando” definitivamente, constituindo rizomas, deslocamentos e mobilidades entre eles de acordo com os novos problemas criados. Os conceitos abrem-se e fecham-se sempre de acordo com os problemas que são postos e estes, vão promovendo novos quadros de mudança dos planos filosóficos. “Um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los”. (Id., ib., p. 34). Ou seja, um conceito possui uma flexibilidade que o permite ser articulado em diferentes discursos; os conceitos transferem-se de um para o outro e reaparecem em diferentes momentos em que os “encontros” com os signos acontecem.

Entretanto, se um conceito é remanejado de acordo com esses encontros, ele naturalmente se altera. É que os singulares componentes de um conceito sendo

inseparáveis não há como modificá-los sem alterar o conjunto. “Suponhamos que se acrescente um componente a um conceito: é provável que ele estoure ou apresente uma mutação completa, implicando talvez um outro plano, em todo caso outros problemas” (Id., ib., p. 44).

Dessa forma, é possível entender o conceito sendo ao mesmo tempo relativo a seus componentes, a outros conceitos e aos problemas, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar e pelas condições que impõe aos problemas. “É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário”. O conceito é consistente e autorreferencial, isto é, ele põe a si mesmo e a seu objeto no momento em que é criado. “O construtivismo une o relativo e o absoluto”.

Mesmo sendo imaterial, o conceito “encarna-se” e efetua-se nos corpos. Do mesmo modo, ele não é a coisa ou sua essência, mas um “acontecimento”; o acontecimento das coisas quando as coisas são tomadas como conceito. O pensamento, desse modo, aplica-se em atividade para dar conta dos acontecimentos que, em experimentação, vivencia. Toda a criação conceitual exige o encontro que oferece a diferença que dá o que pensar. O encontro com os signos dispõe o acontecimento como problema a se pensar.

Se tomamos, assim como Deleuze, um pássaro como exemplo, poderemos dizer que o seu conceito não é a expressão de sua essência, mas a organização de seus componentes, a composição das partes constitutivas do referido pássaro: cores das penas, intensidade do canto, estilo de voar, etc.; “os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Pop’filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). O conceito, neste caso, é uma heterogênese do acontecimento problemático “pássaro”, e não como pensa Aristóteles a tradução de gênero e espécie (essência). Do mesmo modo, se o conceito é acontecimento, ele é, antes de tudo, “ato de pensamento” e conhecimento:

O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é 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, 2005, p. 46. Grifos nossos)

Sendo “conhecimento de si”, o conceito não é expressão de alguma coisa, ele não se refere a algo senão a si mesmo; o conceito exprime só o acontecimento cujo ser está naquilo que dá o que pensar. O valor de verdade de um conceito criado não pode ser uma atribuição *a priori* estabelecida em que o conceito simplesmente se ajusta. Nesse sentido é que Deleuze diz que os conceitos cartesianos não podem ser avaliados a não ser em função dos problemas aos quais eles respondem, isto é, em razão daquilo que dá o que pensar. “Um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação. [...] os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires”. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 40).

Se os conceitos estão em relação com “nossos devires”, eles não podem traduzir aquilo que já foi pensado, não podem ser resultado de recognições. Eles devem, sim, traduzir o pensamento em seu esforço de significação de problemas dados em nossas experimentações. Logo a filosofia, enquanto pensamento que cria conceitos, não deve se submeter a verdades dogmáticas, mas se “afetar” pelo que é do “Interesse”, do “Notável” ou do “Importante”.

De muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum conceito, nem trazem uma imagem do pensamento ou engendram um personagem que valha a pena. Só os professores podem pôr “errado” à margem, e...; mas os leitores podem ter ainda assim dúvidas sobre a importância e o interesse, isto é, a novidade do que se lhes dá para ler. [...] Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 108-109)

Se a filosofia pretende responder às exigências dos “devires”, não pode abandonar a “novidade” que nos força a pensar. Enquanto as “verdades eternas” subestimarem a capacidade do “Interessante”, do “Notável”, do “Importante”, o pensamento filosófico permanecerá engessado em sua velha imagem dogmática. O que a “Verdade” faz é resolver o problema por uma única solução, imobilizando o pensamento; o “interesse” do conceito não é ela, e sim fazer pensar. O “notável” para ele pode ser o “que há de mais asqueroso no mundo”, assim como o que lhe é “importante” não é o que é compreendido, mas o que o faz vivo e conectado a outros novos problemas.

Essa natureza conectiva do conceito põe a filosofia deleuziana em ressonância com a não-filosofia e, sobretudo, afirma o pensamento como processo criativo e rizomático. O processo de criação conceitual, quando transborda as dimensões do puramente filosófico, obriga o pensamento a pensar não mais dentro de um sistema, de um modelo referencial, favorecendo significativamente os encontros violentos com os signos da multiplicidade, despertando a filosofia do “sono dogmático” ao qual ela mesma se condenou.

Tendo “intercessores” em outros domínios, o campo problemático amplia-se oferecendo novas ligações com elementos exteriores à filosofia, mas que contribuem para o cocriativo do conceito. Em sua relação com os signos artísticos, o conceito filosófico é tanto abertura de ligações com seus próprios componentes quanto abertura do próprio conceito para as singularidades sígnicas daquilo que vem do exterior. O conceito, então, manifesta sua dependência somente com aquilo que dá o que pensar, isto é, com aquilo que pode provir da própria filosofia, mas também do não-conceitual quando o pensamento “cruza-se” com outros domínios não-filosóficos. Dessa forma, não interessa de onde provém aquilo que “força a pensar”, uma vez que o conceito nasce simultaneamente com ele e nunca antes ou depois desse acontecimento, desse encontro.

Deleuze, para explicar a criação e o desenvolvimento de um conceito, toma como exemplo o conceito filosófico assinado: o *Cogito* cartesiano. Segundo ele, este conceito tem três componentes, a saber, “duvidar”, “pensar”, “ser”. Ou seja, mesmo que o enunciado total do conceito seja eu penso, logo eu sou, ele é mais completamente: eu que duvido, eu penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa. É como se houvesse uma condensação no “eu penso, logo sou” que faz coincidir o duvidar, o pensar, o ser.

Os componentes aparecem como “ordenadas” que se organizam nas zonas de vizinhança, comunicam-se e reúnem-se intensamente. Uma primeira zona está entre duvidar e pensar (se duvido, não posso duvidar que penso); a segunda está entre pensar e ser (para pensar é necessário ser). Os componentes não precisam necessariamente ser verbos como no exemplo, basta que sejam “variações”. Ou seja, as partes componentes de um conceito não são expressão de gênero nem espécie, mas as “fases” de uma variação. No caso, a “dúvida sensível” serviu de signo violento para o *Cogito* cartesiano.

Deleuze também destaca que o conceito em questão é uma totalidade fragmentária que se fecha no “eu sou uma coisa pensante”, mas que não retém todas as possibilidades do ser, deixando aberturas para outros conceitos como ser infinito (Deus) e ser extenso (o Mundo). Ou seja, “não se passará às outras fases do ser senão por pontes-encruzilhadas que levam a outros conceitos” (Id., ib., p. 38). Assim, o mesmo desenvolvimento do *Cogito* reaparecerá nos conceitos de Deus e de extensão elaborados nas *Meditações* cartesianas.

Ainda sobre o *Cogito* cartesiano, Deleuze admite existir uma “compreensão pré-filosófica” que justifica a recusa de toda objetividade. Esses “pressupostos” seriam implícitos e subjetivos uma vez que sabemos o que é o pensar, o ser, e a própria ideia de “eu”. O *Cogito* não seria dependente de nenhum condicionante objetivo. Desse modo é possível supor um primeiro conceito que sustente a objetividade dos outros ligados a ele por “pontes”. Com isso se afirma, em ruptura com a compreensão de verdade objetiva, que “será a objetividade que adquire um conhecimento certo, e não a objetividade que supõe uma verdade reconhecida como preexistente ou já lá”. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 40).

Deleuze justifica que aquilo que aparece em Descartes como uma “compreensão pré-filosófica” pode ser entendido pela noção de “plano de imanência”²³, isto é, um pressuposto pré-filosófico pelo qual os conceitos remetem a uma compreensão pré-filosófica intuitiva. O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a própria imagem do pensamento ou, ainda, a imagem do que significa pensar e do uso que dele fazemos. Do mesmo modo, o plano de imanência não é um método com o qual se possa “bem pensar” ou supor uma imagem de pensamento; o plano também não é um “estado de conhecimento” sobre o “lento” cérebro, pois o pensamento não é a este remetido e nem tampouco uma “opinião” que se faz do pensamento. “O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada [...] Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva que uma árvore.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000b, p. 24).

O plano de imanência é uma espécie de “reservatório” de acontecimentos e enquanto potência pré-filosófica é um “deserto movente” habitado pelos conceitos.

²³ O “plano de imanência” é como um plano “pré-filosófico”, assim nomeado porque se o traça como pressuposto, e não porque ele existiria antes de ser traçado. O “plano de imanência” é o solo absoluto da filosofia, sua terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. (Cf. *O Que é a Filosofia?*, 2005, p. 58-102).

Sendo pré-filosófico é também pré-conceitual e não pensado; é o “lugar” onde o pensamento é afetado e coloca-se em experimentação pensante. “Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico”. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 57). O pré-filosófico no caso não significa que esteja fora da filosofia, mas que esta o supõe como “condições internas”, como a presença não-filosófica da filosofia.

O não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não-filósofos. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 57-58)

Colocando o “não-filosófico” ou o “pré-filosófico” no coração da filosofia, Deleuze afirma no plano de imanência a capacidade de instaurá-la não por um programa ou um projeto que apresente um fim ou um meio para ela, mas de concebê-la por “experimentação tateante” própria de todo plano. Ou seja, o plano de imanência não oferece direcionamentos racionais ao espírito, nem muito menos regras ou métodos para pensar; o seu “trabalho recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis” (Id., ib., p. 58). Os planos, sendo da ordem dos sonhos e da embriaguez, permitem à produção conceitual (a filosofia) seguir “linhas de fuga do voo da bruxa” e tornar-se potencialmente sonhadora. “Mesmo Descartes tem seu sonho”.

Se o conceito é o começo da filosofia, o plano é a sua instauração; e do mesmo modo que o conceito é criado, o plano é erigido. Pertencendo à imanência, tanto o plano quanto o conceito não podem ser dogmáticos por não serem dados *a priori*. Para não submeterem a imanência a uma simples adequação de um conceito ou um plano, ambos têm que ser criados dentro dela. Deleuze diz ainda que a filosofia é um construtivismo e este tem dois aspectos: criar conceitos e traçar um plano. “Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos” (Id., ib., p. 51).

É dentro da margem dessa estrita correlação que podemos aproximar os conceitos e os planos de imanência sem necessariamente confundir as suas naturezas, pois se isto ocorrer os conceitos podem unificar-se ou tornarem-se universais e o plano perder sua abertura. “A correspondência de conceitos criados e

de plano instaurado é rigorosa, mas faz-se sob relações indiretas que restam por determinar” (Id., ib., p. 77). Não é possível pensar o conceito como uma verdade absoluta e universal que fosse inteiramente separada do contexto, e sim como uma ferramenta que constitui o pensar e a conseqüente criação de novos conceitos.

É justamente sua relação com o plano de imanência que impossibilita o conceito de tornar-se entidade absoluta; ele reflete multiplicidades geradas na experimentação e nunca uma verdade única e dogmática. O conceito em sua relação com o plano de imanência está sempre dentro de um campo de efetivação que o faz comprometer-se com um sentido, criando sua referência com o acontecimento que o faz existir. Do contrário, a imanência submeter-se-ia a uma interpretação de entes abstratos e pensar seria apenas um modo de adequação a esses entes e nunca uma experimentação criativa. O plano de imanência se instaura a partir dos conceitos e os conceitos necessitam do plano de imanência para adquirirem sentido.

Eriger um plano de imanência, traçar um campo de imanência [...] O Abstrato nada explica, devendo ser ele próprio explicado: não há universais, **nada de transcendentos**, de Uno, de sujeito (nem de objeto), de Razão, há somente processos, que podem ser de unificação, de subjetivação, de racionalização, mas nada mais [...] Quando se invoca uma transcendência, interrompe-se o movimento, para introduzir uma interpretação em vez de experimentar. (DELEUZE, 1992, p. 182. Grifos nossos)

Pautados nessa relação entre o plano de imanência e a produção de conceitos é que podemos melhor entender o processo de aprendizagem em filosofia. Assim, se não queremos dogmatizar os conceitos, devemos sempre submetê-los às relações com seus determinados planos, colocá-los em confrontação com outras expressões que os encontram e, desse modo, apresentando-os como possibilidades e não como “verdades eternas”, eles podem servir como “elementos” de produção de novos conceitos e novos conhecimentos.

A imanência, neste sentido, não se submete ao conceito nem está contida no sujeito ou objeto, ela é como “um corte no caos” e este, por sua vez, expressa possíveis determinações que surgem e desaparecem numa intensa velocidade. Se o plano de imanência toma do caos essas determinações fugazes, é preciso então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhuma dessas determinações abraçaria todo o caos sem nele recair. Assim o plano de imanência atravessa o caos à procura de dar ao pensamento consistência “sem perder o infinito”.

A imanência não se reporta a um Algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou Objeto capazes de o conter. (DELEUZE, 2002, p. 03-10)

3.7. O conceito, a aprendizagem

Retomando o exemplo do *Cogito* cartesiano, é possível levantar com Deleuze algumas questões que valem para toda criação conceitual: pressupostos subjetivos valem mais que pressupostos objetivos? É necessário começar com certezas subjetivas? Essas e outras questões não possuem respostas diretas, visto que a criação conceitual vai variar sempre em função dos problemas aos quais ela responde e do plano sobre o qual ela ocorre. As condições de criação remetem o conceito à imanência, isto é, “os conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos”; os conceitos devem fazer ressoar aquilo que nos força a pensar, eles devem suscitar acontecimentos que nos sobrevoam; os conceitos precedentes devem ser reativados a partir dos nossos problemas e manifestar o potencial criativo sem perder a sua ligação com o seu tempo.

E se podemos continuar sendo platônicos, cartesianos ou kantianos hoje é porque temos o direito de pensar que seus conceitos podem ser reativados em nossos problemas e inspirar os conceitos que são necessários criar. E qual a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram ou então *fazer o que eles fizeram*, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente? (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 41)

Superar a reprodução do pensamento é talvez o maior desafio para quem pensa a filosofia como arte criadora de conceitos. Fazer filosofia é fazer como os filósofos, enfrentar problemas, gerar acontecimentos, mover ideias, sensibilizar o pensamento, criar conceitos. Filosofia é ato de conhecimento aberto, atividade questionadora. Os problemas promovem conceitos que, por sua vez, suscitam novos problemas. Esse exercício não determina à filosofia a tarefa de compreensão das coisas pensadas, e sim de experimentar pensamentos, educando o pensar nesta prática, nessa *poíesis*. Seguir os filósofos não é repensá-los, repetindo o que disseram, mas reativar seus conceitos pondo-os diante de nossos problemas; seguir os filósofos não é reescrevê-los em belos comentários, e sim permitir que seus

textos inspirem novos acontecimentos, despertem novos signos e consequentes “arrombamentos”.

Da história da filosofia podemos aproximarmo-nos com o propósito de penetrar nos campos problemáticos de cada filósofo e nos apropriarmos dos seus conceitos. Porém, de posse desses conceitos podemos deslocá-los, pondo-os em confronto com os nossos problemas, reativando-os. Com isso realizamos o verdadeiro aprendizado da filosofia, que se confunde, neste caso, com a legítima educação do pensamento feita neste exercício de criação/recriação de conceitos e problemas.

Destarte, a história da filosofia é portadora de signos que nos forcem a pensar e, no lugar de copiá-la, repeti-la plagiando-a, devemos reinventá-la a cada momento, refazê-la diferentemente. Os métodos de ensino de filosofia fracassam justamente na repetição do que os filósofos disseram, no plágio das suas ideias. Filosofia para Deleuze é antes de tudo atividade de um pensamento genital, que não se subordina a regras e métodos, que fareja a novidade e deixa-se encontrar e encantar-se com aquilo que o violenta.

Na canção de Bob Dylan que diz ser “ladrão de pensamentos”, Deleuze espreita a figura do professor “pensando pensamentos que não foram pensados, ideias novas ainda não escritas”, constrói nele a imagem de seu “pensamento sem imagem” que não liga para novas regras “já que elas ainda não foram fabricadas”:

Ele diz tudo. Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. [...] Achar, encontrar, roubar, em vez de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão, mas é também o uso que muitos fazem da escritura. Quanto mais alguém se enganou em sua vida, mais ele dá lições [...] Há toda uma raça de juizes, e a história do pensamento confunde-se com a de um tribunal; ela se vale de uma Razão pura ou então da Fé pura... (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16)

O que traz a canção de Dylan é a necessidade de transgredir que deve estar presente em quem entende filosofia como educação do pensamento; filosofia que sempre se alimente de “experimentações tateantes”, que faça do pensar “um exercício perigoso” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 58). Um pensamento mais

“produtor” que autor, que não seja autorizado nem se pretenda autoridade. Exercício que permita o pensamento “achar, encontrar, roubar”, (“o que é primeiro no pensamento é o roubo”); que não se submeta a métodos, regras ou “receitas”. Uma filosofia que comece “de repente”, isto é, que se realize no encontro imprevisto com o que nos força a pensar e nos deixe ligados à vida; filosofia que encontre na criação conceitual esse poder de estar sempre em nascimento, em gestação do novo.

Desse modo, a filosofia na fabricação do conceito possibilita sua própria invenção. É que, ao abandonar as profundidades metafísicas, o pensamento favorece o encontro com signos heterogêneos, entra em conexão rizomática com a superfície, apropria-se dos sentidos, decifra a experiência, traduz o existencial. A filosofia, ao se fazer criadora de conceitos, necessariamente torna-se prática porque conceitos são “tirados” sempre das “interferências” de ações sígnicas. Os conceitos são ressonâncias do pensamento conectado com o mundo.

[...] a própria teoria filosófica é uma prática tanto quanto seu objeto. Não é mais abstrata que seu objeto. É uma prática dos conceitos, e é preciso julgá-la em função de outras práticas com as quais interfere. (DELEUZE, 1990. p. 331)

É tão-somente a partir dessas “interferências” com “outras práticas” que a filosofia pode constituir-se por um funcionamento transversal ou, antes, por uma transversalidade funcional. Ou seja, como uma disciplina que tem sua consistência não no abstrato, mas na comunicação intercessora com outros planos pré-filosóficos ou não-filosóficos como a literatura, o teatro, a música, a pintura, o cinema. Ser criadora de conceitos faz a filosofia ser inventiva, multirreferencial e, do mesmo modo, tornar o pensamento não-disciplinar, amante da diferença. O conceito é uma teoria filosófica que, no seu bojo, é a tradução de uma prática dos conceitos suscitada a partir das significações de cada interferência.

Uma teoria do cinema não é ‘sobre’ o cinema, mas sobre os conceitos que o cinema suscita, e que estão também em relação com outros conceitos correspondentes a outras práticas, não tendo a prática dos conceitos em geral nenhum privilégio sobre as outras, do mesmo modo que um objeto também não tem sobre os outros. É no nível da interferência de muitas práticas que as coisas se fazem, os seres, as imagens, os conceitos, todos os tipos de acontecimentos. (DELEUZE, 1990. p. 331)

Os conceitos vão se construindo nas interferências de práticas como a da filosofia enquanto arte de criar e da própria arte enquanto *poíesis*. Filosofia e arte, filosofia e não-filosofia são modos do pensar que para Deleuze favorecem interseções entre domínios, agenciamentos de planos que obrigam a filosofia a encontrar “linhas de fuga”, status de “desterritorialização”. Neste universo de encontros e cruzamentos o pensamento filosófico constitui seu aprendizado, exercitando sua potência prática sempre em unidade com sua dimensão criativa. Em outras palavras, a filosofia na sua relação com seus intercessores pratica a criação conceitual e cria a prática dos conceitos.

Quando estabelece relações de “ressonância mútua” ou de troca com seus “intercessores”, a filosofia não pode pretender-se privilegiada em matéria de reflexão ou crítica. A filosofia, quando se relaciona com a arte, por exemplo, tece com ela “linhas melódicas estrangeiras” que vão criando interferências entre elas. “Filosofia não tem aí nenhum pseudoprimado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras ou criar funções científicas” (DELEUZE, 1992, p. 156). Mesmo não tendo o privilégio da reflexão, a filosofia reivindica para si o privilégio da criação conceitual. Assumindo a tarefa a que se destina, a filosofia traduz no conceito aquilo que é a marca da singularidade de seu intercessor; elementos que, sendo próprios da arte, por exemplo, a filosofia consegue traduzir no pensamento conceitual

A prática filosófica ou, do mesmo modo, a “prática dos conceitos” só se faz mediante a presença daquilo que “dá a pensar”; a criação não pode abdicar do problema; o pensamento precisa estar envolvido com os signos que o provocam. É o encontro que mobiliza o pensamento, fazendo-se de “objeto” para ele e ao mesmo tempo inaugurando a sua singularidade. Pensar é atividade genitiva na medida em que é sempre novo o acontecimento que o produz e o conceito não é senão a decifração disso que antes produziu “arrombamentos” no espírito.

Na constituição dos conceitos exige-se envolvimento e ressonância com os elementos lançados em cada experiência intercessora: sons, palavras, figuras, cores, “objetos” portadores de signos que determinam singularidades e diferença. Os conceitos deixam-se então penetrar por esses elementos sensíveis favorecendo relações de componentes heterogêneos tanto da filosofia quanto de seu intercessor, assegurando a validade dessa articulação. O papel da filosofia é procurar as

ressonâncias desses elementos sígnicos com os conceitos fazendo com que toda experimentação possa ser traduzida na expressão criativa da produção conceitual.

O “pensamento sem imagem” de Deleuze não se detém na produção de verdades quando se articula com “intercessores”. A criação conceitual propõe tão-somente uma possibilidade de pensar. O conceito não é uma unidade paradigmática, pois não responde a nenhuma outra referência, e sim à presença de elementos opositivos.

O conceito não-referencial não outorga à filosofia a função discursiva na medida em que esta não é um discurso ‘sobre’ as coisas, mas um exercício de criação que um determinado “intercessor” suscita. Quando a filosofia trabalha, por exemplo, na interseção com o cinema, pode fazer seu plano “escorregar” sobre o plano do cinema, criando conceitos em conexão com essa arte, a partir de problemas próprios à relação da filosofia com ela. “Os conceitos que a filosofia propõe em relação ao cinema devem ser específicos, isto é, não convir senão ao cinema” (DELEUZE, 1992, p. 76).

No caso, a filosofia faz-se no pensar *com* o cinema, constitui-se junto com aquilo que dá o que pensar, abdicando de qualquer pretensão de oferecer, enquanto crítica²⁴, diretrizes ao pensamento dessa arte. Na presunção de falar ‘sobre’, a filosofia torna-se uma teoria que se sobrepõe às coisas, um discurso que “sobrevoa” o mundo, idealizando-o.

Quando assume o problema como aquilo que fecunda o pensamento, a filosofia ocupa-se em realizar uma tarefa que, segundo Deleuze, é análoga à do cinema, isto é, quer colocar “movimento no pensamento” assim como o cinema põe na imagem. Pensamento é por ele concebido como uma atividade que só existe em função de violência e arrombamentos, uma faculdade que é forçada a pensar por não ter o pensamento como algo natural. Pensar filosoficamente é pôr o pensamento em movimento na produção artesanal do conceito.

Essa prática para ser genuinamente criativa tem que ser autorreferente, ela não pode ser reprodutora de nenhum modelo preconcebido, não pode representar conhecimentos ou imagens paradigmáticas. Os conceitos, quando

²⁴ Deleuze faz, sobretudo, observações sobre a crítica de cinema em nosso tempo: “A crítica de cinema esbarra num duplo obstáculo: é preciso evitar simplesmente descrever os filmes, mas também aplicar-lhes conceitos vindos de fora. A tarefa da crítica é formar conceitos, que evidentemente não estão “dados” no filme, e que, no entanto, só convêm ao cinema, e a tal gênero de filmes, a tal ou qual filme. Conceitos próprios ao cinema, mas que só podem ser elaborados filosoficamente.” (*Conversações*, 1992, p. 75-76)

criados no pensamento, não são “necessariamente formas, achados ou produtos”. Eles não podem ser adequados ou corresponderem ao já pensado. “Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 13).

Longe de grandes propósitos a filosofia não pode assumir nenhum outro papel que não seja o de uma “pedagogia do conceito”²⁵ responsável por analisar “as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (Id., ib., 2005, p. 21). Se toda criação é singular, o conceito também é uma singularidade do acontecimento problemático e, nessa singularidade, guarda também seu porvir.

Em toda parte encontramos, reencontramos, o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma *multiplicidade*, uma superfície ou um volume absolutos, autorreferentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 46)

Se não é portador de nenhum valor de verdade, o conceito não pode ser propositivo como as funções científicas. O conceito não só se remete ao acontecimento como ele próprio é o acontecimento do pensar. O conceito não pretende revelar a essência subjacente às coisas, muito menos suas causas, apenas traduz a diferença enquanto pura criação. Sendo um acontecimento, o conceito, enquanto objeto do filosofar, remete o pensamento às circunstâncias do onde, do quando e como ocorre, uma vez que está necessariamente nesses signos circunstanciais o encontro promotor do pensar.

Esses signos colocam a filosofia na mais absoluta experimentação. Ou seja, na dependência do encontro com o que dá a pensar, o conceito traz sempre a singularidade de cada experiência como também vem datado e mutante conforme se operam as relações que o definem. Nada há de universal no conceito, mas tão-somente a singularidade transeunte daquele que o pensa.

Se não é comunicativa nem reflexiva nem muito menos contemplativa, é em função do conceito que a filosofia expressa sua “natureza criadora ou mesmo revolucionária”. Essa dimensão selvagem do conceito aparece em todo pensamento que rejeita a opinião para conviver com a discordância, o estranhamento, rejeita a ordem para habitar o caos. “Um conceito é, pois, um estado caóide (realidade

²⁵ Há em *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, de Cossutta, uma pedagogia do conceito mesmo que de uma forma voluntariamente escolar. (Cf. *O Que é a Filosofia*, 2005, p. 21)

produzida em planos que recortam o caos) por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado Pensamento, caosmos mental” (Id., ib., p. 267).

O problema concede ao pensamento a “prática dos conceitos”; contudo, o conceito tendo sua vigência sempre em estado de imanência com o problema não se permite conservar-se como um dogma, mas, contrariamente, move-se implicando em novos problemas para novos conceitos, outros devires. É da natureza do conceito a convivência com a fluidez, o transitivo. O conceito em sua dinâmica voraz declara o presente em toda a nitidez do “Agora”, no *aion* irrepitível em que o encontro se dá. O conceito é, sobretudo, temporalidade na sua dimensão atual e negação absoluta do eterno. O conceito restitui à filosofia a possibilidade de “diagnosticar” nosso tempo.

Quando Foucault admira Kant por ter colocado o problema da filosofia não remetendo ao eterno, mas remetendo ao Agora, ele quer dizer que a filosofia não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir a história, mas diagnosticar nossos devires atuais: um devir-revolucionário, que, segundo o próprio Kant, não se confunde com o passado, o presente nem o porvir das revoluções. [...] Diagnosticar os devires, em cada presente que passa, é o que Nietzsche atribuía ao filósofo como médico, “médico da civilização” ou inventor de novos modos de existência imanentes. A filosofia eterna e também a história da filosofia cedem lugar a um devir-filosófico. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 145)

Deslocar a filosofia e sua história de um plano eterno e transcendente e colocá-las em imanência com as questões do seu tempo é o caminho deleuziano para constituir uma educação do pensamento que nos torne aprendizes daquilo que verdadeiramente requer decifrações. Ou seja, nos põe na condição de egiptólogos dos problemas que determinam novas realidades e outros sentidos. Se os signos nos dão o que pensar, é sobretudo porque nos fazem aprendizes da experimentação, “forçam” o pensamento a criar, não a reproduzir, destinam o pensamento à inventividade.

Decerto, se a filosofia é criação de conceitos e estes são expressões de multiplicidades e *intensidades*, é possível supor o pensamento como um incessante movimento de ultrapassagens, agenciamentos e “saraivadas”. Educar o pensamento é assumir a diferença como vetor, a ousadia do novo, rejeitar o paradigmático, o projetivo e o hierárquico em favor do sintagmático, conectivo e vicinal. (Cf. Id., ib., p. 119). Deleuze dá ao pensamento o aprendizado que provém de atualizações de

problemas, conferindo ao pensamento o sentido problemático, a abertura necessária à superação da recogitação.

Antes de tudo a filosofia da diferença deleuziana impõe-se como uma rejeição ao que se “ensigna” a pensar como pretensão de instruir o pensamento a obedecer a comandos. Se não há pensamento onde há representação, a filosofia não pode se valer de aprendizados de conteúdos oferecidos de modo acabado. Aprender é uma atividade própria a quem enfrenta problemas, quem se deixa atingir pela violência dos signos e, em vez de ouvir “mandamentos”, escuta aquilo que apela ao pensamento:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são as consequências de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.). A unidade elementar da linguagem — o enunciado — é a palavra de ordem. Mais do que senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para se acreditar nela, mas para obedecer e fazer obedecer. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 7)

Talvez o mais importante “desvio” realizado por Deleuze em relação à questão do ensino/aprendizagem do pensamento esteja na compreensão de que o que nos faz pensar não está dado no pensamento como ideia inata ou estrutura *a priori*, mas está “fora”. À medida que trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, ele assume os riscos de um empirismo radical. Só no quadro de um empirismo superior os conceitos são as próprias coisas em seu estado desnudo de predicções. Daí é possível fazer, refazer e desfazer os conceitos “a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia” (DELEUZE, 1988, p. 17-18).

Paradoxalmente, dizer por esse “empirismo superior” que o que nos faz pensar é o que está “fora” de nós é ao mesmo tempo dizer que só assim podemos pensar por nós mesmos. Ou seja, se o pensar é o resultado de um encontro com aquilo que nos “força a pensar”, não quer dizer com isso que vamos reproduzir no pensamento aquilo que é dado, e sim criar o novo a partir desse acontecimento.

Nos caminhos do aprendizado do pensamento Deleuze encontra-se com Nietzsche: “Ele dá um gosto perverso [...]: o gosto para cada um de dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações” (DELEUZE, 1992, p. 15). Mas, segundo Deleuze, a conquista de uma autonomia de pensamento está na aquisição de um “nome próprio” que só se dá mediante “um severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem.” (Id., ib., p. 15).

Com isso, é necessário supor que o regime de aprendizado que efetiva a posse de uma autonomia do pensamento faz-se sempre no envolvimento com a experimentação, ou seja, quando permitimos ser o pensamento “atravessado” pelas multiplicidades intensivas do encontro. Aprender na experimentação é propiciar um pensar “vagabundo” que se despe do “aparato universitário” para frequentar as impressões do mundo. Na “experimentação”, por efetivarmos a imanência, podemos ser inventivos, criadores de conceitos. É que a experimentação é a própria atividade do pensamento criativo, não coincidindo com os objetos das afecções e deles sendo representação como no empirismo tradicional, mas, ao contrário, consistindo no ultrapassamento do ‘dado’, na própria diferença.

Na experimentação é o próprio sujeito que é posto como experimentador e é ele mesmo quem ultrapassa o ‘dado’ da experiência, criando e inventando a partir daquilo que o força a pensar. Deleuze entende a experimentação como um aprender na medida em que o pensar se dá entre o pensamento e a sensibilidade ou ainda quando estas faculdades em discordância são elevadas à “enésima potência”. A experimentação é uma atividade que possibilita a atividade de pensar, pois enquanto exercício do pensamento ultrapassa a condição passiva ou possível (primado da potência) do intelecto respaldada pelo empirismo tradicional para ser “ato” criador de conceitos.

A experimentação constitui tanto um aprendizado, quando nos faz pensar, quanto um acontecimento singular. Aprende-se com aquilo que, na experimentação, se faz signo portador de expressões e sentidos. Enquanto signo, o objeto desse encontro não promove no aprendiz a repetição do ‘dado’, mas desperta o pensamento para o novo que se coloca para além do que é dado. Por exemplo, se temos o encontro com um texto-signo já trabalhado, quando o lemos, passamos do

já pensado para o ainda “não-pensado”, mas que “só pode ser pensado”; só assim podemos criar novos conceitos de novos pensamentos.

Aprender não é reproduzir ideias, e sim inaugurá-las; é fazer do pensamento uma instância inventiva, e não uma faculdade repetitiva; aprender não é pensar de novo, mas pensar o novo. Contudo, pensar o novo requer aniquilar o velho, destruir preconceitos, amar tudo que é “da ordem do vivido bem vivo” para que possamos falar das coisas como expressões de nossas próprias experiências. “Falamos do fundo daquilo que não sabemos, do fundo de nosso próprio subdesenvolvimento. Tornamo-nos um conjunto de singularidades soltas [...]” (Id., ib., p. 15).

Se o pensamento se faz aprendiz na experimentação, ele aprende no interior de sua prática, aprende com e na sua própria atividade, e essa aprendizagem não é outra senão a do aprender a pensar. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 143). Sendo o pensamento ao mesmo tempo uma atividade de aprendizagem e de criação, ele sempre se dá no âmbito da multiplicidade²⁶. E, ao considerar a multiplicidade como a realidade, ele aprende a pensar a diferença aproximando-nos do que verdadeiramente é relevante aprender. “A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interesse, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso”. (Id., ib., p. 108).

No “acordo discordante” das faculdades o pensamento se dá em presença de múltiplos significados, fazendo-nos tradutores-aprendizes de tudo de novo que os signos comunicam-nos em encontros involuntários. Se não há reconhecimento, há necessariamente pensamento criativo que se processa à medida que inventamos o mundo em ideias e conceitos. Se pensamos criativamente, possibilitamos também nossa própria invenção no fluxo permanente de cada experimentação. “Todo pensamento é um *Fiat*, emite um lance de dados: construtivismo” (Id., ib., p. 99).

Não há aprendizagem significativa em Deleuze que possa negligenciar a singularidade do acontecimento problemático, porque o aprendizado verdadeiro só

²⁶ “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”. (*Mil Platôs*, 2000b, p. 8)

ocorre em função da presença do pensamento no mundo, isto é, de um pensamento que aprende estando em imanência, contido na própria existência do aprendiz:

Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. [...] Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. [...] *Uma* vida está em toda parte, em todos os momentos em que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de *uma* vida coexistem com os acidentes da vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. (DELEUZE, 2002, p. 03-10)

O que o acontecimento porta é a diferença e por esta razão o signo ensina a pensar a partir daquilo que nos afeta. O acontecimento é a produção do diferente no pensamento; sendo competência do pensado, o acontecimento resulta na criação conceitual justamente por ser problemático, efeito violento do encontro sônico. Desse modo, o conceito não poderia ser senão a expressão maior desse acontecimento no pensamento e ser ele mesmo um acontecimento; o conceito deve dar conta da multiplicidade intensiva que é o mundo. O acontecimento como o conceito traduzem devires enquanto são as diferentes manifestações de estados de coisas e suas próprias transformações. “Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa [...]” (DELEUZE, 1974b, p. 154).

Entendendo o pensamento como aquilo que é no acontecimento, Deleuze afasta-se da imagem estática da filosofia e afirma o acontecimento do pensar sempre em presença da criação. A aprendizagem do pensar coincide então com as múltiplas experimentações do pensamento em resposta às criações e também resoluções de problemas que verdadeiramente situam as experimentações de cada um em seu “onde, “como” e “quando”; se o pensamento é antes invenção, ele manifesta o devir, a potência de originalidade.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você devém?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não-paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10)

Esse pensar inventivo pretende sobretudo impor-se na prática filosófica. Ou seja, no modo como trabalhamos a constituição do ensino/aprendizado em filosofia e mesmo em outras “disciplinas”. A pedagogia do conceito deleuziana coloca desafios permanentes para o pensamento aprendiz: não sabemos de onde partimos muito menos aonde vamos chegar. Se pensamos inventivamente, não reproduzimos os caminhos, não imitamos aquilo que já foi pensado e assim educamo-nos ao colocarmo-nos, por esse “exercício perigoso”, tanto mais perto de grandes descobertas quanto mais próximos de inevitáveis desafios. A violência positiva com a qual os signos nos arrombam o pensamento é a mesma que destrói as suas imagens dogmáticas, dando-nos permanentemente a possibilidade de habitar no ponto preciso “onde mora o perigo” e “também cresce o que salva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Contribuições da “filosofia da diferença” para a educação do pensamento: *entre Heidegger e Deleuze*

Quem o mais profundo pensou,
ama o mais vivo.

Hölderlin

O *sentido* de nossas reflexões finais localiza-se sobretudo apoiado no propósito de estabelecer entre Heidegger e Deleuze relações que julgamos encontrar presentes naquilo que parece ser para ambos a preocupação maior de suas filosofias: “*o que significa pensar?*”. Nome inclusive de uma das obras do filósofo alemão. “O que é o pensamento?” é a questão que, ao atravessar significativa parte da obra desses pensadores, impõe-se também como ponto de convergência entre os dois. Dessa questão fecundante é possível ainda extrair tanto do pensamento de Heidegger quanto da filosofia deleuziana preocupações comuns de natureza protopedagógicas com o aprender a pensar capazes de ampliar ainda mais as conexões entre os autores estudados e ao mesmo tempo fazê-las justificar a nossa compreensão do filosofar como uma educação do pensamento, motivação genital de todo o nosso trabalho.

A crítica ao pensamento representacional manifesta-se em Heidegger no horizonte da questão do ser ou mesmo no desenvolvimento daquilo que podemos designar de uma “ontologia da diferença”. Essa ontologia Heidegger coloca no confronto com a metafísica tradicional na medida em que essa promoveu o esquecimento da diferença entre o ente e o ser quando julgou este como um mero aspecto daquele e o tomou como representação.

É preciso, então, para Heidegger regressar o pensamento para um tempo anterior ao da metafísica ocidental, a fim de ver em pensadores como Heráclito a captura do ser enquanto ser e com isso resgatar a necessária diferença ontológica, libertando, por conseguinte, o pensamento do seu modo representacional. Esse “passo de volta” (*Schritt zurück*) não significa propor um isolamento do pensar, mas antes conduzir num diálogo com a história da filosofia ocidental o pensamento “para fora” do que até então foi pensado por ela.

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

O impensado Heidegger considera como o fundamento da história ocidental do pensamento do qual a metafísica manteve-se afastada. É também aquilo que tem no velamento a sua única forma de manifestação. Ou seja, a origem apresenta-se sempre associada àquilo que a encobre, pois o que dela se procura deve ser encontrado na própria ocultação à medida que o ser desvela-se enquanto velado. O pensamento originário não pode ser encontrado senão no pensamento que tem seu ser em unidade com o seu pertencimento ou, do mesmo modo, no pensamento que tem seu objeto nele mesmo, na *diferença enquanto diferença*: a meditação.

O que Heidegger propõe por esse recuo à origem é colocar a diferença ainda impensada na questão do pensamento. Pensar o ser na diferença com o ente e o ente na diferença com o ser é apresentar a diferença propriamente dita como questão ou, ainda, a questão fundamental. Contudo, o que a filosofia ocidental faz é apreender essa diferença como uma multiplicação de nossas representações. Desse modo, o pensamento sempre estará limitado a alguma representação, justificando assim que todo aprender é aprender alguma coisa, necessitando o pensamento sempre do “isso” ou do “aquilo” que está representado. Cria-se assim uma dependência permanente do pensamento com o aquilo que é pensado, uma exigência do pensar com o objeto que lhe corresponde, passando tudo a ser pensado objetivamente. Nesse caso, o pensamento vai estar sempre buscando relacionar-se com o que se coloca como referência primeira ao pensar e que, portanto, submete o pensamento ao designado: se digo “maçã”, o pensamento apenas busca representar o objeto que este nome designa.

Feito esse diagnóstico do pensamento representacional, Heidegger propõe que nos coloquemos em movimento em direção à gênese do pensamento da diferença enquanto tal, que nos conduzamos “para dentro do que deve ser pensado”

(HEIDEGGER, 1989f, p. 59-60). E, do mesmo modo, é também “dentro do que deve ser pensado” que encontramos em Deleuze a possibilidade de edificação de um “pensamento sem imagem” presente naquilo que o pensamento “*não pode* pensar, que é, ao mesmo tempo, o impensável e aquilo que deve ser pensado.” (DELEUZE, 1988, p. 311). Quando Deleuze nos convoca a lembrarmos “os textos profundos de Heidegger”, a fim de entendermos que não poderemos pensar enquanto submetermos o pensamento a pressupostos dogmáticos que aparecem camuflados na imagem de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, nada mais faz que denunciar os modelos com os quais a tradição filosófica tem imobilizado o pensamento na representação assim como reconhecer a importância da filosofia de Heidegger no enfrentamento dessa questão.

Estudar os dois autores também possibilita-nos identificar questões que interessam igualmente a Heidegger e a Deleuze e que, de modo específico, são articuladas no favorecimento das resoluções dos problemas por nós tratados. Assim também quando tomamos como critério em nosso trabalho privilegiar menos as possíveis questões divergentes apontadas entre os autores, vindas principalmente das críticas de Deleuze a Heidegger²⁷, que as convergentes, podemos em nossas considerações finais deliberar com mais propriedade sobre essas últimas

Primeiramente é preciso localizar na tarefa de pensar a diferença, o ponto de maior consonância entre a filosofia de nossos autores para só então dele poder constituir outras tantas conexões, sobretudo as que se referem às críticas à limitação do pensamento representacional. Nesse ponto é que, juntos, Heidegger e Deleuze com suas obras constroem com igual grandeza não só a imagem do filósofo que são, mas também a bela figura do educador. Pensar a diferença é também pensar diferente e com isso fazer da filosofia uma educação do pensamento emancipado.

Deleuze afirma que Heidegger, ao “levar o pensamento muito a sério”²⁸, não pode deixar de ser visto como um pensador, mérito que entendemos pertencer também a ele; na condição de pensadores buscam em suas críticas à representação atravessar o perigoso caminho do pensamento assim como outros, a exemplo de Nietzsche e Foucault, o fazem. Do mesmo modo se a filosofia “é um caminho sobre o qual estamos a caminho”, ela não pode jamais abdicar de sua dimensão pedagógica, do seu ofício de conduzir (*agogé*) o homem à transformação de si

²⁷ Cf. nota 7, p. 194 deste trabalho.

²⁸ Cf. nota 9, p. 194 deste trabalho.

mesmo valendo-se fundamentalmente daquilo que mais lhe pertence: o pensamento.

O princípio pedagógico manifesta-se na obra de Heidegger e Deleuze sem nenhum disfarce, de modo que, quando com alguns de seus estudiosos e tradutores²⁹ concordamos que está na questão “o que é o pensamento?” o maior sentido de suas filosofias, nos foi possível identificar nela implicações e desdobramentos necessários com problemas de natureza educacional, privilegiados em nosso trabalho. Preocupando-se com “o que significa pensar?”, Heidegger e Deleuze não poderiam desprezar o sentido pedagógico que essa questão contém.

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

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

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

Para Deleuze todo signo implica um sentido e este serve para explicar aquele resultando portanto na compreensão de que todo verdadeiro aprendizado em sua gênese confunde-se com uma boa interpretação quando essa traz em essência

²⁹ Como exemplo lembramos os trabalhos de brasileiros como Roberto Machado e Luiz Orlandi, tradutores de *Diferença e Repetição*, de Deleuze, e de Ernildo Stein, Márcia C. Schuback e Carneiro Leão, pesquisadores e tradutores de várias obras de Heidegger.

a irreducibilidade tanto do signo em relação ao objeto emissor quanto do sentido em relação ao sujeito que o apreende. Portanto, todo ato de aprender não é senão interpretar signos, pois tudo que nos ensina algo emite signos. A aprendizagem em Deleuze é uma tarefa semelhante à do “egiptólogo”, sempre a decifrar enigmas. O signo nos “força a pensar” não como representação, mas como criatividade artística.

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

O pensar que educa não pode do mesmo modo ser uma habilidade instrumental esvaziada de qualquer sentido. O pensamento prenhe do sentido educativo é aquele que nos coloca sempre em correspondência com o pensado. A imagem do “aprendiz de carpinteiro”³⁰ serve para Heidegger entender o aprendizado como um exercício poético, porque construtivo do próprio ser pensante, e que exige que estejamos em necessária apropriação do que pensamos. Do contrário, toda arte, incluindo o pensar e o poeitar, perderia seu propósito pedagógico. Para o pensamento que educa, é preciso que nos ocupemos em ócio da arte do pensar, fazendo de nós esculturas do nosso próprio trabalho.

Contudo, é necessário, diz Heidegger, que o aprendiz esteja em correspondência também com aquele que o ensina. A arte do aprender requer a harmonia com a arte do ensinar, sendo essa porém mais difícil que aquela, uma vez que o ensinar é, em essência, um fazer aprender. É que o verdadeiro mestre não é um reproduzidor de ideia, e sim um pedagogo que faz o aprendiz caminhar ao ensinar tão-somente a arte de aprender. O que se ensina não é o que se transmite enquanto conteúdo, mas a práxis, o exercício de aprender. Por essa razão, o mestre deixa no aprendiz a “impressão” de que nada ensinou. Com isso, Heidegger parece nos fazer

³⁰ Cf. p. 98 deste trabalho. Curiosamente Deleuze também recorre à imagem do “marceneiro” para falar da experiência do aprender: Cf. p. 189 deste trabalho.

admitir que nossos maiores mestres nada nos ensinam quando muito nos fazem aprender.

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

Com a mesma determinação heideggeriana, Deleuze põe-se em defesa do primado do aprender sobre o saber na crítica que faz a um dos mais graves postulados presentes na história da filosofia³¹. Se o aprender “diz respeito essencialmente aos signos”, é porque os signos, dando-nos “problemas”, forçam-nos a pensar e, dessa forma, não somos no aprendizado submetidos a nenhuma regra de solução que o saber ou o método comporta, mas apenas à violência positiva que nos faz aprender-pensar, pensar-aprender.

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

No pensamento da diferença de Heidegger e Deleuze todo ensinar é um deixar aprender na medida em que no ensinar não está contido senão um despertar para o “pensamento do sentido” ou o “sentido do pensamento”. Deleuze nos diz que “o aprender é uma tarefa infinita” porque nos remete sempre à multiplicidade das

³¹ Cf. análise p. 196 deste trabalho.

experiências sýgnicas. E se o pensamento é “sem imagem”, ele não traduz no aprendizado senão a “genitalidade”, o acontecimento “princípial” a cada novo momento. Aprender tanto para Heidegger quanto para Deleuze fecunda em nós o “poder de começo”, ofertando-nos as ferramentas da criação; nenhuma verdadeira aprendizagem se faz na relação da representação ou na reprodução do Mesmo (reconhecimento), mas no “encontro” com o outro, o signo, o “gravíssimo”.

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

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

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

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

pensamento e lhe serve de parâmetro ou paradigma, mas um compreender que potencializa o pensamento para os devires, as aberturas, a transformação.

Esse “poder-aprender” heideggeriano é sobretudo aquilo que o professor desperta no seu aluno quando diz: “faça comigo” ou, ainda, caminhe comigo no seu próprio caminho, conceda a si mesmo escutar a voz do “gravíssimo” e assim aprenda a aprender sendo “ouvinte daquilo a que pertence a sua essência”. Ou seja, o ensinar nesse caso é tão-somente deixar aprender, posto que se deixa pensar. Heidegger, usando exemplo da mãe³², nos diz que o verdadeiro aprender é estar em obediência respeitosa para o que nos “chama”, convoca para o que “dá a pensar”. Se aprender é portanto escutar o que chama a pensar, “o aprender não pode produzir-se por meio de nenhuma repressão”, uma vez que só escutamos aquilo para o qual dispomos nossa audição.

Deleuze, do mesmo modo, critica a “escravidão”³³ à qual submetemos nossos alunos obrigando-os a resolver problemas que não lhes pertencem. Não havendo como encontrar soluções para problemas com os quais não se tem nenhuma apropriação, os alunos “copiam” soluções de outros. Essa é a forma do preconceito escolar que vem servindo como modelo em nossas instituições de ensino e que tem como consequência o cerceamento da liberdade “semidivina” que restitui ao aluno o direito de, pensando por si mesmo, criar conceitos, enfrentar seus problemas e encontrar soluções para eles.

Essa mesma tirania escolar é traduzida no exemplo da “professora”³⁴ que “ensina” como quem dá ordem. Segundo Deleuze, a “máquina do ensino obrigatório” que representa a escola “impõe” obrigações ao aluno, forçando-o muitas vezes a desobedecer o seu pensamento criativo em favor da reconhecimento. A tiranização do pensar encontra-se também acentuada, segundo Deleuze, na própria “história da filosofia” quando esta submete nosso pensamento à mimetização das ideias de Platão, Hegel, Descartes, etc., desautorizando, por sua vez, qualquer experiência de pensamento que não seja unicamente a reprodução do já pensado. Dessa forma, a história da filosofia, paradoxalmente, constitui-se como um obstáculo ao filosofar e, antes, ao pensamento, agenciando sua própria servidão. Conformando-se mais que transformando a filosofia deixa de conferir ao

³² Cf. p. 162 deste trabalho

³³ Cf. citações p. 213 deste trabalho.

³⁴ Cf. p. 274 deste trabalho.

pensamento a sua expressão poética e criativa pretendida tanto por Heidegger quanto por Deleuze.

É portanto do fundo dessas questões aqui tratadas que emerge com igual relevância da obra desses dois pensadores a tarefa de fazer surgir da superação da metafísica ocidental ou mesmo da crítica ao “pensamento dogmático” um outro pensar: o pensamento do sentido, o pensamento da diferença que convoca todo educador a também fazer da questão do pensamento o primado edificador de si mesmo e de sua prática docente. Na “pre-sença” heideggeriana ou na “imanência” deleuziana a filosofia educa quando, sendo tradução do amor à vida, abraça a nossa prática.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COÊLHO, I. M. Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, J. A (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. São Paulo: Alínea, 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- _____. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000b
- _____. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol 2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Nietzsche e a Filosofia*. Trad. Edmundo Fernando Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. Hume. In: *História da Filosofia – Ideias, Doutrinas. IV- O Iluminismo – O Século XVIII*. Org. CHÂTELET, F. (Org.). Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974a.
- _____. *Lógica do Sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 1974b.
- _____. *A Imanência: uma vida...* Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: *Revista Educação & Realidade*, n. 27/2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

- _____ . *Empirismo e Subjetividade: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.
- _____ . *Proust e os Signos*. 2ed. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____ . *Bergsonismo*. Trad. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Ed 34, 2008.
- _____ . *A Filosofia Crítica de Kant*. Trad. portuguesa Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000a.
- _____ . *Cinema 2: A Imagem-Tempo*. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. 3ª. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- _____ . O Professor Nietzsche. In: AZEVEDO, V. D. (Org.) *Nietzsche – Filosofia e Educação*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2008.
- DOUAILLIER, S. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, S; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FAVARETTO, C. Notas Sobre Ensino de Filosofia. In: ARANTES... et all; SALMA T. MUCHAIL (Org.). *A Filosofia e seu Ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GADAMER, H-G. *Verdade e Método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Pensamento Humano).
- GALEFFI, D. A. *O Ser-sendo da Filosofia – Uma Compreensão Poemático-Pedagógica para o Fazer - Aprender Filosofia*. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.
- GO, NICOLAS. Filosofia: uma educação. Trad. Filipe Ceppas. In: Kohan, Walter O. (Org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- HARADA, H. Saber e Compreender. In: *Revista O Mensageiro de Santo Antonio*, Novembro. Santo André: AAFMC, 1995.
- HEIDEGGER, M. *Que é Isto – A Filosofia?* Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989a. (Os Pensadores).
- _____. *Introdução à Metafísica*. Trad. Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Ed. Universidade de Brasília, 1978.
- _____. *¿Qué Significa Pensar?* Trad. espanhola Raúl Gabás. Madri: Editorial Trotta, 2005.
- _____. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Parte I Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Sobre o “Humanismo”. In: *Martin Heidegger: Conferências e Escritos Filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- _____. *Tese de Kant Sobre o Ser*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989b. (Os Pensadores).
- _____. *Que é Metafísica?*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989c. (Os Pensadores).
- _____. *Sobre a Essência da Verdade*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989d. (Os Pensadores).
- _____. *O Fim da Filosofia*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989e. (Os Pensadores).
- _____. *A Constituição Onto-Teo-Lógica*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989f. (Os Pensadores).
- _____. *Que é uma Coisa? – Doutrina de Kant dos Princípios Transcendentais*. Lisboa: Edições 70. 1987.
- _____. *Escritos Políticos 1933-1966*. Trad. José Pedro Cabrera. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- _____. *Serenidade*. Trad. Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

- _____ . Ciência e Pensamento do Sentido. In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010a.
- _____ . A Questão da Técnica. In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010b.
- _____ . A Coisa. In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010c.
- _____ . Aletheia (Heráclito, Fragmento 16). In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010d.
- _____ . Logos (Heráclito, Fragmento 50). In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010e.
- _____ . Construir, Habitar, Pensar. In: *Ensaaios e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2010f.
- _____ . *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo – Finitude - Solidão*. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____ . *Heráclito: A Origem do Pensamento Ocidental. Lógica: A Doutrina Heraclítica do Lógos*. Trad. Márcia Sá C. Schuback. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000a.
- _____ . *A Caminho da Linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- _____ . Hölderlin y la esencia de la poesia. In: *Arte y Poesía*. Trad. Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- _____ . *Da Experiência do Pensar*. Trad. Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Ed. Globo. 1969.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- HUME, D. *Tratado da Natureza Humana*. Trad. Débora Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Trad. Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- KOHAN, W. O. As Infinitas Antinomias do Ensino de Filosofia. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de. CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- LANGÓN, M. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LEVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Ciências do Homem e Fenomenologia*. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- _____. *Elogio da Filosofia*. Trad. Antonio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães & Editores, 1979.
- MONTAIGNE, M. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- NIETZSCHE, F. *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- _____. Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Para Além do Bem e do Mal*. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba – PR: Hemus Editora, 2001.
- _____. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva – 3ª edição; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- OBIOLS, G. *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

- _____ . *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.
- PRADO Jr., P. Aprender a Viver – Wittgenstein e o “não-curso” de Filosofia. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, Aprendizagem, Experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante – Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RIBEIRO, R. J. Erros e Desafios da Filosofia no Brasil, Hoje. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- RUSSELL, B. *Os Problemas da Filosofia*. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis: Oxford University Press paperback, 2005.
- STEIN, E. *Pensar é Pensar a Diferença: Filosofia e Conhecimento Empírico*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- TEIXEIRA, A. *Filosofia e Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32 n.75. jul./set. 1959. <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/filosofia.html>>. Acesso: 23/07/2008
- VERNANT, J. P. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.