

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA CISIANE BENETTI

PROCESSOS DE SINGULARIDADE E DIFERENÇA NO ATO EDUCATIVO:

um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio

PORTO ALEGRE

2003

CLÁUDIA CISIANE BENETTI

PROCESSOS DE SINGULARIDADE E DIFERENÇA NO ATO EDUCATIVO:

um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prf^a. Dr^a. MARGARETH SCHÄFFER

PORTO ALEGRE
2003

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

B465p Benetti, Cláudia Cisiane

Processos de singularidade e diferença no ato educativo : um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio / Cláudia Cisiane Benetti. - Porto Alegre : UFRGS, 2003. f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Schäffer, Margareth, orient.

1. Filosofia - Ensino médio - Processo ensino-aprendizagem. 2. Filosofia - Ensino - Adolescente. 3. Psicanálise - Educação. 4. Filosofia da diferença. 5. Diferença - Singularidade. 6. Deleuze, Gilles. 7. Lacan, Jacques. I. Schäffer, Margareth. II. Título.

CDU - 1:373.5

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

*Ao Edu, ao acaso do encontro, à
fidelidade da aposta...*

AGRADECIMENTOS

À Margareth Schäffer, cuja dedicação fez com que eu encontrasse saídas quando estava perdida e continuasse o caminho quando me sentia cansada, pela sensibilidade com que construiu uma parceria de trabalho e amizade e pelo incentivo precioso para que produzíssemos um trabalho implicado com meu modo de ser e pensar - uma qualidade rara só presente nos que **vivem** a diferença e singularidade na sua máxima radicalidade. Além disso, pela possibilidade de vivenciar, nessa caminhada, momentos que permanecem para além da construção desse trabalho.

Voltando-me às origens, aos meus pais, Vitélio Benetti (in memoriam) e Laurinda Benetti, por terem lutado pela construção de um caminho que me possibilitou estudar e pela dedicação de amor e respeito incondicional... Aos meus irmãos, João Carlos (in memoriam), Oclides e Gilberto, pelos laços de amor que nos unem.

À Marilu que, mesmo diante das dificuldades iniciais de minha graduação, apostou no meu trabalho, incentivando-me a ultrapassar as situações colocadas. Por ter possibilitado o aprendizado dos textos de Freud e Lacan, na riqueza de um ensino voltado aos novos modos de pensamento, sem dogmatismos, e pelas trocas estabelecidas desde então...

Ao Jefferson Pereira de Almeida (Jeff), pelos cuidados dispensados ao meu trabalho nesse momento final, que foram cruciais... por partilhar de minha vida, possibilitando o acontecimento de uma amizade rara, fiel ao desejo de pôr a vida nas mãos e fazê-la ferver...

À Maria Rosa, por me acompanhar nos estudos de Deleuze, pelo aprendizado de luta e desejo de vida...

À Fátima Rodrigues, pela sensibilidade e generosidade com que me acolheu e aos momentos que compartilhamos, na universidade e fora dela, os quais escrevem/inscrevem a riqueza de nossa amizade...

À Tânia Cervo, uma amiga zelosa, sempre presente e indispensável...

À Luciane Uberti e Carla Flores e Débora Alves Feitosa pela parceria na construção de trabalhos em educação e pelos momentos de alegria e amparo que permanecem...

As colegas de orientação, Denise, Jane, Silvana, Helena, Elaine, Ângela, Lála, Maira, e ao colega Ivan, pelas trocas que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em especial Nadja Herman, Rosa Fischer e Margarete Axt, pela seriedade com que desenvolvem os trabalhos em Educação. Ao CNPq, pelo financiamento dessa pesquisa.

A lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio[...] A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensa-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar.

Gilles Deleuze

O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante.

Jacques Lacan

RESUMO

Este trabalho se insere em um contexto de problematização acerca do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio, buscando apreender as dificuldades que constituem o ato de ensinar/aprender filosofia para adolescentes e evidenciando os processos de singularidade e diferença que constituem o ato educativo. Para tanto, em primeiro lugar, realizou-se uma pesquisa nos livros de iniciação à filosofia, os de maior inserção nas escolas, levantando as metas educacionais que compõem a iniciação filosófica proposta nos mesmos. Em segundo lugar, realizou-se uma pesquisa com os alunos de três escolas de ensino médio, os quais escreveram acerca das dificuldades e coisas “legais” que vivenciaram ao ter contato com a filosofia. Os livros de iniciação à filosofia apresentam metas calcadas em dois pressupostos básicos, que se procurou problematizar neste trabalho. O primeiro diz respeito à idéia de que há uma espontaneidade, uma predisposição interna do sujeito para aprender a pensar, para se tornar um ser crítico, consciente de seus atos, autônomo e livre; para tanto, basta ensiná-lo a pensar filosoficamente. O segundo, que deriva do primeiro, se refere à concepção de sujeito da aprendizagem que fundamenta os objetivos a serem alcançados com o ensino de filosofia, a saber, um sujeito consciente, com ações unificadas em torno de um objetivo, portador de um “eu” passível de medida e previsão. No que diz respeito aos escritos dos alunos, observou-se que estes apresentam uma relação subjetiva paradoxal no contato com a filosofia, mostrando-se, ao mesmo tempo, resistentes e atraídos pelo exercício filosófico e assinalando, principalmente, suas dificuldades frente à falta de sentido dos conteúdos filosóficos trabalhados. Tais dificuldades apresentadas pelos alunos permitiram que se colocasse em questão os pressupostos que norteiam o ensino de filosofia aplicado nas escolas na atualidade, os quais se encontram presentes na maioria dos livros didáticos. A partir disso, propõe-se que se pense o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio como um espaço possível de potencializar a singularidade e a diferença que constituem o contexto de sala de aula.

Objetivando realizar uma construção teórica que melhor signifique a realidade do objeto de estudo, a saber, o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio, utilizou-se o referencial teórico do psicanalista Jacques Lacan e o do filósofo Gilles Deleuze. No contexto da psicanálise de Lacan, trabalhou-se com alguns conceitos — desejo, inconsciente, real e saber — os quais permitiram problematizar a relação subjetiva dos alunos no seu contato com o ensino de filosofia. Isso possibilitou pensar alguns excessos presentes no ato de educar, principalmente quando se parte de um pressuposto segundo o qual se aposta na existência de um ser totalizado, homogêneo e unificado na consciência, e cuja crença subjacente é a de poder se ensinar tudo a todos – o que, do ponto de vista psicanalítico adotado, é da ordem do impossível. Com a filosofia de Deleuze, foram trabalhados os conceitos de pensamento, diferença e acontecimento, o que permitiu problematizar alguns pressupostos subjacentes ao ensino de filosofia nas escolas. Com isso, pode-se compreender como tais objetivos e pressupostos são fixados em uma visão de filosofia que não dá lugar à diferença na constituição do exercício do pensamento filosófico. Recorrer à psicanálise de Lacan e à filosofia de Deleuze, para trabalhar o ensino-aprendizagem de filosofia, acarretou um outro tipo de problematização: como pensar as diferenças entre os autores e, ao mesmo tempo, potencializá-las em direção aos problemas suscitados no trabalho com o ensino-aprendizagem de filosofia? Tal recorrência exigiu que se pensasse acerca de uma construção teórica que não desconsiderasse o heterogêneo de seus conceitos. Isso possibilitou pensar o ato educativo como a construção de um processo no qual ensinar/aprender a filosofar e, por conseqüência, a pensar, não ocorrem desvinculados dos processos de constituição da singularidade e diferença.

Palavras-chave: Ato educativo; ensino-aprendizagem; singularidade; diferença; filosofia; psicanálise.

RÉSUMÉ

Ce travail s'insère dans un contexte de problématisation sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie au niveau moyen, dans le but d'appréhender les difficultés qui constituent l'acte d'enseigner/apprendre la philosophie pour adolescents et mettant en évidence les processus de singularité et différence qui constituent l'acte éducatif. Pour cela, tout d'abord, on a réalisé une recherche dans les livres d'initiation à la philosophie, ceux d'utilisation plus grande aux écoles, pour en définir les objectifs proposés par une telle initiation. Deuxièmement, on a réalisé une recherche parmi les étudiants de trois écoles de niveau moyen qui ont écrit sur leurs difficultés et ce qu'ils ont trouvé "bien" au premier contact avec la philosophie. Les livres d'initiation à la philosophie présentent des objectifs calqués sur deux présupposés de base qu'on a essayé de questionner ici. Le premier se rapporte à l'idée qu'il y a une spontanéité, une prédisposition interne chez le sujet à apprendre à penser, à devenir un être critique, conscient de ses actes, autonome et libre; pour y aboutir il suffit qu'il apprenne à penser philosophiquement. Le deuxième, dérivé du premier, est en rapport à la conception de sujet d'apprentissage qui fonde les objectifs à être atteints par l'enseignement de la philosophie, à savoir, un sujet conscient aux actions unifiées tout autour d'un objectif, porteur d'un "moi" passible de mesure et prévision. En ce qui concerne les rapports faits par les étudiants, on a remarqué qu'ils montrent une relation subjective paradoxale à leur contact avec la philosophie se montrant résistants à l'exercice philosophique en même temps qu'attirés par le même, signalant surtout leurs difficultés à envisager le manque de sens des contenus philosophiques étudiés. Ces difficultés exposées par les étudiants nous ont permis de mettre en question des présupposés qui définissent l'enseignement de philosophie utilisé aux écoles à présent et qu'on peut trouver dans la plupart des livres didactiques. C'est à partir de cela qu'on a proposé de penser l'enseignement-apprentissage de la philosophie au niveau moyen des écoles comme un espace capable de renforcer la singularité et la différence constituant le contexte d'une salle de classe. Dans l'objectif de réaliser une construction théorique que mieux signifie la réalité de l'objet en étude, c'est-à-dire, l'enseignement-apprentissage de la philosophie au niveau moyen, on a utilisé le référentiel théorique du psychanalyste Jacques Lacan et celui du philosophe Gilles Deleuze. Dans le contexte de la psychanalyse de Lacan on a développé quelques concepts — désir, inconscient, réel et savoir — qui nous ont permis de questionner le rapport subjectif des étudiants lors de leur contact avec l'enseignement de la philosophie. Cela nous a permis de penser quelques excès présents à l'acte d'enseigner, surtout en partant du présupposé de l'existence d'un être total, homogène

et unifié dans la conscience et dont la croyance sous-jacente est celle de pouvoir tout enseigner à tous, ce que, d'après le point de vue psychanalytique qu'on a adopté est dans l'ordre de l'impossible. A partir de la philosophie de Deleuze, on a travaillé les concepts de pensée, différence et événement, ce qui a permis de questionner quelques présupposés sous-jacents à l'enseignement de la philosophie aux écoles. Tout cela nous a permis de comprendre comment ces objectifs et présupposés s'établissent dans une vision de philosophie qui n'admet pas de différence dans la constitution de l'exercice de la pensée philosophique. Choisir la psychanalyse de Lacan et la philosophie de Deleuze pour travailler l'enseignement-apprentissage de la philosophie a créé un autre type de problématique: comment voir les différences entre ces deux auteurs et, en même temps, leur donner la puissance de répondre aux problèmes surgis à l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Cela a amené à la réflexion sur une construction théorique qui respecte l'hétérogénéité des concepts. Ce qui a permis de penser l'acte éducatif comme la construction d'un processus où enseigner/apprendre à philosopher et, donc, à penser, ne sont pas détachés des processus de constitution de la singularité et de la différence.

Mots-clés: acte éducatif; enseignement-apprentissage; singularité; différence; philosophie; psychanalyse.

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO OS PRIMEIROS PASSOS	10
1.1 OS PRIMEIROS IMPASSES DO TRABALHO COM O ENSINO DE FILOSOFIA	11
1.1.1 Alguns Pontos de Análise acerca do Ensino de Filosofia no Contexto do Ensino Médio e no Contexto da Graduação em Filosofia	15
1.2 ALGUMAS METAS DA INICIAÇÃO FILOSÓFICA NO CONTEXTO ATUAL	19
2 ENSINAR FILOSOFIA: UM LUGAR QUE DIZ DO ATO EDUCATIVO	26
2.1 O ATO EDUCATIVO COMO UM LUGAR <i>ENTRE</i> NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	30
3 PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO DA SALA DE AULA: UM VIÉS PSICANALÍTICO	35
3.1 BLOCOS DE CARTAS I, UM RETORNO DOS ALUNOS SOBRE APRENDER FILOSOFIA: EFEITOS PARA ALÉM DE UMA SUBJETIVIDADE IDEALIZADA	40
3.1.1 Um Lugar para a Relação Psicanálise e Educação na Compreensão dos Efeitos: a Relação Sujeito, Desejo e Inconsciente no Ensino-aprendizagem	49
3.1.2 Psicanálise e os Elementos da Singularidade na Educação	70
3.1.3 Singularidade e Diferença: Pontos Relevantes na Ética da Psicanálise	74
4 PROBLEMATIZANDO O ATO DE PENSAR NO ENSINO DE FILOSOFIA: UM VIÉS CONSTRUÍDO COM GILLES DELEUZE	83
4.1 BLOCO DE CARTAS II, MAIS EFEITOS NA RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ENSINO DE FILOSOFIA.....	87
4.1.1 Pensamento e Imagem: Construções Articuladas com Deleuze no Contexto do Ensino de Filosofia	98
4.1.2 A Ilusão dos Problemas na Constituição do Pensamento: Pensando a Diferença e a Aprendizagem fora da Ilusão	112
4.1.3 Ensinar Filosofia: Abertura para o Pensamento Criativo ou para a Aprendizagem de Habilidades de Pensamento e da Reflexão sobre a História da Filosofia?	117
5 DELEUZE E LACAN: DE UMA RELAÇÃO DE DIFERENÇA, PRESENTE NO ATO DE CONSTRUIR SENTIDO, AOS PROBLEMAS ADVINDOS DO TRABALHO COM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	129
5.1. SITUANDO O CONTEXTO DAS PROBLEMATIZAÇÕES	137
5.1.1 Desejo, Inconsciente e Pulsão: a Intensidade da Diferença	139
5.1.2 O Estatuto do Real na Psicanálise de Lacan	148
5.1.3 Para Além do Édipo: um Lugar Comum	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

1 CONTEXTUALIZANDO OS PRIMEIROS PASSOS

A educação, mais especificamente a pedagogia, problematiza constantemente as características que compõem o ato de ensinar e aprender. Em torno destas problematizações temos várias discussões que são referentes à pesquisa em psicologia da educação, passando pelas questões da didática, da filosofia, sociologia, entre outras, as quais mantêm como objetivo comum buscar possibilidades de entendimentos para questões mais amplas como, por exemplo, *como educar, para que educar e quais os efeitos gerados pelo ato de educar*. Seguindo essas problematizações, nos deparamos com outras que se colocam da seguinte forma: O que ensinar? Como ensinar? Como se aprende? Quais os objetivos que constituem o que se ensina e se aprende? Que relações se estabelecem entre aquele que ensina e aquele que aprende e vice-versa? Destes questionamentos, desmembram-se os campos de estudo em educação, conforme o viés de análise priorizado pelo pesquisador.

Este trabalho de tese segue uma problemática que se dividirá em dois campos de análise, a psicanálise e a filosofia, na busca de possíveis compreensões às problematizações acionadas a partir do que me inquieta e me põe em questão ao atuar como educadora. Uma

das questões que me intriga no trabalho como educadora, mais especificamente como professora de filosofia para alunos que não pretendem ser filósofos¹, são as dificuldades que os alunos enfrentam para aprender filosofia e para pensar as questões de ordem filosófica, assim como as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensiná-los.

O ensino de filosofia, atualmente, tem uma maior inserção no campo de discussões dos filósofos, nas quais priorizam-se as produções acerca da inserção da filosofia nos currículos do ensino médio, da preocupação com as metodologias com que esta é trabalhada nas escolas, da pertinência ou não da filosofia no vestibular, da reflexão sobre filosofia para crianças, entre outras. Dentre as várias questões apontadas, pouco se discute acerca dos impasses subjetivos e cognitivos com que os professores e alunos se deparam ao “ensinar e aprender filosofia”.² Tais impasses cognitivos e subjetivos constituem o fio condutor da problematização desta tese, que ultrapassa a especificidade do ensino de filosofia para jovens, abrangendo assim, de forma mais geral, questões acerca do ato educativo.

1.1 OS PRIMEIROS IMPASSES DO TRABALHO COM O ENSINO DE FILOSOFIA

Durante o período que realizei a graduação em filosofia, algumas proposições marcavam o discurso dos novos professores de filosofia, as quais diziam das dificuldades em ensinar filosofia aos alunos. Tais proposições se apresentavam nos seguintes termos: *os alunos não querem pensar; os alunos não gostam de pensar; os alunos não conseguem ser críticos; os alunos não sabem escrever; os alunos não se envolvem com a filosofia*. Outras, no entanto, demonstravam o desejo dos professores de manter a filosofia em um lugar de acesso

¹ Refiro-me a alunos adolescentes que tomam contato com a filosofia nas escolas no ensino médio, que não pretendem, na sua maioria, fazer o curso de graduação em filosofia.

² Penso que o professor também aprende quando ensina e, por isso, quando utilizo ensinar e aprender, ou ensino-aprendizagem, estou considerando tal premissa.

limitado, possível somente para eles mesmos. Por exemplo: *Trabalhei Kant com os alunos, que dificuldade...eles só queriam festa*³.

O que se verificava naquele contexto de formação era a circulação de um discurso que se fundamentava na idéia de que os adolescentes de nosso tempo não *querem pensar* e, por isso, não se interessam por filosofia. Esse era um pressuposto que marcava a atuação dos novos professores e, nesse sentido, minha atuação não esteve totalmente desvinculada dessa crença. Assim, munida do desejo, não tão diverso do dos demais, de fazer com que os alunos pensassem criticamente, deparo-me com as dificuldades de ensinar o aluno a pensar, mas me diferenciando no que tange ao desejo e empenho de "escutar" os alunos. Escuta que se constituía de forma mais consistente devido ao meu encontro com a teoria Psicanalítica.⁴ Porém, inicialmente, o pressuposto de torná-los mais reflexivos e críticos, capazes de analisar e criticar a si mesmos e ao mundo no qual estavam inseridos através do filosofar, manteve-se presente nos objetivos que conduziam os trabalhos que desenvolvi.

No curto estágio que realizei numa Escola Pública em Santa Maria, assisti ao professor titular ministrando aulas nas turmas, em que se abordavam os principais períodos da História da Filosofia. A relação dos alunos era de *pouco envolvimento*, enquanto o professor mantinha a postura de dono do saber, humilhando os que não sabiam responder suas perguntas. Ao assumir a turma, tive que seguir o conteúdo previsto, mas procurei diferenciar-me na relação que mantinha com os alunos e na forma de trabalhar o conteúdo. Utilizei vários recursos,

³ Essas afirmações são retiradas do contexto de discussão de meu estágio com outros colegas e, também, das escolas em que coletei os dados.

⁴ O encontro com a teoria psicanalítica se deu através de uma pesquisa de Iniciação Científica sob o título: O conceito de pulsão como conceito fundamental da psicanálise e sua importância no debate contemporâneo sobre linguagem, orientado pela Dr^a Maria Luiza Furtado Khal e desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante a graduação em filosofia, encontro este acompanhado do processo de análise pessoal.

procurando criar um diálogo mais aberto sobre os temas⁵. A maior dificuldade que percebi estava no desenvolvimento do pensamento a partir dos temas e sua relação com a escrita. Percebia uma distância muito grande entre os temas da filosofia e os interesses dos adolescentes.

Posteriormente, já em Porto Alegre, tornei-me responsável pela disciplina de filosofia em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio em uma escola particular. No primeiro ano, desenvolvi a proposta do colégio, que era ensinar considerando os principais períodos da História da Filosofia, acrescentando à proposta um pedido da coordenação pedagógica de fazer com que os alunos gostassem de filosofia, o que, segundo esta, era um dos problemas enfrentado pelos professores anteriores. Novamente aparecia a dificuldade de se ensinar para os adolescentes. As queixas endereçadas ao ensino de filosofia incidem geralmente sobre o pouco envolvimento dos alunos e as dificuldades em torná-los interessados.

Trabalhei, então, os períodos históricos, tendo como base pedagógica a construção de uma atitude crítica, ou seja, de interrogação frente às idéias estabelecidas, aos pré-conceitos, aos pré-juízos e, somando-se a isso, a construção de um pensamento crítico, ou seja, de interrogação sobre o que são as coisas, as ações, as idéias, os comportamentos, valores, procurando construir com os alunos um sentido às ações, comportamentos, idéias, valores trabalhados, no contexto da História da Filosofia⁶. Trabalhei com um método que priorizou a expressão e reflexão a partir de temas mais voltados aos anseios dos alunos. Vários problemas se apresentaram, desde a noção de que a filosofia não fazia parte do vestibular e, por isso, não era importante, até as dificuldades na relação com o pensar filosoficamente, com o

⁵ Os termos temas ou temáticas significam os conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula.

⁶ Tomei como base a perspectiva de trabalho proposta por Marilena CHAUI, no livro *Convite a Filodofia*, 1994.

desenvolvimento do pensamento reflexivo. Alguns alunos perguntavam: *para que pensar?* Outros afirmavam: *eu não gosto de pensar; é importante, mas eu não sei, não gosto....* Essa dicotomia na forma, *é importante, mas eu não sei*, me intrigava cada vez mais.

No ano seguinte, propus à escola trabalhar com conceitos ou temas de filosofia numa perspectiva mais solta quanto aos períodos históricos, procurando evidenciar, no conteúdo, os interesses que permeavam as turmas, priorizando o diálogo sobre os conceitos e a produção de textos, músicas, charges, a relação com filmes, para, enfim, propiciar um espaço de maior envolvimento com o ensino: criar um espaço mais amplo, no que se refere ao desenvolvimento de atividades que envolvessem os alunos na construção do conhecimento. As aulas modificaram-se, acontecendo uma maior aproximação do aluno aos conceitos e temas. No entanto, algumas dificuldades se mantiveram, e a que me trouxe mais inquietação e interesse foi referente aos obstáculos que o aluno encontra frente à reflexão filosófica crítica, bem como à demarcação de sua forma de pensar, tanto na escrita como na fala. Nas aulas, alguns alunos desejavam falar, mas não acreditavam naquilo que iriam dizer. Na produção de textos, apresentava-se a dificuldade de desvincular-se das opiniões que trazem acerca da questão levantada. Algo se repetia, apesar das modificações em relação às metodologias, às temáticas e às formas de motivar o aluno. Nesse sentido, vemos que o objetivo de levar o aluno a pensar, refletir e produzir algo a partir da reflexão filosófica encontra outras implicações que merecem ser analisadas. É o que procuraremos analisar na próxima seção.

1.1.1 Alguns Pontos de Análise acerca do Ensino de Filosofia no Contexto do Ensino Médio e no Contexto da Graduação em Filosofia

É importante ressaltar que, no contexto do ensino médio⁷, se fazem presentes algumas concepções dominantes acerca de como ensinar filosofia, as quais são difundidas nos livros didáticos utilizados na maioria das escolas. Tais concepções de ensino de filosofia para jovens se resumem a três maneiras⁸: a concepção da História da Filosofia, a concepção que ensina a partir de Problemas Filosóficos, e a concepção que se fundamenta no Ensino de Habilidades de Pensamento e Atitudes Filosóficas.

A reflexão filosófica construída a partir da História da Filosofia apresenta um ensino voltado para o desenvolvimento dos principais períodos desta, tais como a Filosofia Antiga, Medieval, Moderna, Iluminista, Contemporânea. Nesse contexto, o ensino de filosofia se dá a partir dos principais temas/conceitos da filosofia ou dos principais nomes de filósofos de cada época. Quanto à forma de ensino voltada aos nomes de filósofos, priorizam-se nomes como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Foucault. Quanto à forma que prioriza os conceitos ou temas, priorizam-se os conceitos ligados a alguns filósofos, por exemplo, “a ética em Aristóteles”, “a liberdade em Sartre”, “o conhecimento segundo Kant”, entre outros.

Temos a concepção que trabalha a partir dos Problemas Filosóficos, na qual se apresentam os principais problemas do campo filosófico: o problema do Conhecimento, o problema da Existência de Deus, a relação Corpo-Mente, entre outros. Nessa concepção, os

⁷ O contexto desta pesquisa se dá em escolas de Porto Alegre, e em livros de Iniciação filosófica que circulam nas escolas de todo o Brasil. No entanto, muitas das observações que faço dizem respeito também à minha primeira atuação como professora de filosofia em uma Escola Pública de ensino médio em Santa Maria, RS.

⁸ Os filósofos Silvio Gallo e Walter Omar Kohan apresentam estes modelos dominantes da prática dos professores de filosofia no ensino médio no Brasil como *lugares comuns no ensino da filosofia*, no texto *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. Cf. GALLO; KOHAN, 2000.

professores costumam buscar junto aos alunos o que lhes interessa trabalhar e, geralmente, aparecem questões do cotidiano dos alunos como Aids, drogas, entre outros, que, muitas vezes, não são considerados problemas filosóficos nos debates acerca do que é um problema filosófico.

Outra forma de ensino muito presente nas escolas e nos livros didáticos recentes é o ensino que se desenvolve por habilidades de pensamento, no qual se ensinam habilidades que são integrantes do ato de filosofar tais como comparação, síntese, crítica, julgamento, análise, entre outras. Nesta concepção de ensino se compreende a filosofia como um processo (filosofar) e não como um produto (filosofia), em que se trabalha com a perspectiva de que é necessário o aluno conhecer e desenvolver as habilidades primordiais para o ato de pensar filosoficamente. Essas são as concepções de ensino de filosofia mais praticadas nas escolas, pois são as que permeiam os livros didáticos mais utilizados pelos professores. No entanto, interessa-me ressaltar que a idéia de sujeito da aprendizagem que perpassa essas concepções não varia, ponto em que deterei minha análise mais adiante.

Na graduação em filosofia, por sua vez, aprende-se a história da filosofia e a filosofar, mas muito pouco se discute sobre como ensinar filosofia. A formação de filósofos na maioria das universidades brasileiras ocorre mediante a diferenciação existente entre o aluno pesquisador e o aluno futuro professor, que produz efeitos para além do contexto da graduação. O aluno pesquisador é reconhecido pela sua “capacidade” para a pesquisa, e o aluno que não possui tais capacidades é incentivado a se tornar professor de filosofia nas escolas. Uma diferenciação que se mostra já na constituição dos cursos de filosofia, que se dividem entre o bacharelado e o licenciado em filosofia. Com isso, uma forma de preconceito acompanha a formação dos filósofos, a de que aquele que não “serve” para a pesquisa deve

ser professor de filosofia, sendo inclusive estimulado para isso. Isso denota que na maioria dos nossos cursos de filosofia não há estímulo à formação de educadores em filosofia, ao contrário, o professor de filosofia - principalmente os que se dedicam a trabalhar em escolas do ensino médio - é alcunhado como aquele que não é um bom pesquisador em filosofia. Essas concepções, além de estimular o preconceito para com aqueles que desejam ser professores de filosofia, mantêm a ilusória separação entre ensino e pesquisa na filosofia. Ou seja, por um lado, se perpetua a ilusão de que aquele que pesquisa não necessita apresentar, discutir sua pesquisa com outros e, por outro lado, de que aquele que é professor de filosofia não precisa pesquisar, nem mesmo acerca de sua própria prática.⁹

Considerando, por um lado, que nas Universidades os pesquisadores em filosofia são os professores nas Graduações e Pós-Graduações, temos um problema: professores de filosofia que são “bons” pesquisadores, no entanto, são incapazes de avaliar sua prática em sala de aula e de transmitir o que sabem e pesquisam. Por outro lado, diante do pouco estímulo aos estudos de ordem educativa, temos professores nas escolas que acreditam que, para ensinar jovens, não é necessário estabelecer relações entre a prática educacional e a pesquisa, o que os leva à frustração diante das dificuldades advindas do ato de ensinar. O que acontece com frequência são professores de filosofia que repetem as “formas tradicionais” de ensinar através das quais foram ensinados.¹⁰ Penso, no entanto, que ao trabalhar com filosofia

⁹ São poucos os trabalhos que encontramos de professores de filosofia que discutem e realizam projetos nos quais investiguem as experiências com o ensino de filosofia. Temos um livro, utilizado nas escolas, que derivou de um projeto de ensino de filosofia no ensino médio. Projeto este que foi aceito pelo diretor da escola, com todas as condições necessárias para ser desenvolvido com seriedade, como, por exemplo, o tempo dedicado à disciplina de filosofia era de dois períodos seguidos em cada turma, o que facilita o aprofundamento das questões com os alunos. Infelizmente, a forma como o projeto foi desenvolvido e a relação com os alunos não são relatadas no livro. As informações que citei anteriormente foram obtidas em uma conversa com uma das autoras. O livro a que me refiro é de: Angélica SATIRO; Ana Mirian WUENSCH (1997). Temos também um texto de Ana Mirian WUENSCH; Erasmo Baltazar VALADÃO (2000). Neste texto os autores apresentam como se deu a implantação de um projeto de filosofia no ensino médio, nas escolas públicas de Brasília.

¹⁰ Muitos pesquisadores e professores de filosofia ainda acreditam que o fato de ser filósofo já lhes dá a garantia de serem bons professores e, com isso, acreditam que estudar acerca das questões educativas é algo menor ou desnecessário, o que faz com que o ensino de filosofia fique à mercê das qualidades “inatas” do sujeito que pretende ensinar.

é necessário que se desenvolva nos cursos de filosofia um debate sobre a dimensão educativa, o que significa incentivar nos cursos de graduação em filosofia a realização de estudos acerca das questões que constituem o ato educativo. Tal procedimento sugere que o educador deva estar constantemente atualizando-se sobre os debates que envolvem os processos de ensino e aprendizagem presentes na prática educativa, assim como as concepções referentes aos procedimentos que estão presentes nas teorias com as quais trabalha. Com isso, deve tomar uma posição enquanto educador de filosofia, o que demanda estar disposto a se reconstruir, reavaliar e dar novas significações às experiências que realiza em sala de aula. Para tanto, é importante realizar um trabalho que vá além da filosofia que se aprende, para que se possa criar e articular uma relação forte entre a filosofia e o seu ensino, que comportará necessariamente uma maior relação entre os educadores e filósofos e os que são o alvo do ensino de filosofia, a saber, os estudantes. Insisto em repetir: ser graduado em filosofia não garante um bom desempenho como professor de filosofia.¹¹

No que se refere ao ensino de filosofia, existem semelhanças importantes a serem consideradas entre o ensino de filosofia para aquele que terá a filosofia como profissão e para o aluno que tem contato com a mesma durante um período na escola. As semelhanças se referem às questões de ordem educativa, presentes no ensino-aprendizagem de filosofia e no ato educativo em geral, tais como: a necessidade de se discutir as relações subjetivas presentes na relação professor e aluno, a importância de pontuar a dimensão de implicação e de desejo que se estabelece com o que/quem se aprende/ensina, a relevância de se pensar que concepção de filosofia é dominante e quais são as não dominantes no contexto do ensino aprendizagem de filosofia!

¹¹ Esse pressuposto não é exclusivo dos graduados em filosofia, vemos em todas as áreas de conhecimento pessoas que se tornam professores sem ter ou manter o menor contato com as discussões da área educacional, o que traz muitos problemas na prática que estabelecem em sala de aula. Por exemplo, biólogos que são professores de biologia, matemáticos que são professores de matemática, entre outros.

Nesse contexto, para compreender melhor de que forma os livros didáticos fundamentam o sujeito que aprende, pontuo, nos principais livros¹² utilizados nas escolas, os objetivos que norteiam o ensino de filosofia e algumas problemáticas que deles decorrem. A partir disso, delinearemos os fundamentos subjetivos aí inscritos, para, então, pensar o ato educativo como um lugar em que ecoa a voz dos alunos, no sentido de trabalhar com os efeitos produzidos pelo ensino de filosofia dirigido para adolescentes.

1.2 ALGUMAS METAS DA INICIAÇÃO FILOSÓFICA NO CONTEXTO ATUAL

A iniciação filosófica, que se propõe a ser objeto de estudo nas escolas do ensino médio, apresenta os seguintes objetivos educacionais: “ensinar a pensar” de maneira “consciente” e “crítica”, levando os alunos à condição de “responsáveis sobre seus atos”, e com a capacidade de “pensar melhor”, de maneira “autônoma”. Os teóricos que trabalham com filosofia para adolescentes têm a concepção de que a filosofia não deve ser pensada da mesma forma que para os que desejam ser filósofos profissionais. Tais teóricos propõem que os conteúdos devam ser adaptados e que se deveria procurar trabalhar com um saber em construção.

No entanto, mantém-se a perspectiva de que o aluno aprenderá a pensar criticamente e autonomamente, desenvolvendo a capacidade de questionar e refletir através do ensino de habilidades de pensamento e ou pelos problemas da história da filosofia. O que se observa é uma aposta muito grande na formação de um ser crítico e reflexivo através do ato de ensino por meio da história da filosofia, das habilidades de pensamento e/ou pela escolha de

¹² Esta parte da tese se desenvolveu a partir de uma pesquisa realizada sobre os principais livros didáticos (iniciação à filosofia) utilizados nas escolas.

temáticas mais condizentes com os anseios dos alunos. Ou seja, uma aposta que passa pela variação metodológica como o ponto central para ensinar o aluno a pensar filosoficamente.

Assim, acredita-se que, pelo fato de o aluno aprender as habilidades ou os conteúdos de história da filosofia, estará garantida a capacidade do aluno de ser reflexivo, crítico, consciente de si mesmo, capaz de pensar “melhor” e de forma mais autônoma. Nesse sentido, se a reflexão crítica e a capacidade de problematizar têm como base o desenvolvimento mais apurado de habilidades de pensamento, ou da história da filosofia, cabe, então, ao professor aplicar os métodos pedagógicos “eficientemente” e, assim, obter “sucesso”. Ou seja, não se coloca em questão as relações subjetivas que perpassam todo e qualquer ato de ensino e que, como sabemos, constituem a aprendizagem e o processo de ensino. Esse não questionamento gera uma busca pelo aluno ideal, perfeito, totalizado, que é um reflexo da busca do ser perfeito que podemos pensar como um “fantasma da totalidade” que dominou a concepção de sujeito na filosofia, mais especificamente na filosofia racionalista, durante muito tempo, e que se faz ainda muito presente nas práticas educativas em geral. Sendo assim, pode-se compreender que, “[...] em boa parte, a aversão ou o apego à reflexão filosófica dependerá de sua [do professor] atuação didático-pedagógica em sala de aula, bem como da motivação que ele despertar no aluno, para dar continuidade ao processo fora de aula” (SOUZA, 1995, p.3).

Percebe-se que é direcionada para as atuações didático-pedagógicas do professor a responsabilidade em cumprir os objetivos de um ensino que almeja e trabalha com a imagem de uma subjetividade que é marcada pela consciência de si. No entanto, sabemos que o professor também é responsável pelo apreço ou não do aluno a uma disciplina ou conteúdo, mas considerar isto somente do ponto de vista da racionalidade e da vontade do professor torna-se insuficiente. Há relações que escapam à consciência reflexiva e que podem

determinar, em parte, a construção de um pensamento filosófico. Para que compreendamos melhor como a filosofia é pensada enquanto iniciação, e que concepção de sujeito a ela está vinculada, apresentarei os objetivos presentes no processo de filosofar em alguns livros. Para Marilena Chauí, estudar filosofia é útil, considerando que:

[...] Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; *se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações* numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 1994, p.18) (grifo nosso).

São objetivos integrantes do ato de filosofar, mas que necessitam ser avaliados, quando inseridos no contexto do ato educativo, no qual se pensa o ensino de filosofia e o ensino em geral. Será que esses objetivos são alcançados, pelo menos, em parte? O que está implicado nesse trajeto da reflexão, que não está sendo tratado ao se pensar no ato de ensinar? Tornar-se consciente de si é um processo subjetivo que demanda muito mais do que o ensino de filosofia pode proporcionar ou alcançar. É importante ressaltar que o público do ensino médio não pretende ser filósofo especialista, e que são adolescentes entre 14 e 16 anos de idade. Vejamos como um grupo de autores, referindo-se à produção de um livro de iniciação filosófica, analisa a importância da filosofia.

Oferecemos, deste modo, aos nossos leitores um conjunto de reflexões um tanto caleidoscópico junto com determinada quantidade de informação, esperando que o total possa ser utilizado para estudos e consultas. Esperamos, assim, dar nossa contribuição para a formação de uma *geração mais consciente*, capaz de formular de maneira *autêntica* seus problemas e de procurar, com *firmeza* e originalidade, caminhos próprios para sua solução (OLIVEIRA et al.: 1981, p, 8) (grifo nosso).

Ou seja, obter uma geração mais consciente, autêntica na formulação de seus problemas e firme nas soluções, são objetivos ideais que se apresentam como fáceis de

alcançar pelo filosofar. Sabemos que são questões que implicam mudanças radicais de vida e que, muitas vezes, geram conflitos, inseguranças e não dependem somente do ato de ensinar. Cunha, referindo-se à importância da habilidade de filosofar, apresenta o objetivo de fundo da filosofia do 2º grau, atual ensino médio:

Entendemos que preencher essa demanda educacional de desenvolver e aprimorar a habilidade reflexiva, com os recursos da linguagem conceitual, constitui o desafio a ser enfrentado pelo ensino de filosofia no 2º grau, em benefício do *fortalecimento da consciência crítica* do homem brasileiro (CUNHA, 1992, p. 6) (grifo nosso).

Vemos, ainda, que a consciência crítica é um objetivo a ser alcançado pelo aprimoramento da habilidade reflexiva. Quanto ao professor, sua tarefa está em “[...] introduzir o aluno de ensino médio no universo da investigação filosófica, com o intuito de incentivá-lo a não só *aprender a pensar*, mas, principalmente, *aprender a pensar melhor*” (SOUZA, 1995, p. 6) (grifo nosso). A compreensão de que é necessário incentivar o aluno a “pensar melhor” repete-se em outros autores, marcando a posição de que “[...] um curso de filosofia no nível médio não tem por objetivo principal despertar futuros filósofos especialistas, mas dar condições para que todos tenham a oportunidade de desenvolver a *capacidade humana de pensar, de pensar melhor*, de forma coerente e crítica” (ARANHA; MARTINS, 1998, p.6) (grifo nosso).

Ou mesmo, um dos objetivos da filosofia no ensino fundamental e médio é: “Oferecer subsídios para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, do ‘pensar por si próprios’, *isto é, do pensamento autônomo*, bem como para o desenvolvimento das capacidades que possibilitam escolhas autônomas no âmbito das condutas” (LORIERI, 2002, p.47) (grifo nosso). Pensar melhor, para tais teóricos, se dá pelo desenvolvimento metodológico de habilidades como coerência e crítica. Porém, será que o ato de pensar está atrelado somente ao desenvolvimento metodológico das habilidades e atitudes filosóficas? E tal autonomia é possível de ser

alcançada enquanto constituição subjetiva pelo ensino de filosofia calcado no desenvolvimento de habilidades? Há limites para autonomia, para a consciência de si e para um pensar por si próprio?

Na sua maioria, os livros de iniciação filosófica pressupõem que, para o aluno pensar criticamente e melhor, o caminho está no desenvolvimento de habilidades de pensamento através de metodologias diferenciadas e na escolha dos conteúdos. Contudo, será que é somente isso que garante o ato de pensar? Creio que isso é necessário para o indivíduo organizar o pensamento, mas pressuponho que está faltando dar maior atenção para os elementos que possam levá-lo a se envolver com o pensamento filosófico, para, enfim, poder gerar pensamento mais radical e implicado. Para pensar por si próprio é necessário ir além do ensino de habilidades de pensamento, da história da filosofia e ou de temas. É importante que o professor possa compreender e abrir espaço para que os alunos façam experiências com os conceitos da filosofia e encontrem um espaço para produzir a partir das inquietações e conflitos que vivenciam. O ato de filosofar tem por característica desacomodar, gerar conflito¹³, entretanto, é preciso atentar para não só gerar o conflito sem possibilitar que o aluno construa saídas para os mesmos. Dito de outra forma, é importante se deixar desacomodar e fazer algo a partir do que desacomoda. Nesse sentido, o ato de filosofar, ou o ato de ensinar e aprender de forma geral, não se constrói de maneira desvinculada do desejo e dos afetos produzidos nessa relação.

Ao se pensar que cada professor poderá fazer com que o aluno se torne portador de um pensamento autônomo, que venha a conhecer a si mesmo e responsabilizar-se por seus

¹³ O ato de filosofar gera conflito quando o aluno se implicar com ele, se algo mexer com suas emoções, pois muitas vezes, e para muitos alunos, a filosofia é inerte. Por isso não penso que o sujeito possui o desejo de pensar e de se pôr em questão “por natureza”.

próprios atos através do contato com a filosofia, pressupõe-se a existência de uma subjetividade que deseja “por natureza” pensar, ser crítico, ser livre, ser autônomo. Conforme Badiou, um dos legados da psicanálise foi pontuar que “a liberdade é uma criação, uma construção, não é de modo algum um dado. O que é dado é nosso profundo desejo de servidão, e o horror do ato é o horror da liberdade” (1997, p. 22). Ou seja, construir a liberdade não é algo simples. Ou, conforme Deleuze (1988), pensar não é algo natural.

Assim, há algo que escapa ao se pensar os objetivos para o ensino de filosofia: a existência de um sujeito que resiste à homogeneização, que é singular e, portanto, pode não corresponder a esse ideal a ele imputado, ideal que, como salientei, está no fundamento dos livros didáticos.

O processo de ensino, no entanto, se beneficiaria muito se pudesse trabalhar com a perspectiva de que o sujeito não é, não está sempre como que naturalmente predisposto ao pensamento e à reflexão filosófica. É necessária uma implicação, um engate com algo que a filosofia pode oferecer para desencadear o pensamento, e esse engate não passa somente pela ordem da vontade. Implicar-se significa poder fazer algo com aquilo que nos inquieta, com o que mexe com nossas convicções, e construir um lugar, que é singular, para essas inquietações. Esses lugares podem ser construídos em sala de aula, através da filosofia, na sua relação com a arte, com a música, com a literatura, com o teatro, entre outros. O importante é que possamos escutar o aluno não para formatá-lo conforme um ideal fixo, mas para criar com ele caminhos diversos que proporcionem o contato com uma forma de pensar que considere a existência da implicação do desejo e da diferença na sua constituição.

A partir disso, penso que o ensino de filosofia, que é proposto para os alunos do ensino médio, está calcado em dois pressupostos básicos que problematizo neste trabalho. O primeiro

diz respeito à idéia de que há uma espontaneidade, uma predisposição interna ao sujeito para aprender a pensar, para se tornar um ser crítico, consciente de seus atos, autônomo e livre; para tanto, basta ensiná-lo a pensar filosoficamente. O segundo, que deriva do primeiro, se refere à concepção de sujeito da aprendizagem que fundamenta os objetivos a serem alcançados com o ensino de filosofia, a saber, um sujeito consciente, com ações unificadas em torno de um objetivo, portador de um eu passível de medida e previsão. Nesse contexto de análise, temos os escritos dos alunos, que apresentarei em dois momentos os quais chamei de blocos de cartas, que sugerem pontos de questionamentos aos pressupostos que norteiam o ensino de filosofia aplicado nas escolas, na atualidade, e propostos na maioria dos livros didáticos. Para tanto, as questões que são acionadas neste momento se referem ao lugar que penso como um lugar próprio ao ato de ensinar filosofia. Pois, ao problematizar a forma como a filosofia é ensinada nas graduações, no que se refere à pouca relação deste ensino com as questões educacionais, e ao problematizar os objetivos sob os quais se constrói a concepção de subjetividade que fundamenta o ensino de filosofia nos livros didáticos, torna-se relevante dizer em qual contexto/lugar inscrevo o ensino de filosofia.

2 ENSINAR FILOSOFIA: UM LUGAR QUE DIZ DO ATO EDUCATIVO

Conforme já pontuamos, os estudos sobre ensino de filosofia pouco se dedicam a tratar das dificuldades de ensinar filosofia para jovens. Quando se entra em contato com bibliografias que se referem ao ensino de filosofia, verifica-se que o ato de ensinar é entendido como algo que se realiza de forma linear, pressupondo alunos que reagem de maneira homogênea aos ensinamentos do professor. Uma concepção de ensino que está ainda fortemente calcada na crença de que basta querer ensinar, pois o outro estará predisposto a aprender, e de que as variações metodológicas e didáticas dão conta dos impasses que se apresentam no ato de ensinar/aprender.¹⁴ Entretanto, o professor se depara com muitos problemas quando entra em sala de aula e segue os métodos propostos.

¹⁴ Sabemos que atualmente, mais especificamente a partir do ano de 2000, iniciaram-se alguns trabalhos que trazem avanços ao ensino de filosofia, mas as produções se dedicam em maior número ao ensino de filosofia para crianças. Já sobre questões em torno das relações subjetivas que perpassam o ensino de filosofia no ensino médio ainda são tímidas. No entanto, essas produções nos apontam a forma como a filosofia é trabalhada em muitas escolas e o que se produz de novo nesse contexto. Sobre isso ver: KOHAN; LEAL; RIBEIRO (orgs), 2000.

Percebe-se que há uma certa “resistência” em analisar as dificuldades presentes no ato de ensinar/aprender filosofia no ensino médio.¹⁵ É algo que não é colocado em dúvida pelos que trabalham com a filosofia, já está assimilado como normal, como característico do filosofar. As avaliações para os problemas com a filosofia são de ordem externa¹⁶, tais como: o tempo dedicado às disciplinas, professores que não são da área dão aula de filosofia, o ensino de conteúdos com caráter psicológico e sociológico e não filosófico, entre outros. No entanto, penso que, para além dos problemas externos, temos problemas internos ao próprio ensino da filosofia que devem ser tratados. Problemas que dizem das concepções sobre o ato de ensinar que perpassam as relações em sala de aula.

Os fundamentos que compõem o ensino de filosofia, no geral, estão fixados na crença de que o aluno tem a boa vontade natural para aprender e pensar e, diante dos impasses que surgem em sala de aula, responsabiliza-se o aluno como aquele que não tem vontade nem pensa. Nesse contexto, se trabalha com a noção de uma subjetividade consciente e sob o domínio da razão, de que aprender ou não aprender depende muito da “vontade” do aluno. O ato educativo nos aponta para a dimensão de um sujeito sob o domínio também de efeitos do inconsciente, o que coloca em xeque a dimensão puramente racional da vontade “natural” de aprender. O ato educativo, aqui, é compreendido como um lugar na educação que considera que as produções de efeitos e rupturas no ensino não estão somente na ordem da consciência, ao contrário, apontam para uma subjetividade marcada pelo desejo inconsciente, o que questiona a compreensão de uma aprendizagem fundamentada na concepção de uma subjetividade ideal, caracterizada como consciente, homogênea, racional, centrada, reflexiva, autônoma, crítica.

¹⁵ Isso não ocorre só em relação ao ensino de filosofia. O ensino médio parece relegado, na nossa cultura, a um certo “esquecimento”.

¹⁶ Não nego a existência destes problemas que são reais e que trazem grandes dificuldades para o ensino de filosofia, no entanto, me parece que os educadores em filosofia possuem dificuldade em reconhecer as dificuldades internas com relação ao ensino de filosofia e ao ensino como um todo.

É inegável que o ensino-aprendizagem se dá também pela via racional e consciente, mas é crucial que se perceba que há também a dimensão do ensino e da aprendizagem atravessada por questões que remetem ao saber, que é de outra ordem e constitui a singularidade e diferença subjetiva. Segundo Lacan, “[...] depois desse penso que, ao supor-se a si mesmo, funda a existência, tivemos que dar um passo a mais, que é o do inconsciente” (LACAN, 1985, p.33).

Nesse contexto, as dimensões do ato educativo, que considero relevante pensar, pressupõem que os impasses e relações que o professor/aluno enfrentam no cotidiano de sala de aula vão além da “boa” vontade consciente de ensinar e de aprender, e demonstram que o fundamento de um sujeito consciente, crítico, homogêneo não dá conta de explicar várias das questões de ordem educativa. Nesse sentido, por um lado, penso em um ato educativo que sustente a concepção segundo a qual ensinar/aprender está implicado com efeitos do inconsciente e do desejo, conforme nos aponta a psicanálise. Por outro lado, repenso as metas, objetivos que se apresentam no contexto de ensino de filosofia na atualidade, analisando, via teoria de Gilles Deleuze, a concepção de pensamento que dirige o ato de ensinar filosofia para, então, abrir possibilidade para o ato educativo que comporte o envolvimento do pensamento na intensidade da diferença.

Para tanto, busco auxílio, para pensar a singularidade e a diferença constituintes do sujeito de desejo, na psicanálise tal como é pensada por Lacan, no retorno que faz a Freud,¹⁷ e desenvolvo a concepção de pensamento, diferença e acontecimento a partir de Gilles Deleuze, no contexto do ato educativo, para clarear os problemas suscitados pelos escritos dos alunos e

¹⁷ Desenvolverei no decorrer da tese os pressupostos psicanalíticos que busco para pensar o ato educativo.

pelos livros didáticos de filosofia, e abrir outras possibilidades para se pensar um ensino-aprendizagem e suas possíveis inserções num trabalho de sala de aula. Destas opções teóricas¹⁸ surge outra problemática que se dá em torno da relação teórica entre Deleuze e Lacan e a importância de pontuá-la para as pesquisas em educação. Nesse contexto, penso em uma relação heterogênea que permita um canal de produção entre as diferenças teóricas, tendo em vista o trabalho com o ensino de filosofia no ensino médio. Conforme Vidal, “[...] heterogeneidade é uma palavra que convém a um trabalho incessante, arriscado, aberto, a uma aposta na diferença e na multiplicidade como sinal de alerta contra a totalidade e o totalitarismo” (VIDAL, 2000, p. 479). Dessa forma, fazendo um paralelo com a investigação em educação, pode-se dizer que é necessário que lidemos com a complexidade do humano em suas variações, movimentos, repetições, singularidades, o que nos leva a recorrer e a lidar com a heterogeneidade de teorias para, então, compor um trabalho que coloque em questão as ancoragens cegas de certos modismos de alguns trabalhos¹⁹ realizados no âmbito da educação e da filosofia. Em outros termos, pode-se dizer que investigar acerca do humano e de suas relações, entre outras, a relação com a educação, significa ir além de uma visão única e fechada na atribuição de sentido às questões e, nisso, está presente o risco e, ao mesmo tempo, a atração que move este trabalho. Para tanto, ao recorrer às teorias do psicanalista Jacques Lacan e do filósofo Gilles Deleuze, utilizo conceitos dos referidos autores para esclarecer problemas levantados pelo contexto do ensino aprendizagem de filosofia e do ensino-aprendizagem de um modo geral, buscando saídas possíveis para tais problemas.

¹⁸ Ressalto que, inicialmente, na constituição do projeto, recorri ao pensamento do filósofo francês Alan Badiou. Mas, devido à complexidade da inserção do referencial teórico de Alan Badiou na construção da tese, decidi manter os referenciais de Lacan e Deleuze, enxugando os objetivos iniciais do trabalho.

¹⁹ Estou me referindo a trabalhos que abandonam facilmente as teorias que estão estudando diante dos problemas epistemológicos a elas colocados, em nome de uma nova teoria que se mostra mais atraente e está na “moda”. Podemos utilizar o exemplo do marxismo, que foi abandonado por muitos no primeiro momento de questionamentos que sofreu, no entanto, sabemos que muito do que Marx produziu é pertinente para pensar as relações de trabalho na atualidade, mesmo que algumas de suas teses não tenham sido eficientes na compreensão das coisas a que se propunha.

2.1 O ATO EDUCATIVO COMO UM LUGAR *ENTRE* NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Conforme já nos referimos anteriormente, as práticas de sala de aula ainda estão fortemente marcadas por um discurso homogeneizante que, por vezes, toma uma direção ortopédica e adaptativa quanto à forma de pensar e compreender a subjetividade humana. O ensino de filosofia não foge a este modelo de entendimento segundo o qual o ensino se dá na forma de *ensinar tudo a todos* (COMENIUS, 1592-1670). Ensinar a todos é um processo decisivo na educação, pois diz de uma pretensão de que todos tenham acesso ao ensino, no entanto, o ato de ensinar *tudo* nos coloca frente a uma problemática que faz questão na contemporaneidade. A questão que se coloca é diante do discurso totalizador que compreende o sujeito como portador da possibilidade de *tudo* aprender - o que ainda é fato corrente na educação da atualidade. Dito de outro modo, é como se tivéssemos uma idéia geral, um quadro fixo, sobre o que vem a ser, por um lado, a pedagogia, com seus objetivos, métodos, seus funcionamentos, formas de organização, agentes, conteúdos, entre outros, e por outro lado, o aluno entendido como o sujeito “normal” que, para tanto, deve responder ao que lhe é demandado. Demanda que visa a uma perfeição. Portanto, não há espaço para situações fora do que foi previsto, do que foi pré-determinado. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como o espaço que deve desenvolver as potencialidades do aluno, assegurar sua liberdade, igualdade, fraternidade, e torná-lo, crítico, consciente.

Contrariamente a essa busca de um caminho totalizador, penso o ato educativo como um lugar que possa comportar aquilo que está “entre” o que se ensina, o conteúdo formal, e a relação subjetiva que se estabelece a partir desse ensino. Ou seja, um lugar que comporte o que é estranho, resto ou ruptura frente ao ideal de sujeito e aprendizagem que a ação

pedagógica se propõe a atingir, um lugar que comporte aquilo que se apresenta como avesso, reviramento do efeito esperado como ideal, mas que produz efeitos “outros” diante do quadro fixo que se toma como modelo. Para tanto, a psicanálise e a filosofia de Deleuze vêm como aportes teóricos para se pensar esses efeitos não-previstos, que constituem a subjetividade e o ato de pensar. Nesse sentido, pensar não se refere ao esforço de delimitar, mensurar a validade desses efeitos, mas ao de articular possibilidades de compreensão que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Pois, na medida que se percebe que nem tudo é passível de controle na subjetividade humana, poder-se-á lidar com os impasses presentes em sala de aula não mais como problemas de “desvios da ordem” ou “desvios de padrão”, ou ainda situações que induzem ao erro.

Penso que a pedagogia, procurando dar conta da máxima *ensinar tudo a todos*, toma como fundamento para a ação educativa a idéia de uma subjetividade da razão e da consciência, portadora de um eu homogêneo passível de prescrições e controle. Fundamento este que ganha força com a filosofia racionalista, em particular a filosofia Cartesiana, que entende o sujeito como o senhor de suas ações e produções, capaz de conhecer a origem das causas e efeitos das paixões e emoções, que devido à vontade orientada pela razão é capaz de dominá-las e governá-las. Ou seja, é um momento na filosofia em que se espera que a racionalidade humana se desenvolva progressivamente, superando os preconceitos morais, sociais, libertando-se, com isso, dos medos, das supertições, através do conhecimento. Nesse sentido, a educação formal, a partir das variações metodológicas instituídas pelo campo da pedagogia, quando fundamentada nesta subjetividade racionalista, constrói uma compreensão de ensino-aprendizagem em que há linearidade, pré-determinação dos efeitos na relação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. Ou seja, acredita-se que aquilo que o professor ensina chega naquele que aprende da mesma forma que foi pensado e enunciado. Ou, ainda,

aquilo que se ensina chega em todos da mesma forma, pois se parte do pressuposto de que há uma universalidade da relação ensinar/aprender e o mesmo modo de raciocínio em todos. Como consequência, todos possuem a mesma capacidade de aprender e pensar e aprendem/pensam da mesma forma.²⁰

No entanto, a prática de sala de aula nos remete a uma questão que são os ditos problemas de aprendizagem, ou seja, temos algo que não se coaduna com esse pressuposto defendido até então. Há algo que não fecha com o pressuposto da igualdade subjetiva como fundamento utilizado para o aprender, o que aponta para um descompasso nessa relação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. Essa relação mostra que o ato de ensinar e aprender não produz efeitos tão lineares e previsíveis assim. Mas, muitas vezes, aquilo que não se encaixa na linearidade prevista acaba sendo tomado como um erro, como algo da ordem do problema que deve ser corrigido. Não estamos tratando aqui dos problemas cognitivos da aprendizagem, mas daqueles que são tidos como problemas à medida que colocam em xeque os pressupostos de normalidade previstos para o aprender.

Aqui cabe uma referência ao trabalho de pesquisa²¹ de Schäffer, no qual a pesquisadora faz um levantamento dos protocolos de encaminhamentos de alunos para tratamento, devido aos problemas de aprendizagem que apresentam na escola. Tais encaminhamentos revelam que os problemas tidos como de ordem cognitiva são problemas de ordem comportamental, o que mereceu uma problematização em torno do que é considerado um problema de aprendizagem nas escolas. Tomando uma parte dessa questão, quero salientar que muitos professores entendem como problema de aprendizagem aquilo que escapa ao

²⁰ Com relação aos professores que trabalham com pesquisa, parece que isso já foi modificado; no entanto, as práticas nas escolas possuem este fundamento como base. Mesmo nas práticas que consideram a idéia de diferença e inclusão se mantém o pressuposto de chegar ao ideal de aluno, normal, equilibrado, entre outros.

²¹ SCHÄFFER, Margareth; FISCHER, Jane. A demanda escolar à clínica: quando o não aprender passa a ser o nome do aluno. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia (Orgs.), 2003.

padrão de subjetividade que fundamenta sua prática e/ ou quando o ato de pensar se apresenta de forma diferenciada da prevista. E é nesse contexto que considero que a psicanálise e a filosofia de Deleuze podem contribuir para se pensar alguns problemas presentes na educação.

A psicanálise não propõe metodologias de ensino, pois as mesmas trabalham com o ensino-aprendizagem inserindo-o em uma ordem de universalidade. A psicanálise, por sua vez, aponta para o que há de singular nesse contexto. O que quero, então, é salientar a existência de efeitos não lineares e pouco unificados, presentes na relação de ensinar e aprender, e de pontos limites com que as atuações pedagógico-metodológicas se deparam na prática de sala de aula, mais especificamente no que se refere ao ensino de filosofia. Nesse sentido, com o ato educativo temos a possibilidade de inscrição dos problemas de aprendizagem em um outro lugar. Pois o que, na maioria das vezes, é entendido como desvios da ordem ou como impossibilidade de aprendizagem, passa a ser compreendido como modos singulares de constituição subjetiva - o que, por consequência, exige outras maneiras de ensinar e aprender.

A partir da psicanálise pode-se dizer que a noção de ato educativo comporta, além da transmissão dos conhecimentos estabelecidos de maneira formal, a transmissão de um saber que escapa ao controle das metodologias, do professor e do aluno, pois abrange o sujeito do inconsciente e de desejo²². Este é um lugar que faz limite ao saber pedagógico, mas que, no entanto, produz efeitos no ato educativo. Faz limite à medida que não pode ser mensurado e, a partir disso, universalizado como um processo que se produza da mesma forma em todas as pessoas. Ao contrário, esta é uma dimensão da subjetividade que requer que a pensemos na ordem do singular a cada pessoa. O inconsciente está presente nos efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto na dificuldade de aprender como na vontade de

²² Trataremos de forma mais detalhada da questão do sujeito e do desejo na psicanálise no sub-capítulo: **Um lugar para a relação psicanálise e educação na compreensão dos efeitos: a relação sujeito, desejo e inconsciente no ensino-aprendizagem**, neste texto.

aprender. Ou seja, o aluno aprende o conteúdo não só em função das variações metodológicas, mas também em função de questões inconscientes e de desejo que não estão sob o controle do professor. Nesse sentido, o sujeito psicanalítico diz de uma constituição subjetiva que não se estabelece no eu do sujeito cartesiano, senhor de suas razões. Ao contrário, o sujeito do eu, da filosofia e psicologia clássica, é atropelado pelo sujeito do desejo inconsciente que lhe impõe uma outra falação, que soa como estranha e sem sentido.

3 PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO DA SALA DE AULA: UM VIÉS PSICANALÍTICO

Conjuntamente com a pesquisa nos livros de iniciação à filosofia²³ mais utilizados nas escolas, direcionei minha pesquisa para alunos que estudaram filosofia no período de pelo menos um ano, como uma disciplina do currículo.²⁴ Seus escritos acionaram questões que permitem discutir o ensino de filosofia para jovens, pensando-o em um contexto de maior relação com as características singulares que o mesmo exige. Os escritos dos alunos foram tomados como *casos pensamento*, o que significa deixar que o *caso*, no exercício de sua potência, force o pensamento. Em Deleuze, os casos pensamento são os movimentos que suscitam, que forçam o pensamento em sua potência. Nesse sentido, o interesse dos casos está na provocação que estabelecem e, a partir disso, nos conceitos que instigam para serem desenvolvidos e pensados. Por exemplo, Deleuze toma o cinema como caso pensamento não para fazer uma teoria sobre o cinema, mas o cinema suscita que ele pense sobre os conceitos

²³ Tínhamos como proposta inicial, defendida por ocasião da mudança de nível para o doutorado, analisar os projetos dos professores dos colégios, mas tivemos dificuldades em obter tais projetos. Os professores se mostraram pouco dispostos a escrever algo sobre seus objetivos ao ensinar filosofia. Assim, optamos por analisar os livros didáticos que são, na maioria, os livros que os professores utilizam para preparar suas aulas.

²⁴ Inicialmente, pensei em estender a análise para cursos Universitários que tivessem filosofia nos currículos. Cheguei a fazer coleta de dados em um curso de graduação, mas decidi reduzir o trabalho para a análise nas escolas, pois trabalhar com o ensino nas Universidades implicaria em ter que considerar as diferenças entre o ensino médio e ensino universitário e, a partir disso, trabalhar com outras questões que os dados apontariam devido ao vínculo da disciplina de filosofia na Universidade com a escolha profissional, o que tornaria o trabalho muito extenso.

de movimento e tempo. No trabalho desta tese, penso os escritos dos alunos e os objetivos filosóficos dos livros didáticos como os casos pensamentos, que são uma provocação ao pensamento e, com isso, suscitam que se pense a potência da diferença e da singularidade na educação.

Nesse sentido, os dados provocaram problematizações importantes, as quais desenvolver no decorrer deste trabalho. Para tanto, é importante delinear o caminho que segui no tratamento dispensado aos escritos obtidos nas escolas.

As produções dos alunos, seus escritos, não foram tomadas como um quadro fixo, imutável, mas como processos que apresentam efeitos de um trabalho de ensino que os movimenta, no caso, o trabalho com filosofia na escola. Assim sendo, os textos foram lidos como movimentos de pensamento e de afetos os quais se constituem como efeitos na linguagem escrita, que deslocaram, reviraram algumas inquietações que acompanham minha trajetória de trabalho como educadora.

Após a leitura, os separei em duas partes, a partir das questões suscitadas: no primeiro bloco de cartas, separei as explicações que demonstraram que houve um pequeno envolvimento dos alunos com o filosofar e que estabeleceram uma reflexão filosófica, mesmo que inicial. O que se evidenciou, nestes textos, foi um efeito que nomeei como conflito paradoxal e concomitante de aproximação e distanciamento do aluno, quando inserido no contexto da reflexão filosófica. Problematizo esta relação subjetiva através da psicanálise freudo-lacaniana, utilizando os conceitos de singularidade, diferença, desejo, inconsciente, pulsão e real, com a perspectiva de estabelecer uma possibilidade de inserção destes conceitos

no campo educacional. No segundo bloco de cartas, separei as explicações dos alunos que demonstraram não ter estabelecido uma relação “positiva” com a reflexão filosófica, pois apresentaram queixas que apontaram para um estágio anterior a um envolvimento com a filosofia. Nesse caso, se evidenciou um movimento de queixa, reclamação frente a uma linguagem sem sentido, difícil, que a filosofia apresenta. A partir disso, problematizo o segundo bloco de escritos com a filosofia de Deleuze, mais especificamente, através da concepção de pensamento, diferença, quando pensados no contexto do ensino de filosofia. Assim, não será um trabalho sobre o ensino de filosofia para descrever e categorizar seu percurso, mas um trabalho que procura problematizar o ensino de filosofia e, com isso, desenvolver os conceitos que produzam sentido à situação de análise, com o intuito de movimentar o ato de educar naquilo que se tornou fixo, prescritivo e, muitas vezes, entorpecido ao movimento da vida.

Nos escritos dos alunos, apresentaram-se, de maneira insistente, conflitos com a reflexão filosófica, os quais colocam em xeque a concepção de sujeito da aprendizagem que fundamenta os objetivos do ensino de filosofia, a saber, a necessidade de desenvolver um sujeito consciente, com ações unificadas em torno de um objetivo, portador de um eu passível de medida e previsão. Conflitos estes que penso como efeitos de uma subjetividade que não se permite homogênea, ou que não aceita a pré-determinação tão fixa quanto à relação que estabelecerá com a aprendizagem.

Ressalto que as problematizações potencializadas pelos escritos dos alunos não são submetidas à interpretação e julgamento²⁵ (julgar/separar; bom/ruim, certo/ errado, entre

²⁵ Não utilizo o julgamento, no sentido de que não estou procurando dividir em partes os textos dos alunos para avaliar essa divisão e nela exercer juízo de valor acerca dos escritos.

outros), cujo objetivo seria ter acesso ao “Eu” do aluno, delimitando, assim, nas produções dos mesmos, os agentes de ordem familiar, histórica ou social do que se apresenta. O entendimento da psicanálise, com o qual trabalho, procura ir além do processo de estabelecimento de sentidos fechados às situações de análise. Ou seja, é um trabalho que considera a ausência de inscrição de sentido,²⁶ como constituinte no processo de relação com os escritos e com a relação educativa. E é com o conceito de pulsão de morte que as questões de ausência de sentido ganham força na teoria psicanalítica, o que significa dizer que tal conceito remete ao elemento de pura força e intensidade nas constituições subjetivas e, como conseqüência, à existência de vazios na inscrição de sentido, o que mostra que há algo que não se deixa representar no que se refere ao real, mas que se mostra como força, intensidade repetitiva na constituição subjetiva.

Esta ausência, no que se refere ao saber sobre o real, é um elemento com que o pesquisador também deve lidar na sua pesquisa, pois, caso contrário, correrá o risco de tudo querer interpretar e, com isso, ver-se diante da necessidade de explicar, na sua totalidade, os problemas pesquisados. Nesse sentido, o trabalho com o referencial psicanalítico não permite que o pesquisador, por um lado, parta para seu trabalho com um código fixo de interpretações e, a partir daí, passe a enquadrar nesses códigos o que se apresenta como uma forma geral de compreensão. Por outro lado, não é possível que o pesquisador tome a psicanálise como a

²⁶ Quando utilizo ausência de sentido, o faço a partir da leitura de Alan Badiou sobre Lacan, na qual destaca que, para Lacan, a ausência de sentido não quer dizer não-sentido, pois *o real se dá como ausência de sentido*, esta é a função do real no saber. Função que significa que há uma subtração ao sentido quando se refere ao vínculo entre real e saber, ou seja, a função de ausência no que se refere ao saber sobre o real. Sendo o real entendido como impossível, no que se refere à relação sexual, *não há relação sexual* (Lacan, 1985), a ausência de sentido passa a ser o sentido sobre o sexo (pulsional). Ou seja, há um sentido entre saber e real que se diz enquanto ausência da relação sexual. Isto, segundo Badiou, “[...] a ausência, designa, realmente, algo que é da ordem do sentido: a saber, o sentido ab-sexo” (1997, p. 13.). Essa concepção de ausência de sentido é diferente da de não-sentido, pois esta última é entendida pela filosofia em oposição ao sentido quando pensada na relação saber e verdade. Para Lacan, entre saber e verdade não é nem sentido e nem não-sentido, o que há é a ausência de sentido, ou seja, o real. Segundo Badiou, a filosofia tem como hipótese um sentido da verdade, e fica no par sentido/não-sentido, enquanto que Lacan vai criar um novo espaço, um entre, que é o espaço da ausência, e pensar acerca do real.

chave das respostas para os problemas suscitados. Em vez disso, é necessário entender e lidar com a constatação de que não se é dono de um saber totalizado sobre as coisas e, assim, trabalhar positivamente com questões imprevisíveis, incertas, que dizem da constituição do sujeito do inconsciente e que se mostram no decorrer de um trabalho com a educação.

No que se refere ao referencial teórico de Deleuze, utilizo-o para pensar as queixas dos alunos frente aos conteúdos filosóficos, que não proporcionam estabelecer sentido com a realidade, as quais os alunos apresentaram nos escritos na forma de dificuldades vivenciadas ao estudar filosofia. E procuro levantar que concepção de pensamento é veiculada nos livros didáticos, considerando que os escritos dos alunos apontam para uma dificuldade de estabelecer sentido e pensar, de forma implicada, os conteúdos e problemas apresentados no contexto do contato que tiveram com a filosofia. A partir disso, procuro, então, pensar um ensino de filosofia que comporte a forma de compreender o que é pensar para Deleuze, no sentido de possibilitar a construção de um outro caminho possível no contexto de trabalho com o ensino-aprendizagem. Sei que os escritos dos alunos apresentam uma multiplicidade de questões que não são tratadas neste trabalho, todavia, procuro evidenciar algumas em que estou implicada enquanto educadora.

Para tanto, passo ao primeiro bloco de cartas dos alunos, as quais adoto como um retorno dos mesmos sobre a relação que estabeleceram com a filosofia, sendo que este retorno traz efeitos produzidos pelo contato com a filosofia que coloca em questão a concepção de subjetividade idealizada com a qual nos deparamos nos objetivos presentes nos livros didáticos de filosofia, e no ensino-aprendizagem de um modo geral.

3.1 BLOCOS DE CARTAS I, UM RETORNO DOS ALUNOS SOBRE APRENDER FILOSOFIA: EFEITOS PARA ALÉM DE UMA SUBJETIVIDADE IDEALIZADA

Aos alunos foi dirigido um pedido, o qual comportava a possibilidade de escreverem acerca de sua relação com a filosofia, sobre o que tem de importante em aprender filosofia e sobre as experiências obtidas com tal contato. O texto foi elaborado nos seguintes termos:

Um amigo de que você gosta muito lhe manda uma carta em que diz que terá a oportunidade de escolher entre estudar ou não filosofia. Para tomar essa decisão, ele resolveu saber o que você pensa sobre aprender filosofia. Ele deseja saber quais são as dificuldades que irá encontrar ao estudá-la e o que será legal nesses estudos. Ele conta com sua sinceridade nas respostas e espera ansioso para tomar uma decisão. Você pode escrever a carta de resposta utilizando nomes de ficção para você e seu amigo.

Esta questão foi aplicada em três escolas do ensino médio em Porto Alegre, com alunos de 1º, 2º e 3º anos, que freqüentaram pelo menos um ano de filosofia. Foram três escolas, duas particulares e uma federal. Na escola federal, os alunos de 1º ano possuem filosofia desde a 8ª Série. Parte da pesquisa foi realizada em uma das escolas particulares na qual atuei como professora durante dois anos e quatro meses, sendo que a mesma foi aplicada²⁷ pelo professor que assumiu a disciplina, por ocasião de minha entrada para o mestrado no curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A decisão de não aplicar o trabalho enquanto estava trabalhando com os alunos teve por objetivo não influenciar os seus escritos, pois já conheciam meu trabalho e, de alguma forma, poderiam sentir-se constrangidos em escrever sobre o que pensavam da relação que estabeleceram com a

²⁷ A coleta de dados nessa escola se deu no ano de 1999.

filosofia. Nas outras escolas em que realizei a pesquisa,²⁸ fui convidada a acompanhar as turmas durante algumas aulas e, posteriormente, apliquei o trabalho. O fato de os alunos não necessitarem de identificação na carta escrita que iriam entregar, os deixou mais livres para escreverem sobre o que pensavam acerca da relação com a filosofia.

Escolhi alguns escritos, dentre a grande quantidade de material que obtive, por pensar que serão suficientes para apontar os problemas que estou trabalhando. Assim, adotei dois critérios para realizar a escolha dos textos escritos dentre todos que havia recebido: o primeiro foi o de priorizar escritos de alunos que compreenderam a questão solicitada, pois muitos alunos entenderam que era uma escolha da filosofia como profissão, e não uma escolha que o amigo fictício poderia fazer na escola que estudava; o segundo foi o de priorizar escritos em que o aluno demonstrou interesse em falar sobre sua relação com a filosofia, já que alguns alunos não desejavam escrever e escreveram muito pouco, sem levar em conta a questão pedida, produzindo um escrito em que afirmavam não saber o que era a filosofia ou direcionavam suas queixas aos professores, direção da escola, entre outras coisas, e, nesse sentido, achei pertinente não utilizá-los.

A partir disso, temos um primeiro bloco de escritos²⁹ dos alunos, ao qual chamei de blocos de cartas I, em que se apresenta uma forma de relação subjetiva paradoxal³⁰ dos alunos para com a filosofia, que coloca em xeque a concepção de uma subjetividade idealizada, difundida pelos livros didáticos e professores. O que se mostra nos escritos dos alunos é uma

²⁸ Nessas escolas a pesquisa foi realizada em 2000.

²⁹ Os escritos foram digitados sem modificações na forma e conteúdo, inclusive não foi realizada a correção de português a fim de mantê-los o mais fiéis possíveis à versão original escrita à mão.

³⁰ Grifei, nos escritos, em negrito, as partes em que se mostra, como efeito do ensino de filosofia, essa relação subjetiva paradoxal com a qual trabalharei. É importante salientar que surgem outras questões que poderiam ser trabalhadas, mas mantive o propósito de salientar nos escritos aquela que se tornou mais evidente a partir da repetição presente nos vários escritos, considerando que esta repetição expressa também movimentos diferenciais, pois diz de um encontro singular do aluno com a filosofia.

equivocação do discurso segundo o qual haveria uma pré-disposição favorável ao conhecimento filosófico e, com isso, obter-se-ia com facilidade a conformação do aluno às pretensões do ensino, as quais se pautam na idéia de um sujeito ideal, no caso, um sujeito consciente de si mesmo e do outro, crítico, livre, unificado, entre outros. Contrapondo-se a isso, podemos dizer, com Fernando Pessoa:

Tenho mais almas que uma.
Há mais eus do que eu mesmo.
Existo todavia
Indiferente a todos.
Faço-os calar: eu falo.
Os impulsos cruzados
Do que sinto ou não sinto
Disputam em quem sou.
Ignoro-os. Nada ditam
A quem me sei: eu 'screvo.
(Odes de Ricardo Reis)

E, com a palavra, os alunos...

Caro Johanes,

Então você quer saber a validade do estudo da filosofia. Muito bem, antes de mais nada, é preciso saber qual filosofia você irá estudar. São diversas as variações, mas as principais são: política, de vida e do pensar:

Se você for estudar a filosofia política, não servirá para nada a minha opinião. Eu direi que é inútil e você dirá que é necessária à sociedade. Então é melhor você se filiar a algum partido de esquerda...

*Se for a filosofia do pensar, o seu objeto de estudo eu o alertarei: **tome cuidado!** Você perderá seus amigos sem que perceba. Provavelmente você, em seu inconsciente, considerará-se superior àqueles que não quiserem ouvir seus discursos. Você entrará em um mundo próprio, com uma complexidade própria, e raramente suas palavras serão compreendidas.*

*Porém, se a sua filosofia for a de vida, você não irá estudá-la, irá vivê-la. Você verá o quanto é pobre, ignorante e ruim. Você abrirá seus olhos à sua putrefação, e dar-se-á conta de sua incompetência. **Seu ego será exposto e seu id despertado.** Você finalmente encontrará a essência.*

*Meu querido Johanes... É uma pena que você se encontre em tal situação. Eu o parabenizo. Não posso lhe indicar o caminho a seguir. Esta decisão é sua. Eu já fiz a minha. **Eu amo a filosofia, mas Deus, como a odeio.** Percorra seu caminho Johanes, viva sua trilha.*

De seu amigo, que em nada pode ajudar...

Lívia..

*Não sei se estudar filosofia seria fácil, porém seria bastante interessante estudar a consciência das pessoas em estar ou não certas. **Eu não teria paciência para estudar pois cada um tem sua opinião e não deveria ser retrucada ou mudada por ninguém.***

Dri..

Lis..

Penso que estudar filosofia é uma bobagem por um lado, mas por outro, ajudará você a organizar seus pensamentos. Por exemplo: Se tu tens uma dúvida em relação a alguma coisa, **ela vai te ajudar ou não, por isso reflita bem antes de fazer o curso.**

Filosofia é o estudo do pensar, é saber o porquê das coisas, é questionar. Isso pode complicar a sua vida. Tentar achar resposta para tudo, será que vai encontrar? Pense bem! Tchau!

Mony...

Kati

Filosofia é questionar, argumentar, polemizar. Se você gosta disso, aposte nela. Faz tempo que não nos falamos, **mas não esqueça: você odiava muitas perguntas sem respostas, e muitas respostas para uma pergunta.**

A filosofia leva a saber tudo sobre tudo e bem sabemos que nem tudo podemos saber.

Espero que faça uma ótima escolha, mas confesso que nunca faria filosofia, pois não teria a mínima paciência. Mil beijos..

Eu!!.

Lis

Com a filosofia questionamos as leis sob as quais vivemos (para que serve, é necessária ou não, etc.), o papel do Estado, País e a influência direta e indireta nas nossas vidas. **Entretanto, todas essas reflexões podem modificar algumas idéias e conceitos que julgamos corretos. Mas vale a pena conhecer filosofia**

Drico

Lu

A reflexão filosófica é algo que mexe com a gente e naquele momento, no instante, às vezes, até pensamos em modificar algo, mas somos contra todos então, se deixa tudo como está .

Fá

Caro Teobaldo

Estudar filosofia, ao contrário do que muitos pensam, é uma grande oportunidade de aprendizagem e auto-conhecimento, sobre nós mesmos e sobre a humanidade.

Uma única observação um pouco preocupante é que ao estudar filosofia nos damos conta de problemas e dificuldades que enfrentamos no dia-a-dia que muitas vezes, nos deixa apavorados, a respeito do mundo em que vivemos. Mas apesar disso acrescenta muito em nossos modos de pensar e ver o mundo.

Sendo sincera com esse amigo lhe daria minha opinião a respeito da filosofia. Diria-lhe que a filosofia é algo que faz parte de nossa vida, o que seria um dos motivos a levá-lo a estudá-la. Pois filosofia é muito ampla, nos mostra diferentes formas de pensar, faz-nos questionar, entretanto, **ela também tem a capacidade de deslocar-nos, nos confundindo com muitas possibilidades, nos confundindo, sem sabermos, que caminho seguir.** Então, devido a tantos fatores diria para que esse amigo que talvez devesse escolher a estudar filosofia, para ter conhecimento dela e decidir formar sua opinião própria. Eu já tenho a minha: para mim filosofia tem dois lados; um bom e um ruim (já citados acima). Tendo outras crenças e princípios **creio que no meu caso ela me ajudou até, pois pude confirmar as coisas em que acredito;** porém, agora não me serve, não tendo diferença em minha vida. Quem sabe seja porque ela já fez? ... quem sabe faça-a e tire suas próprias conclusões... tente aproveitar-se da oportunidade que ela oferece...

Priscila

Mario

Respondendo as suas dúvidas, aí está o que acho sobre filosofia: acho que é um estudo muito interessante, pois abrange diversos assuntos (história, literatura, notícias atuais, sentimentos, relacionamentos, etc.) e nos faz refletir sobre os mesmos. **Acho que por um lado é bom, pois nos faz pensar sobre as coisas que não pensaríamos se não fosse a filosofia, e muitas vezes, chegamos a conclusão de que serão úteis para o resto de nossas vidas. Mas por outro lado, nem sempre pensar em tudo é “bom”, pois tem coisas que quando pensamos sobre elas ficamos tristes. Claro que é melhor pensar nas coisas ruins e refletir sobre estas do que escondê-las dentro da gente, mas o ruim é que às vezes nos deixa num clima ruim. Eu por exemplo, muitas vezes saio meio deprimida das aulas de filosofia! Mas eu acho é um estudo legal, e que tem que se gostar muito do assunto para estudá-lo.**

Mariana

Clarisse,

Bom, eu tive filosofia no ano passado e sinceramente eu matei muitas aulas, mas as que eu vinha... bah, vou te contar, era um saco! O professor tinha uma visível implicância com minha pessoa, só para começar. Trazia assuntos chatos e difíceis para interpretar, coisas do tipo: (...) Eu não gostava de filosofia. **O lado bom é que ela desenvolve o senso crítico da pessoa, só que eu não me sentia motivada a discutir... e de que adianta se nunca chegamos a conclusão alguma.** Acho que ele deveria ter abordado assuntos voltados para a realidade, e não aqueles textos imbecis do Platão e do Descartes. Tem muita música, por exemplo, que poderiam ser discutidos e interpretadas, principalmente Legião Urbana (que vc conhece muito bem) daí aula ficaria interessante. Vc pode tentar, não sei, é que isso é uma questão de gosto. Mas seria legal vc sugerir o que eu escrevi para seu professor, daí quem sabe vc pode ter uma imagem legal da filosofia, que eu não tive.

Bem, vou indo agora.

Beijos, Flávia.

Marcos

Durante o tempo que estive estudando filosofia eu aprendi algumas coisas. Aprendi que com a filosofia nós podemos comentar e criticar sobre as coisas. **Podemos imaginar o outro lado, um lado que geralmente não é muito lembrado, e estudá-lo. Mas nem sempre se termina o “caso” com uma conclusão ou resposta. Às vezes deixa-se o assunto com perguntas no ar.** Na filosofia o que eu achei legal foi este negócio de discutir sobre as coisas, pois através da discussão nós descobrimos muitas coisas que não sabíamos e podemos expressar aquilo que pensamos. Particularmente, eu não gosto de me expressar em “público”, sou um pouco inibida e fico muito nervosa para falar, mas gosto de escutar as outras pessoas discutindo.

Plínio

André

O estudo da filosofia faz com que as pessoas pensem e reflitam sobre tudo o que acontece e atitudes que tomamos, este estudo quer saber a causa, o porque das coisas e dos nossos atos. **A filosofia faz com que você confunda as idéias em geral, pois às vezes você está certo de alguma coisa e este estudo traz uma certa dúvida.**

Téo

Ka

Defino a filosofia como a arte de confundir o homem comum

Carol

Josi...

A filosofia é uma coisa, às vezes, **meio difícil de se lidar**, e muito mais (acho) na adolescência. Nesta época da vida nós já temos na cabeça vários questionamentos internos, a filosofia traz outros, alguns mais internos outros mais comunitários. Muitas vezes, estes três tipos de perguntas se misturam na cabeça da gente, e **confundem o funcionamento de um raciocínio linear que se aprende desde pequeno.**

Esta quebra da linearidade dá medo para algumas pessoas, por que elas começam a discordar daquilo que fizeram até o exato momento, que fizeram a sinapse da mudança de opinião. Certas pessoas esquecem que dá para mudar de pensamentos e atitudes, mesmo que seja aos poucos.

A maiêutica feita por Sócrates, que eu aprendi no 1º ano do 2º grau foi a melhor coisa em filosofia, ajuda um monte na vida.... como eu não sei direito mas ajuda pacas...

Também tem vezes que os professores não conseguem chamar **todos** os alunos para a discussão filosófica, é por isso que esta matéria tinha que ser explicada em grupos menores. **Fica mais fácil de discutir e opinar.**

Cristine

A partir dos escritos apresentados, que dizem de uma forma de relação dos alunos com o ensino de filosofia, destaco a presença da relação subjetiva, paradoxal e concomitante, de “resistência” e atração frente ao filosofar. A partir desta relação, aciono alguns conceitos psicanalíticos, como singularidade, subjetividade, inconsciente, desejo e real, para compreender os efeitos que ressaltar nos escritos dos alunos e as questões que são acionadas, a partir disso, no contexto educativo.

Diante disso, penso um lugar para a relação entre educação e psicanálise, que se elabora como uma atividade crítica/criadora, à medida que se levanta uma crítica de algumas concepções educacionais e psicanalíticas, e, no momento seguinte, constroem-se outras

formas de atuação e pensamento possível para o contexto educacional nas relações que estabelece com a psicanálise. É o que faremos a seguir.

3.1.1 Um Lugar para a Relação Psicanálise e Educação na Compreensão dos Efeitos: a Relação Sujeito, Desejo e Inconsciente no Ensino-Aprendizagem

O processo de construção de um lugar para a relação psicanálise e educação se estabelecerá a partir dos problemas acionados pela discussão dos escritos dos alunos e pela análise dos livros didáticos de filosofia. Nesse sentido, torna-se relevante apresentarmos algumas incursões da teoria psicanalítica no contexto educacional, para, então, desenvolvermos a problematização que é ponto de análise neste trabalho.

Pode-se dizer que, há muito tempo, se tenta promover encontros entre psicanálise e educação, alguns no sentido de criar metodologias de cunho analítico, os quais falharam no propósito. Outros, que procuraram pensar as impossibilidades/possibilidades da relação psicanálise e educação, e que obtiveram grande repercussão no meio psicanalítico e educacional. Nesse sentido, temos o trabalho de Millot, *Freud antipedagogo* (1993), o qual nos alerta para as diferenças entre a posição do psicanalista e a do professor, e a impossibilidade de integração entre psicanálise e pedagogia, pois as mesmas se opõem em termos estruturais. Temos também um marco na educação brasileira, *Freud e a Educação: mestre do impossível* (KUPFER, 1989), no qual se procurou apresentar a psicanálise para educadores, alertando para as impossibilidades da aplicação direta como instrumento de trabalho pelos mesmos.

Essas produções se deram em uma época em que não era muito difundida e aceita, entre os psicanalistas, a relação psicanálise e educação. Entretanto, as produções cresceram e

atualmente existem trabalhos que procuram instituir uma discussão com a educação a partir de conceitos lacanianos, trazendo novas perspectivas para ambos. Ou seja, por um lado, na relação psicanálise e educação, à psicanálise são colocadas questões em torno das possibilidades/impossibilidades advindas desse lugar. Sabe-se que a psicanálise se constitui enquanto uma teoria alimentada pela prática clínica e, ao se propor a contribuir no contexto da educação, tem que se repensar em termos epistemológicos, discutindo até onde e em que situações seus conceitos podem atuar fora do contexto da análise clínica, inserindo-se, assim, em pesquisas na Universidade que não se produzem a partir de situações no contexto clínico.

Nesse sentido, temos discussões em torno da potencialidade de conceitos como transmissão, transferência, desejo, sujeito, entre outros, na esfera da cultura e da Universidade, que ultrapassam o contexto analista e analisando. Penso, então, que a inserção da psicanálise no meio educacional gera problematizações, enriquecendo e atualizando os debates no meio psicanalítico, pois, ao se pensar a potência da implicação do sujeito de desejo nas relações que estabelece com as diversas áreas do conhecimento, se coloca para a psicanálise a problematização em torno da produção do trabalho psicanalítico fora do contexto da clínica, tal como é pensado atualmente.³¹ Por outro lado, à educação torna-se importante pensar a singularidade e a diferença presentes no processo de ensino-aprendizagem, pois cada vez mais nos deparamos com situações, na prática escolar, que demandam do professor um olhar mais atento para as formas singulares de o aluno construir/desconstruir seu saber, e a implicação do desejo nessas formas. E, nesse sentido, a psicanálise possui ferramentas para potencializar e enriquecer o debate educacional.

³¹ O psicanalista MD Magno propõe uma clínica ampliada, ou clínica geral, como uma forma de responder acerca do que pode ser uma clínica para além de uma aplicação da psicanálise a outros campos. Sobre isso, ler do referido autor: *Velet Luna: a clínica geral da Nova Psicanálise*. Rio de Janeiro: UniverCidade de Deus, 1996.

Dito isso, torna-se necessário questionar as formas de entrada da psicanálise na educação, pois, muitas vezes, a psicanálise é convocada pela educação a resolver os problemas de ensino-aprendizagem, como se, através da psicanálise, se pudessem encontrar as saídas, as soluções que se acredita que outras áreas do conhecimento não deram conta de encontrar. Segundo Schäffer, não há problemas quanto ao chamamento que se faz à psicanálise como uma teoria que possa explicar a constituição subjetiva na relação com as aprendizagens; o problemático está na demanda a um certo entendimento da relação psicanálise e educação que compreende o espaço escolar como um espaço de terapia.

[...] preocupa-me, também, a forma como a Psicanálise é convocada a entrar no espaço escolar — como uma terapia. Ora, esquece-se, muitas vezes, que a escola é um lugar de aprendizagem e não um campo da clínica; preocupa-me, enfim, um certo apagamento subjetivo da figura do professor, convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica (SCHÄFFER, 1999, p. 103).

De outra forma, pode-se dizer que há trabalhos de psicanalistas no meio educacional que desconsideram as diferenças entre o espaço de sala da aula e o contexto clínico de análise, já que tratam as questões educacionais fora do contexto de atuação de um professor, com seus problemas reais de trabalho e de sua função de educador. Assim, trabalham com uma visão um tanto quanto “psicanalizante” do contexto das aprendizagens, colocando a psicanálise no lugar de um dispositivo teórico que poderá resolver os problemas da educação, posição esta que é contrária à própria psicanálise.

Quero afirmar que não é essa a direção que quero imprimir ao meu trabalho, pois sabemos, de antemão, que a psicanálise não poderia suprir tal demanda. É exatamente trabalhando com o limite dessa impossibilidade que desejo propor uma produção entre psicanálise e educação a partir do ato de ensinar e aprender filosofia.

Tendo claro isso, dois pontos fundamentais marcam a trajetória da psicanálise nesse trabalho. Primeiro, o de pensar a partir de referenciais psicanalíticos, mais voltados a uma leitura de Lacan, a fim de desenvolver no contexto de ensino-aprendizagem o que a psicanálise possui de mais radical, que é a insistência de que há algo da ordem do singular que se faz presente na constituição subjetiva. O segundo é pensar a partir do pressuposto de que há uma impossibilidade, um corte, que impede qualquer produção teórica ou prática de dar conta de tudo. Tal é o entendimento de Lacan, quando diz que a verdade é sempre meio-dita, fazendo furo no saber. É nesse sentido que entendo as possibilidades de relação entre psicanálise e a educação.

Portanto, a psicanálise não estará determinando métodos de trabalho, receitas prontas para dar conta dos impasses gerados pelo ato de educar, mas apontando *possibilidades* para a produção, a partir dos seus conceitos, de um entendimento para o atravessamento entre as constituições subjetivas e a construção/desconstrução do conhecimento, que se dá em sala de aula. Ao apontar essas possibilidades, somos remetidos à ordem do acontecimento, da aposta e da implicação no ato de educar, marcadas por uma dimensão ética. Para tanto, desenvolvo os conceitos que penso que são apropriados para delinear as possibilidades entre psicanálise e educação.

Ao ler os escritos dos alunos, o que se tornou um ponto de questão foi a presença de uma relação de atração pelo saber filosófico e, ao mesmo tempo, de cuidado e ou resistência diante das implicações que este conhecimento pode trazer. Uma relação paradoxal. Um dos movimentos de pensamento presente nos escritos aponta para uma relação subjetiva incômoda, que se contrapõe aos objetivos que fundamentam o ensino de filosofia desenvolvido nas escolas, principalmente os que se referem às pretensões de modificações

subjetivas na relação com o filosofar, sobretudo a partir da habilidade de crítica. Pontua-se que, através dos temas da história da filosofia e/ou das habilidades filosóficas, o aluno irá se tornar um sujeito que pense autonomamente, mais responsável pelos seus atos, mais consciente de si mesmo.

Sabemos que os conhecimentos filosóficos comportam a característica de nos deixar intranquilos, incomodados, no entanto, há uma perspectiva enciclopédica e linear presente no ensino de filosofia, a partir da qual acredita-se que os alunos aprenderão e desenvolverão homogeneamente capacidades de ordem subjetiva e psíquica ao aprender a filosofar, a partir de uma subjetividade calcada na vontade de aprender. No entanto, não me parece que são capacidades que alcancemos de forma fácil e, principalmente, que alcancemos a autonomia de pensamento, a consciência de si, a responsabilidade pelos atos somente através da aprendizagem de filosofia.

Dito de outra forma, a filosofia possui a característica de colocar dúvidas, propiciar ao sujeito que repense sua forma de ver e entender o mundo. No entanto, a questão que se coloca é de como podemos possibilitar atribuições e deslocamentos de sentido a estes conflitos. Como é que o ato educativo poderá propiciar que o aluno faça algo com seus conflitos e que, por conta disso, não tenhamos uma desistência do ato de pensar? Saliento que não temos pretensão de responder essas questões apresentando prescrições acerca de como cada um poderá agir com seus conflitos, pois sabemos que este não é o papel do ato de ensino. No entanto, me parece importante que a filosofia no ensino médio não tenha somente o papel de criar os conflitos e dúvidas, ou de deixar o aluno à mercê das dúvidas, mas quem sabe poder-se-á pensar em possibilitar que o aluno dê vazão ao que lhe é conflito. Possibilitar que os conflitos possam ser trabalhados a partir de criações em sala de aula, como, por exemplo, a

produção de trabalhos, relações com outras áreas etc. Muitas vezes, o que vemos é o estabelecimento da dúvida, da crítica, sem oferecer aos alunos possibilidades de articularem esse conflito ou dúvida. Vou tentar apresentar um exemplo, correndo todos os riscos que os exemplos nos trazem: o professor estabelece em sala de aula o espaço para a crítica aos efeitos da religião no social. No entanto, se ele desconstrói alguns valores dos quais os alunos são portadores, gera-se o conflito e não se cria uma abertura e um incentivo para que os alunos possam fazer algo com isso, para não permanecerem no espaço de desamparo total.

Em um primeiro momento, penso que o conflito se apresenta como um movimento paradoxal, em que se evidenciam, ao mesmo tempo, formas de amor e ódio, atração e resistência, e o nomeei como uma “construção para trás” ou “desconstrução”³² a que o sujeito é submetido frente a sua história e/ou herança cultural. Construção esta que resulta do movimento de o indivíduo voltar-se sobre si mesmo, colocando em questão sua forma de compreensão, revirando-a a partir das dúvidas levantadas pela filosofia, para, então, construir uma outra forma de compreensão. Pensando dessa forma, podemos dizer que nossas construções, no processo de ensino aprendizagem, não são definitivas. Em muitos casos, as mesmas passam por uma construção ao “contrário”, que retorna para trás nas construções da história do sujeito.

É importante salientar que, ao se pensar os conflitos gerados em tais situações, surgem resistências, e entendo que é importante poder “analisá-los” com a perspectiva de encontrar caminhos para que os mesmos sirvam de potência na geração de pensamento; de modo que

³² Utilizarei, no decorrer do texto, o termo “construção para trás” em vez de “desconstrução” para evitar a confusão que poderia ocorrer pelo entendimento do termo desconstrução como um processo no qual o sujeito desconstruiria tudo o que já tem construído, para construir algo novo. Penso que o sujeito retorna sobre sua história, colocando-se em questão, revendo algumas formas de pensar e mantendo outras, revirando suas bases e reescrevendo/reinscrevendo suas posições.

não sirvam de justificativa para os professores afirmarem que os alunos não gostam de pensar, que são desinteressados. Nesse sentido, a potencialização do singular e da diferença, presente na constituição das subjetividades, torna-se relevante e pode ser um dos caminhos possíveis no trabalho de construção de estilos próprios de pensar, através das capturas, e implicando o aluno em um determinado tema filosófico.

Podemos dizer que a preocupação maior do processo de ensino-aprendizagem está voltada para a construção do conhecimento. Entretanto, talvez não se tenha pensado ainda no processo de “construção para trás”. O conflito, entendido como obstáculo ou recusa, que os alunos apontam no ensino de filosofia, pode ser compreendido como uma dificuldade de lidar com a desconstrução de um saber já estabelecido, que diz respeito à sua vida. Pois há uma história do sujeito, um imaginário que está implicado, quando, em sala de aula, se discutem questões que podem colocar em dúvida as maneira de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo. Conforme nos diz um aluno³³, *a filosofia é o estudo do pensar, é saber o porquê das coisas, é questionar. Isso pode complicar a sua vida. Ou ainda*³⁴, *a reflexão filosófica é algo que mexe com a gente e naquele momento, no instante, às vezes, até pensamos em modificar algo, mas somos contra todos então, se deixa tudo como está.*

É preciso saber que existe uma dinâmica imaginária que envolve a aprendizagem. Não basta acreditar que o aluno, ao se deparar com questões filosóficas, irá “pensar por si mesmo”. Nesse sentido, o processo é mais complexo, já que há, na aprendizagem da reflexão filosófica, uma espécie de reavaliação de questões que fundamentam a vida dos sujeitos, que os colocam frente a formas de pensar a mesma questão por um viés diferente, levando-os, assim, a uma

³³ Cf. escrito da pág. 44 neste texto.

³⁴ Cf. escrito da pág. 45 neste texto

construção para trás. O processo reflexivo implica em o sujeito se colocar em questão, o que envolve processos inconscientes que podem ser alvo de resistência. Como, por exemplo, quando se discute o conceito de liberdade, o aluno já traz consigo uma concepção construída no ambiente familiar e social do que é ser livre e, ao se deparar com novas maneiras diferenciadas de compreender a liberdade, se vê diante de uma situação de conflito que, muitas vezes, não é fácil enfrentar. De tal modo, penso que muitos não se implicam, não aceitam ter que se deparar com outras formas de pensar o mundo, ou se sentem incapazes de dar tal passo.

Sabe-se o quanto é difícil questionar ou defender vínculos, “pré-conceitos”, pois há a exigência de, nesse processo, construir/reconstruir-se sob outras bases. Vejo, então, um processo marcado por questões singulares que devem ser consideradas pelo professor e que podem impulsionar ou causar a desistência do aluno.

Lacan, ao comparar o conflito que ocorre na pesquisa epistêmica com o conflito que ocorre na análise, traz uma possível compreensão ao problema. Segundo Lacan (1985), aquele que está apegado aos costumes sente-se em perigo diante da pesquisa epistêmica, verificando-se aí o mesmo conflito que ocorre na análise, quando aquele que está seguro do que faz inquieta-se diante da possibilidade de se pôr em questão. Ou seja, o contato com novas perspectivas de pensar remete o sujeito à análise de sua história singular, e exige um reposicionamento frente seu desejo, que nem sempre é aceito de maneira pacífica.

Para Mrech, “[...] o processo de ensino-aprendizagem acaba sendo um processo duplo de construção e desconstrução ou destruição do saber. Para saber algo novo, temos que abandonar os velhos símbolos e as velhas imagens” (1999, p. 34). Símbolos e imagens, as

quais dizem respeito à vida de cada um diferentemente, ficam ameaçadas diante da possibilidade do contato com novos saberes, como diz um aluno, no escrito apresentado: *seu ego será exposto.*³⁵

Para colocar em questão essas imagens e para refletir, há a necessidade de uma análise sobre si mesmo, que sempre é dolorida. Conforme nos aponta uma aluna, *a filosofia é uma coisa, às vezes, meio difícil de se lidar, e muito mais (acho) na adolescência. [...] confundem o funcionamento de um raciocínio linear que se aprende desde pequeno. Esta quebra da linearidade dá medo para algumas pessoas, por que elas começam a discordar daquilo que fizeram até o exato momento, [...].*³⁶

Diante dessa perspectiva de entendimento da reflexão, torna-se importante considerar que há movimentos de desejo envolvidos na produção do aluno em sala de aula. Para que compreendamos o processo de construção para trás,³⁷ “é preciso ir para trás do Sujeito, para trás do indivíduo, perceber que o desejo contém uma outra história, que ele fala por uma outra história, presente no processo de aprendizagem” (STEIN, 1993, p.41). Diante disso, considerar que há uma história do desejo, que está sendo contada na aprendizagem, abre possibilidades para compreendermos melhor as implicações de ensinar e aprender.

Para tanto, é importante discutir acerca da forma que a psicanálise compreende o desejo. Segundo vários autores que trabalham com psicanálise, o desejo é um termo tomado

³⁵ Cf. escrito apresentado na página 43 neste texto.

³⁶ Cf escrito apresentado na página 48 neste texto.

³⁷ Não entendo a construção para trás como um processo através do qual teríamos como investigar o desejo que, na constituição subjetiva, estaria velado, encoberto, mas que teria a possibilidade de ser descoberto, para, então, compreendê-lo melhor. Entendo que o sujeito retorna ao contexto de sua história pessoal e se depara com situações que o colocam em questão, mas sobre as origens do que o coloca em questão nada podemos saber. O que podemos fazer é possibilitar que o sujeito estabeleça relações de cunho epistêmico com sua própria história.

de muitas formas, muitas vezes distantes da formulação da psicanálise de Freud e Lacan. Nesse sentido, nos chama a atenção Kahl:

O desejo talvez é um dos conceitos psicanalíticos mais maltratados. Pode-se mesmo dizer que a psicanálise lacaniana acabou enveredando por um certo “desejismo”, haja vista a proliferação de seus usos e sentidos, quase sempre muito próximos do uso senso comum, do mais banal querer consciente. Liberar o desejo, desaprisioná-lo, não abrir mão dele, são palavras de ordem de qualquer lacaniano. Como se tratasse de uma decisão pessoal e como se fosse possível abrir mão do desejo, não desejar. Ora, desejar é nossa mais irreduzível sina (KAHL, 1999, p. 14-15).

É importante diferenciar a compreensão de Lacan, sobre o desejo, de outros usos, muitas vezes, contraditórios com a própria psicanálise, pois tratam, na verdade, de um querer consciente. Para Lacan, o humano é marcado pelo desejo, como condição de sua “humanidade” e como inserção numa cultura expressa pelo mundo da linguagem.

No texto *A Ética da Psicanálise* (1959-1960), Lacan refere-se ao problema da Coisa, *das Ding*,³⁸ que é referido como o objeto absoluto que foi perdido, o qual o sujeito almeja reencontrar, mas nunca reencontra. *Das Ding* é esse ponto de referência de um primeiro contato com o exterior, de uma primeira satisfação completa que se vivencia, quando bebê, a qual permanece de forma alucinatória no sujeito que a persegue durante a trajetória de vida.

O sujeito deseja pelo fato de não encontrar o objeto de uma satisfação, supostamente absoluta. Assim, a falta de um objeto capaz de proporcionar tal satisfação se torna o motor do desejo no humano. Pois não há objeto específico capaz de satisfazer o desejo, e o que se torna essencial no desejo é a busca constante de algo mais, que o movimenta.

Pela alucinação dessa primeira satisfação, que se elabora sob uma hipotética unidade mãe-bebê, é que se tenta reencontrar o objeto supostamente perdido. Nessa tentativa de

³⁸ Em Freud, a Coisa (*das Ding*) é entendida como o objeto inexistente da pulsão. Lacan retoma esse conceito de Freud, para, através dele, falar do vazio que marca o psiquismo.

reencontro, o sujeito ordena-se simbolicamente com os objetos do mundo. *Das Ding*, a Coisa, terá seu lugar simbolicamente ocupado pela mãe, sendo entendida como desejo essencial que é interdito, sob o referencial da interdição do incesto.

O que encontramos na lei do incesto situa-se, como tal, no nível do inconsciente como *das Ding*, a Coisa. O desejo pela mãe não poderia ser satisfeito, pois ele é o fim, o término, a abolição do mundo inteiro da demanda, que é o que estrutura mais profundamente o inconsciente do homem (LACAN, 1995, p. 87).

A função do princípio do prazer está nessa tendência do homem em buscar o reencontro, que ele não atingirá, mas que fará com que esse desejo de reencontrar se prolongue, continue a insistir. A interdição do incesto permite o prolongamento dessa busca, processo do princípio de realidade, e vem no sentido de regular a distância entre o sujeito e *das Ding*, condição, segundo Lacan, para que a fala subsista.

Nesse sentido, podemos entender a pulsão de morte como esse elemento que aparece na repetição do discurso, repetição do desejo, que se mantém como condição para o sujeito sair do mundo natural e entrar no mundo da linguagem. A repetição, que se dá pela não significação de algo, significa manter o sujeito buscando sempre o novo. Seria possível, assim, pensar a pulsão de morte como instigação do além-natural, do novo, enquanto possibilidade de criação no nível de linguagem.

No Seminário *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise* (1963, 1964), Lacan articula os conceitos de real, repetição e pulsão de morte, apontando que há uma repetição da ordem do real, enquanto encontro faltoso. Passa, então, a pensar a pulsão de morte no registro do real. A pulsão busca satisfação, mas não se satisfaz totalmente, somente de forma parcial, sendo que a mesma realiza um circuito em torno do objeto que falta. O alvo, que é a sua satisfação, nunca é alcançado de maneira total; o objeto, que é apreendido, leva a pulsão a

atingir sua satisfação parcialmente, sendo assim, faz com que o ser humano tenha que lidar com essa impossibilidade de se satisfazer totalmente. Assim, continua-se desejando e, a partir disso, encontra-se formas de produzir a inserção no mundo. Conforme Wine, “[...] um objeto para a pulsão só se configura como tal quando é recortado pelo desejo [...]. É o desejo que escolhe o objeto para oferecê-lo à satisfação da pulsão, mas, como foi visto, a pulsão está marcada pela impossibilidade de satisfação plena [...]” (1992, p. 44). Diferentemente do humano, os animais têm como que um programa de computador (instinto) que os orienta nos fazeres. O humano, ao contrário, tem que se construir incessantemente. No humano está em questão o pulsional, que o remete para além do instinto.

Lacan passa a definir o real como impossível, sendo esta categoria de impossibilidade marcada pela pulsão. Sendo a característica da pulsão a não satisfação total com o objeto, “apercebemo-nos de que entra em jogo algo de novo — a categoria do impossível” (LACAN, 1979, p. 158). Nesse sentido, “a pulsão, apreendendo seu objeto, apreende de algum modo que não é justamente por aí que ela se satisfaz” (LACAN, 1979, p. 159). Por isso os objetos da pulsão são entendidos como causa de desejo e não como possíveis de satisfação. É em torno dos objetos *a*, objetos causa do desejo, objetos que evocam o desejo, que a pulsão realiza um contorno, mas nunca o realiza na totalidade. Caso realizasse acabaria o movimento de desejar. Assim, é na realização desse movimento incessante, desse circuito que o ser humano deseja e torna-se ser de linguagem. Circuito que se dá em torno de um vazio, marca do objeto que foi perdido, mas que se tenta sempre reencontrar. Por um lado, o *objeto a*, objeto causa de desejo, é o semblante do “objeto absoluto” que almejamos reencontrar. Ele corresponde à função de *Das Ding* de objeto absoluto perdido. Por outro lado, corresponde a um lado positivo da falta, o de excesso, à medida que nunca se esgotam as tentativas de preenchimento, nunca cessa a causa do movimento.

A rigor podemos dizer que não há objeto do desejo à medida que nenhum objeto poderá ser o objeto que permita a completude absoluta. E é a busca constante por algo mais que mantém o desejo em constante movimento, sem a possibilidade de extinguir-se. Na leitura de Fink, “o único objeto envolvido no desejo é aquele ‘objeto’ (se podemos ainda nos referir a ele como objeto) que causa desejo. [...] Ele tem uma causa, uma causa que o traz ao mundo, aquilo que Lacan denominou objeto a, causa de desejo” (FINK,1998, p.116).

Pode-se dizer, de outro modo, que a repetição desse circuito realizado pela pulsão, que proporciona o movimento do desejo, revela, por um lado, uma certa negatividade pela falta do objeto absoluto, mas, por outro lado, uma característica de positividade, à medida que há insistência do que não é simbolizado.

A falta possibilita compreender a pulsão de morte como da ordem do real, em que a “Coisa” é o não simbolizável, o real impossível de se representar, apontando para o fato de que a linguagem não dá conta de tudo simbolizar e situa, assim, uma impossibilidade para a interpretação.³⁹ Se a “Coisa”, que representa um espaço não simbolizável na estrutura da cadeia significante, fosse suturada, não teríamos a fala, a linguagem e o desejo.

O fato de a pulsão repetir um circuito em torno do vazio e retornar sempre, por não alcançá-la, enquanto satisfação absoluta, revela que há algo que escapa à cadeia de significantes. Há uma hiância por onde a pulsão escapa, o que revela a linguagem como incapaz de abarcá-la totalmente enquanto representação, mas que retorna como intensidade, força repetitiva. Essa hiância na estrutura de linguagem faz com que Lacan se distinga da

³⁹ Insisto na impossibilidade para a interpretação, pois há uma forte tendência da Psicanálise ser tomada na educação como aquela teoria que possibilita “interpretar” os fatos e comportamentos em sala de aula. Digo isso a partir de meu estágio, com estudantes de Pedagogia da UFRGS, no qual trabalhei com textos de psicanálise e educação. Era constante a tentativa dos estudantes de contar casos e fatos de alunos seus em escolas interpretando-os, como se tivesse algo de obscuro em suas atitudes para ser descoberto.

maioria dos lingüistas de sua época, que acreditavam que a estrutura de linguagem dava conta de tudo. Na psicanálise, a repetição é vista como tentativa, sempre fracassada, de inscrever as pulsões na estrutura da linguagem. É a busca pelo suposto preenchimento dessa falta que movimenta o desejo humano e inclui o sujeito do inconsciente na estrutura do psiquismo.

Assim, pode-se dizer que o sujeito psicanalítico, bem como sua expressão máxima, que é a linguagem, são concebidos de modo diferente de todas as concepções filosóficas. A linguagem, tal como é pensada por Lacan, é afetada pelo pulsional. O sujeito do inconsciente, por sua vez, não se confunde com a consciência de si (como pensou a filosofia), não é um sujeito totalizado, mas dividido radicalmente pelo desejo. Assim, a subjetividade humana, marcada pelo pulsional, não se totaliza, ao contrário, é na falta de uma totalização que ela se constitui.

Vemos, então, que a outra história presente na aprendizagem diz do desejo inconsciente que constitui o sujeito. No ensino de filosofia, ocorrem situações nas quais são levantadas dúvidas para as quais não há respostas prontas, ou há várias respostas para uma pergunta, e isso parece tornar-se um obstáculo no ensino-aprendizagem. Percebe-se a dificuldade em lidar com a incerteza, com temas que apontem várias formas de ver a mesma questão. Esse ponto remete-nos à busca constante do ser humano por respostas prontas e acabadas, as quais satisfaçam rapidamente sua angústia diante do saber incompleto. Busca constante de completude, muitas vezes, reforçada pela forma como são trabalhadas as teorias junto aos alunos.

No entanto, como vimos anteriormente, a psicanálise revela-nos que não há respostas completas, sentidos determinados, mas saberes incompletos, temporários, os quais nos

remetem à incompletude, à divisão radical do humano. Lidar com a incompletude, não como sendo da ordem da impotência, é uma tarefa difícil tanto para o aluno quanto para o professor, sendo que as respostas variadas presentes nas teorias filosóficas, as quais não trazem uma única verdade, causam desconforto nos alunos, pois os remetem a essa impossibilidade de uma verdade absoluta que os tranqüilize para se relacionar com o mundo.

É importante salientar que há uma diferença entre o professor assumir uma postura de dono do saber, portador de uma verdade absoluta diante do que ensina, sobre a qual não se pode questionar, e o professor passar ao aluno que ele sabe sobre o que está ensinando. A diferença está em que o professor que sabe sobre o que está ensinando permite ao aluno construir questões sobre o que está aprendendo e se posicionar diante do que está aprendendo. Se o professor se mostra como dono de uma verdade absoluta, tal fato não permite que o aluno crie e se posicione frente ao que está aprendendo de forma diferenciada daquela em que, ele, professor, acredita.

Sabe-se que o aluno acredita que o professor detém a verdade, pois, culturalmente, esse é o lugar destinado ao professor. E, no ensino de filosofia, o professor pode facilmente assumir esse lugar, considerando que os conceitos são de maior complexidade para o aluno. Dito de outra forma, o aluno, diante da complexidade da linguagem filosófica, pode atribuir ao professor o lugar daquele que tudo pode responder, daquele que possui um saber completo, e o professor poderá responder deste lugar, não permitindo que o aluno possa criar. Ao contrário desse entendimento, o professor, como aquele que ensina, também não tem todas as

respostas prontas. Mas os professores procuram manter a imagem de completude.⁴⁰ Para Mrech:

[...] ao recusarem a incompletude, a diferença frente aos seus alunos, bem como o vazamento de sentido e do saber, eles [os professores] procuram ensinar de uma forma que apareçam apenas a sua imagem modelar como mestres: apagando todos os focos das diferenças, das incertezas, dos desconhecimentos (MRECH, 1999, p. 98).

Assim sendo, a relação de aprendizagem também passa pelo posicionamento do professor diante do aluno, ou seja, passa pela capacidade de o professor apostar na possibilidade de o aluno ser capaz de elaborar um saber sobre sua forma de apreender o mundo.

O professor não detém o saber, nem é o saber, mas, “dependendo de como o professor se posiciona, ele pode acreditar que tenha a melhor resposta para as questões propostas pelo aluno” (MRECH, 1999, p. 82). Deixar o lugar do professor como um espaço que não pode ser preenchido totalmente pode ser uma possibilidade de o aluno criar, estabelecer novas redes simbólicas na busca da satisfação de seu desejo, e, por consequência, na demarcação de seu espaço ou, pelo menos, propiciar o conflito gerador de novas possibilidades.

⁴⁰ Podemos ter uma noção da imagem de completude a que me refiro como presente na prática dos professores e reforçada em algumas teorias pedagógicas a partir desta situação que relatarei. Tive acesso a um manual de um cursinho que está qualificando professores para um concurso de professores que se realizará este ano. Entre os conteúdos pedagógicos havia uma parte que sintetizava o que o ato de ensinar exigia do professor, baseado nos pressupostos da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Tais exigências, que eram em torno de vinte e cinco, diziam que para ensinar é necessário: humildade, tolerância, **apreensão da realidade**, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento, intervenção na realidade, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer o bem do aluno, respeito ao saber dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica e prática, consciência do inacabamento, bom senso, reconhecimento da autonomia do ser do educando, reconhecimento do ser condicionado, entre outros. A sensação que se tem é de um ser perfeito, sem falhas... um Deus. Isso denota um imaginário de totalidade e perfeição que impede que o professor aposte ou corra risco na sua prática pedagógica. Aliás, tanta perfeição só pode chamar a morte.

Deleuze também aponta que o ato de ensinar é um espaço para a geração de singularidade e diferença, ao dizer que “[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 1988, p. 54).

Emitir signos para que se produza o sentido é diferente de emitir significados prontos a serem reproduzidos, caminho esse que pode ser delineado no ensino de filosofia que aposta no estudo de história da filosofia de maneira linear, ou no desenvolvimento de habilidades lógicas como única forma para o aluno “aprender a pensar”. Ou, ainda, no ensino que aposta na capacidade de refletir como pressuposto “natural” para o ser humano. Inserido nessas formas de entender o ato de ensinar, não há a criação e o desenvolvimento de singularidades.

Colocar em questão o saber unificado não é tarefa fácil, pois, culturalmente, estamos inseridos num imaginário, traçado pela filosofia, psicologia e pela própria educação, que se centra no entendimento da existência de um saber totalizado, de uma verdade plena. A psicanálise, com Freud e Lacan, critica esse entendimento e aponta a necessidade de o sujeito relativizá-la a fim de poder se estabelecer enquanto sujeito de desejo.

É preciso ensinar pela via da construção do conhecimento, mas percebendo que há também uma construção que remete ao saber. Para Lacan, o saber é da ordem de uma elaboração singular do sujeito. O saber não é um saber neutro, já que diz de significações e sentidos que o sujeito constrói, os quais remetem a outras construções que fazem parte de sua história familiar, social e cultural. Os sujeitos constroem formas de gozo, que dizem das maneiras que entendem e dão sentido para as coisas de sua vida. Para Mrech, a psicanálise nos ensina que o gozo acaba estruturando nosso psiquismo:

[...] É que o nosso caminho pela vida, para a morte, se dá através do gozo. Nós gozamos não apenas fazendo sexo. Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias etc. [...] A nossa forma de gozar das coisas, da vida, acaba instaurando um modo de funcionamento do sujeito: uma modalidade de gozo (MRECH, 1999, p. 87).

O saber, por sua vez, está engendrado pelos modos de funcionamento do sujeito, os quais estão calcados em significações prévias e que formam as marcas singulares da história do sujeito, assim, o ato de ensinar e aprender implica o sujeito com as produções simbólicas, imaginárias, que dizem de sua história. Portanto, o saber, tal como o compreende a psicanálise, está diretamente implicado com o saber inconsciente, que vai além do “eu sei”. Segundo Mrech, Lacan entende que “o Inconsciente é um saber que ultrapassa o sujeito, que vai além do que ele crê saber. O Inconsciente é um saber que se caracteriza por apresentar efeitos de verdade” (MRECH, 1999, p. 84).

A estrutura da cadeia de significantes é aberta, não totalizada, e, com isso, se institui que, do sujeito que sofre os efeitos do inconsciente, não se sabe tudo. Uma vez que, na sua constituição enquanto ser de linguagem, está implicado um “umbigo” que revela um ponto limite para o saber sobre o sujeito. Lacan, referindo-se ao pensamento de Freud, no texto *Além do princípio do prazer*, diz :

Qualquer que seja a maneira com que construímos esse sujeito, ocorre haver como suporte um sujeito que sabe, Freud no caso, já que é ele que descobre o para-além do princípio do prazer — ao passo que Freud, precisamente, coerente consigo mesmo, indica aí no horizonte de sua experiência, um campo onde o sujeito, se ele subsiste, é incontestavelmente um sujeito que não sabe, num ponto de ignorância limite, se não absoluta (LACAN, 1995, p. 260).

Ao considerar que o inconsciente é um saber de que o sujeito não sabe, e que há um ponto de ignorância limite que expressa esse sujeito do inconsciente, se mostra que a linguagem não dá conta de falar sobre todos os sentidos e significações nas cadeias de gozo

do sujeito, o inconsciente não pode ser “descoberto”, e dele se dizer tudo. O inconsciente faz suas irrupções nos atos falhos, nos sintomas, nos tropeços das palavras, indicando rupturas onde se inscreve uma certa falta. Irrupções que são entendidas como “efeitos de verdade”, presentes no discurso do sujeito, pois nos “erros” ou “equívocos” fazem emergir uma verdade, a verdade do Inconsciente. Verdade que diz de um saber não totalizado e de um saber limite. Assim, “[...] dizer que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais é incluir aí o inconsciente” (LACAN, 1992, p. 59).

A verdade, tal como entendida por Lacan, aponta para os efeitos de verdade, do que não pode ser dito “totalmente”. A verdade só pode ser “semi-dita”, pois “[...] o objetivo é que o gozo se confessa e, justamente, porque ele pode ser inconfessável. A verdade procurada é essa aí, no que diz respeito à lei, que regra o gozo” (LACAN, 1985, p. 124). Mas, não temos como chegar à regra do gozo, não podemos fixá-la totalmente. E, ainda “[...] é que o gozo é um limite [...] O gozo só se interpela, só se evoca, só se saprema, só se elabora a partir de um semblante, de uma aparência” (LACAN, 1985, p.124). O que significa que o gozo é interpelado a partir de um *semblante* da “Coisa”, de uma *aparência* do objeto absoluto, o qual procuramos reencontrar em cada objeto, mas não o encontraremos, pois não há objeto absoluto. Assim, a verdade não é absoluta, a ela nos referimos a partir de efeitos, que são parciais. Pois, “[...] toda a verdade, é o que não se pode dizer. É o que só se pode dizer com a condição de não levá-la até o fim, de só se fazer semi-dizê-la” (LACAN, 1985, p. 124).

Ao se pensar a verdade como algo da ordem de um semi-dizer, podemos pensar que o ato educativo, sendo este perpassado pelos efeitos do inconsciente em que a verdade é não toda, é do mesmo modo portador de uma impossibilidade de tudo dizer sobre o aluno. Pode-se dizer, diante do que nos propôs a psicanálise, que o acesso ao todo é impossível, que o aluno

não tem uma “personalidade” previsível, mas apresenta uma ambigüidade constitutiva da subjetividade, que não permite totalizá-lo em significações prévias e fixadas.

Schäffer, ao tratar as relações entre psicanálise e linguagem, diz que a linguagem carrega consigo uma ambivalência e, como para a psicanálise a linguagem é constitutiva da subjetividade, “temos, como consequência, que o próprio sujeito, porque constituído pela linguagem, carrega consigo toda a ambivalência da mesma, o que resulta na seguinte fórmula: o sujeito é ambivalente por sua própria constituição” (SCHAFFËR, 1999, p.13). Assim, torna-se importante mantermos a questão de como poderemos lidar, no ensino-aprendizagem, com ambigüidades, diferenças e singularidades.

Verificaram-se, nos escritos dos alunos, conflitos que são ricos para pensar caminhos de articulação com a produção de diferenças e singularidades na relação com o mundo do pensamento filosófico. Caminhos estes que são construídos de acordo com a singularidade de cada contexto de sala de aula e aluno, portanto, não são receitas prontas. Penso que o professor, ao apostar no singular como motor da aprendizagem, e com isso de sua própria aprendizagem, poderá obter maior envolvimento e interesse do aluno.

É nesse jogo com o mundo, no qual estamos frente a contradições, diferenças, impossibilidades, que o ensino de filosofia deve pensar saídas para lidar com os conflitos a que a inserção numa cultura remete o ser falante. E, entendendo que o pensar não é espontâneo, mas um encontro com algo violento que rompe com o eu estável, como um acontecimento gerado com o jogo do mundo, é que podemos apostar mais nas situações singulares que mexem com o aluno e que se tornam potências para o pensamento. Pressuposto este oposto à perspectiva que continua apostando num direcionamento metódico do

pensamento como aquilo que leva a pensar. O direcionamento metódico é posterior, é importante na organização do que se pensa, mas não é a partir de métodos determinados de antemão que objetivam soluções unitárias que o ato de pensar e ensinar se constitui. Para Serres:

O temor da solução unitária significa o começo da sabedoria. Nenhuma solução constitui a única solução: nem tal religião, nem tal política, nem tal ciência. Resta a única esperança, de que esta última possa aprender uma sabedoria tolerante que as outras jamais souberam aprender e nos evite um mundo homogêneo, loucamente lógico, racionalmente trágico (SERRES,1993, p. 143).

Para ensinar, é importante considerar as forças que estão presentes na relação do sujeito com seu desejo inconsciente e com a cultura, ou seja, considerar as forças daquilo que não é homogêneo, determinado, fixo. Caso contrário, podemos somente perpetuar uma repetição do mesmo em sala de aula, sem possibilidades para criação e demarcação de lugares singulares pelo sujeito, na relação que estabelece com o que aprende.

Considerando o ato de pensar, conforme Deleuze, somos remetidos à importância da articulação, em sala de aula, de espaços nos quais os alunos possam engendrar a sua relação subjetiva com o mundo e a compartilham com os demais. Essa relação subjetiva é singular, e considerá-la, na produção filosófica do aluno do ensino médio, é abrir espaço para o desenvolvimento de estilos, de formas diferenciadas de perceber e articular o mundo e, por consequência, para a possibilidade de construir outros modos de existência.

Pressuponho que, ao lidar com as rupturas que se expressam como conflito entre o desejo de singularidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de estar inserido num discurso cultural que o identifica, pode-se possibilitar ao aluno que ele vá além da repetição e parta para a aposta naquilo que o capturou. Nesse sentido, a construção que elaboro passa pela

articulação de aspectos capazes de produzir conhecimento mais solto das amarras prévias de imagens fixadas por uma cultura.

Possibilitar que o aluno tome contato com discursos que duvidem dos sistemas que procuram interpretar todos os problemas humanos, ou seja, os discursos totalizantes, moralizantes, com respostas prontas para tudo, bem como pensar na emissão de discursos que potencializem encontros com outros modos de pensar, e que possibilitem a implicação dos alunos na sua produção, parece-me ser um caminho rico para o ato educativo. Para tanto, é importante problematizarmos como a psicanálise compreende a noção de sujeito e singularidade no processo educativo.

3.1.2 Psicanálise e os Elementos da Singularidade na Educação

Qual é o conflito apresentado por Freud como fundamental no processo de inserção cultural do ser humano? O conflito entre cultura e pulsão é fundamental para compreender o sujeito. Cultura aqui deve ser entendida como um conjunto de valores que pautam as ações dos indivíduos de uma sociedade e que se apresentam no discurso do social.

Uma cultura é fundamentalmente um fluxo discursivo, quer dizer tudo que foi se articulando discursivamente ou oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva (CALLIGARIS, 1993, p. 194).

O sujeito se constitui no espaço cultural, pois aí circulam discursos nos quais ele se insere. Mas de que forma se realiza o conflito entre pulsão e cultura? Para pensar esta questão é importante apresentar o que Freud designou por pulsão:

A pulsão nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como um representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1974, p. 142).

Há uma exigência de trabalho feita à mente, a fim de organizar em representações os impulsos que ocorrem no corpo de maneira desorganizada enquanto força, e que devem ser representados pela psique, no sentido de organizar e satisfazer o impulso ou força. A psique está encarregada de organizar internamente os impulsos.

Pode-se pensar que, ao satisfazer as pulsões, ao simbolizar a pressão, ao ordenar o caos, não haverá mais desarrumação. Mas, na verdade, a pulsão é uma força constante e insistente que desorganiza e impõe ao sujeito constantemente reorganizar as suas representações, realizando-se nesse processo a organização do desejo. Mas, para organizar seus impulsos, o sujeito deve buscar na cultura objetos que lhe proporcionem satisfação, e, nesse sentido, o discurso da cultura passa a ser um fator determinante na constituição do sujeito.

Organizar simbolicamente a força pulsional significa inscrever, construir sentido, e é no contexto cultural que o sujeito terá que fazer algo com a pressão pulsional. O oferecimento de objetos, por sua vez, é marcado pelas condições que expressam os valores culturais no discurso de uma sociedade. A relação social irá demarcar os limites para os impulsos pulsionais do sujeito na busca de satisfação, sendo que essa interdição remete o sujeito ao mundo discursivo, ao mundo da linguagem e, por consequência, às suas normas. A articulação do sujeito psicanalítico se dá na relação com a linguagem, conforme já tratamos nesse texto.

É o Outro como linguagem e como ser que é o contraponto fundante do sujeito, pois pela mediação do Outro é que a multiplicidade de coisas e objetos do mundo se ordena para o sujeito como um conjunto significativo para o seu desejo, da mesma forma é pela mediação do Outro que se articula a relação entre os diferentes sujeitos, de maneira a se delinear o horizonte para o confronto e apropriação das coisas e objetos do mundo (BIRMAN, 1994, p. 112).

Nesse sentido, o sujeito do inconsciente é um sujeito marcado pelo discurso que a cultura apresenta, sendo nesse espaço que se dá a sua instituição enquanto tal. O processo de inserção no mundo do discurso mostra que o sujeito psicanalítico é marcado pelo conflito gerado entre as forças inconscientes, que buscam a satisfação, e as forças sociais, que interditam o prazer total. O sujeito é obrigado a buscar formas de satisfazer-se que estejam de acordo com as exigências da sociedade, em nome da vida em comunidade. Ao fazer isso, o sujeito integra-se ao registro da castração, ou seja: o sujeito vivencia o processo de interdição e percebe que nem tudo é possível realizar, conforme os impulsos pulsionais. Essa aceitação não é pacífica e nem consciente, pelo contrário, é geradora de “mal-estar”, já que o sujeito está entre os desejos pulsionais e as exigências culturais.

O sujeito da psicanálise vive o paradoxo de submeter-se, ao mesmo tempo, à cultura, para nela instituir-se, e de não se submeter aos seus preceitos totalmente, marcando sua singularidade frente aos demais. Em outras palavras, é necessário que o sujeito se identifique e se submeta às interdições culturais, mas, para constituir sua singularidade e diferença, é preciso se contrapor ao Outro da cultura. Calligaris aponta o paradoxo em termos da oposição indivíduo e sociedade:

É justamente nossa cultura que situa o indivíduo como valor supremo e, por consequência, em oposição à sociedade. Ora se uma cultura — a ocidental — consiste em fazer o indivíduo o valor social maior, é preciso entender que esta cultura, quando se transmite, se transmite com o imperativo de odiá-la. Pois o indivíduo que é seu valor supremo, somente poderá se afirmar ao recusar a cultura que está sendo transmitida (CALLIGARIS, 1993, p.188).

A cultura é, na visão psicanalítica, um ponto crucial para a construção da concepção de sujeito, marcando a subjetividade por um conflito instituidor. Outra forma do conflito apresenta-se pela força pulsional constante e insistente que impele o sujeito a novos desejos, obrigando-o a se reorganizar constantemente. Não havendo satisfação absoluta, há sempre algo que escapa à representação e permanece insistindo enquanto força. Há uma oposição entre a força insistente e a simbolização.

Não obstante, “a pressão” insiste, pois a pulsão é uma força constante e persiste a “exigência de trabalho”. Com isso, as articulações realizadas pela ordem simbólica são permanentemente desarrumadas e impõe-se a demanda de novos arranjos de relação entre as representações. Conseqüentemente, introduz-se desta maneira um potencial de incerteza para o sujeito, que procura restabelecer permanentemente a ordem no contexto da desordem, para evitar o caos no sistema de representações (BIRMAN, 1994 p. 114).

Convém dizer que as constantes exigências do pulsional e a insuficiência do sistema simbólico levam a um “mal-estar” na sociedade. Quanto maiores as exigências da cultura, maior é o mal-estar no social. Ou seja, Freud pensa a relação civilização e pulsão na ordem de um conflito, que constitui a estrutura psíquica do sujeito e que nunca será ultrapassado, podendo apenas ser articulado de outras formas. É devido aos novos arranjos, impostos pelas forças pulsionais ao psíquico, que se instala a possibilidade de diferença e de singularidade do sujeito. Para satisfazer o pulsional, o sujeito inventa o avião, cria um quadro, escreve um texto, produções que dizem de uma construção singular do inconsciente e, nesse contexto, há produção da diferença frente aos demais. É no espaço entre o pulsional e o simbólico que se institui o sujeito, não podendo estar fixado em nenhum dos lados — o sujeito pode emergir apenas no lugar intervalar. Diante disso, a construção de caminhos e articulações diferenciadas para os conflitos pulsionais, é uma possibilidade para que no trabalho em sala de aula o aluno se constitua singularmente. Ou seja, possibilitar que o aluno articule e

construa caminhos diferenciados é uma postura que o professor pode consolidar na sua prática de ensino, à medida que percebe que para o aluno se constituir enquanto sujeito é necessário que este tenha espaço para dispor e articular caminhos diversos ao da alienação total.

Pode-se dizer que a psicanálise institui algo de radical na concepção de subjetividade, a saber, a instituição da singularidade e da diferença, as quais evocam um entendimento ético, que trataremos a seguir.

3.1.3 Singularidade e Diferença: Pontos Relevantes na Ética da Psicanálise

Lacan, por sua vez, pensa a relação do desejo e do sujeito na cultura em termos de uma concepção Ética. Mas a Ética na psicanálise tem os mesmos pressupostos da Ética filosófica, ou seja, o encontro do Bem e da Felicidade? Para Lacan, a Ética não se apresenta nos mesmos parâmetros da reflexão filosófica, ou seja, nos caminhos do encontro do “Bem supremo” e da felicidade. Segundo Lacan, “a Ética em Aristóteles é uma Ética do caráter, formação do caráter, dinâmica dos hábitos” (LACAN, 1995, p. 20). Em contrapartida, a reflexão da psicanálise se afasta da reflexão puramente disciplinadora. Para Lacan, a Ética está vinculada ao desejo e, sendo este profundamente diverso e particular, pensa em uma Ética da singularidade e da diferença.

A reflexão que faz [Lacan] ao longo de seus seminários sobre a função do desejo, aponta para a diversidade das tendências humanas quanto à sexualidade e o seu caráter profundamente desarmônico e particular. No centro da discussão Ética situa-se a questão da verdade, e a psicanálise não se furta a ela, entendendo-a, como a verdade do desejo, imperioso e irreduzível. Como tal, é sempre parcial, não-toda vinculada que está à metonímia do desejo, e, principalmente, particular, apresentando-se para cada um em sua especificidade íntima (RINALDI, 1996, p. 68).

Para a psicanálise, o desejo está ligado à Lei, entretanto, o sentido que se atribui à lei é diferenciado do sentido das concepções filosóficas que se dão com o objetivo de estabelecer ordenações sociais, na ordem de uma verdade universal que é o bem e a felicidade. A Lei que se institui pela psicanálise é justamente para dar conta do singular e “desarmônico” movimento do desejo, assim se referindo a uma verdade que só pode ser semi-dita. Lei em que a palavra ordena a busca incessante do desejo pela satisfação “supostamente absoluta” a partir da castração, pois institui que não há objeto absoluto do desejo e marca a possibilidade de o sujeito advir na ordem da palavra e da linguagem. Portanto, uma Lei que insere o ser humano no mundo da palavra, que balança suas certezas de onipotência, e o lança na relação com o outro na cultura.

Vemos que o sujeito se institui na cultura e que seu agir ocorre numa relação com o outro, como observa Rinaldi, “[...] se a ética da psicanálise representa um questionamento da ação humana, ela diz respeito não só ao âmbito privado de uma análise pessoal, mas também à inserção do sujeito no mundo, sem a qual não faria nenhum sentido a análise”(1996, p. 146). Para Birman, os fundamentos da Ética da psicanálise são a singularidade e a diferença, que fundamentam a concepção de desejo. O sujeito é reconhecido enquanto desejo, à medida que se constitui um sujeito singular e da diferença na relação com a cultura.

Nesse sentido, o sujeito do inconsciente se funda nas exigências da cultura. Entretanto, para não ser dominado totalmente pelo discurso desta, deverá imprimir a sua marca através do engendramento dado à energia pulsional, encaminhando-a na trilha do desejo. Em outras palavras, é no encaminhamento do pulsional, devido ao reconhecimento de seu desejo, que o sujeito imprimirá sua marca singular, mesmo que assujeitado ao Outro. Para tanto, necessita

se identificar com o discurso do Outro, mas é ao romper, em parte, com a ordem desse discurso, que há construção da singularidade e diferença. Cito Birman:

[...] a concepção da singularidade indica marcação de uma descontinuidade no campo do contínuo, a produção de algo que é heterogêneo num campo definido pela homogeneidade, a irrupção de algo que é diferença no campo do mesmo. Por isso, se produziria na singularidade a emergência de algo que é único e não a pluralidade do múltiplo, rompendo pois com a regularidade da lei, mas considerando esta como o campo que é pressuposto para indicar a irrupção do único (BIRMAN, 1994, p. 152).

O que irrompe no campo do mesmo é desejo inconsciente, sendo o portador do singular e da diferença em cada um. Reconhecer o sujeito como singular e como produtor da diferença é reconhecer o sujeito do inconsciente como um sujeito de desejo.

A dimensão ética da psicanálise implica o reconhecimento desse sujeito singular e da diferença. O sujeito organiza sua trama de vida conforme as marcas inconscientes que fizeram sua história. Sendo assim, é portador da singularidade e da diferença, estas se presentificando pelo traçado do desejo na busca de satisfação. Assim, a ética na psicanálise não pode ser um discurso moralizante, nem pode ser a portadora da verdade sobre os problemas humanos. Não há possibilidade de alguém se colocar no lugar do portador da verdade absoluta, sendo que este lugar não pode ser ocupado por ninguém - é o lugar vazio. A Ética está em proporcionar ao sujeito o reconhecimento de seu desejo para este construir sua diferença no mundo, percebendo que o lugar da felicidade e da verdade absoluta não é possível. Ninguém pode ocupar o lugar de saber absoluto, e reconhecer essa impossibilidade é o caminho para o sujeito tornar relativa toda e qualquer verdade em relação a esse sujeito. Cito Birman:

A experiência analítica deve produzir o reconhecimento simbólico de que não existe a figura do intérprete absoluto, pois este é um lugar simbólico com o qual dialogamos permanentemente, para nos produzirmos e reproduzirmos como sujeitos

da diferença. Com isso passamos a dialogar com esse lugar de ausência, como a condição de possibilidade para o discurso (BIRMAN, 1994, p. 160).

O reconhecimento da singularidade e diferença do sujeito, como fundamentos da ética da psicanálise, significa abrir possibilidades para o sujeito organizar, produzir sua história voltada para o desejo. Educar, segundo Freud, entrava como uma das profissões impossíveis, junto da psicanálise e da política. A impossibilidade que Freud apontou está enraizada no conflito entre a cultura (da qual faz parte a educação) e os impulsos pulsionais do sujeito. A educação, tradicionalmente, exige que o sujeito limite seus impulsos para viver em sociedade, ensinando as regras do discurso que circulam na cultura. Assim, a educação sempre se colocará nos limites do impossível, pois estará no centro de sua prática o objetivo de produzir sujeitos marcados pela cultura. Este é um dos aspectos que gera “mal-estar” e conflito ao sujeito, o qual a psicanálise reconhece como inerente ao psiquismo humano, ou seja:

Para o discurso freudiano, o que torna quase impossível as práticas da educação e do governo é o reconhecimento de que existe no psiquismo algo que se opõe radicalmente à completa absorção do sujeito pelo Outro, pelas regras e pela linguagem, mantendo-se esse algo como extrínseco ao diálogo e a ordem simbólica (BIRMAN, 1994, p. 123).

Segundo essa afirmação, “há algo mais” que impulsiona o sujeito a buscar a singularidade diante dos demais, e este algo mais é a pulsão. A educação lida constantemente, na sala de aula, com alunos que se rebelam contra as regras e tecem questionamentos ao que lhes é proposto. Deve-se ignorar isso e tomá-lo somente como algo da ordem das reclamações, ou analisá-lo como uma tentativa de sobreviver a partir do desejo que produz tensões? Se as pulsões exigem constantemente que o sujeito as satisfaça, bem como exige que este aprenda a lidar com a tensão gerada pelo pulsional que escapa à representação, mas repete-se enquanto força; ao propiciar ao aluno contato com redes simbólicas portadoras de diferentes perspectivas, no processo de aprendizagem, constrói-se um passo para que ele se

descubra enquanto ser singular e produtor de diferença na cultura. Sabe-se que o processo não é tão simples assim, mas se pode traçar alternativas que coloquem o aluno frente a discursos que lhe permitam fazer algo diante dos conflitos, possibilitar que o sujeito possa transitar melhor na diversidade do desejo que o constitui. A dimensão ética apontada pela psicanálise pode ser pensada, também, na ação de não imprimir ao aluno a obrigação de escolher entre o pulsional e o cultural, o que se tornaria uma escolha pautada pelo viés moralista. Ou seja, pode-se pensar numa forma de encaminhar um discurso em sala de aula que permita ao aluno lidar melhor com esse conflito, ou seja, com as diversas tendências do desejo, presentes na constituição subjetiva. A aproximação entre o pulsional e o cultural só é possível caso se reconheça a singularidade na produção do aluno, deixando-o exprimir, de alguma forma, sua relação com o mundo. Aproximar, pois não se tem como tamponar o abismo entre o pulsional e o cultural. Não há como sair desse conflito, visto que há uma divisão que nos constitui na relação com a linguagem (que diz de uma cultura), mas se pode pensar em criar formas que facilitem o trânsito no mesmo, ou seja, fazer com que esse conflito produza a favor do sujeito-aluno.

Segundo a psicanálise, é nesse intervalo entre a exigência cultural e pulsional, marcada pela linguagem, que se produz a diferença e se constitui a singularidade. Nesse intervalo, o sujeito constrói a diferença a partir de significantes que circulam na cultura e que podem fazer o aluno elaborar um saber implicado que diz de sua singularidade. Para tanto, tornam-se importantes o reconhecimento e a potencialização dos propósitos éticos, segundo a psicanálise, da existência de um sujeito singular e que se produz enquanto diferença.

Não é possível controlar os caminhos de ninguém, mas se pode tentar aproximar a escuta para o outro querer-dizer que circula, e tentar aproveitá-lo a favor da produção. Ou se

pode, por outro lado, ouvir os discursos e manter-se amarrado aos sintomas de uma escola, grupo de professores ou turma, sem tentar fazer circular outra forma de pensar. O professor pode passar ao aluno verdades absolutas que devem ser seguidas e obterá como resposta possivelmente a repetição do mesmo. Ou, então, fazer circular a impossibilidade de que alguém atinja a verdade absoluta, produzindo, assim, um discurso que implique o aluno na produção de algo. Para Mrech, os professores ainda não percebem que não detêm o saber.

[...] ainda acreditam na existência de um saber total. Eles ainda não perceberam que o saber vaza. Ele não está completo. Assim como eles também não têm todas as respostas, e são sujeitos barrados. [...] O que eles tentam evitar é se ver frente a tudo aquilo que eles não sabem (MRECH, 1999, p. 98).

Se o educador não trabalha com essa falha, com essa hiância que todo o ser humano possui, está marcando que há seres completos, que não erram, que encontrarão a felicidade total um dia. Percebe-se que os alunos se decepcionam constantemente com a não completude, com os erros, presente em todos os momentos de nossas vidas. Como aprender, se não há espaço para a falha, para a nova construção? Ocupar o lugar do saber absoluto é ocupar a posição da morte. Não há saber que possa dar conta de tudo, e é preciso que o professor não ocupe o lugar de saber absoluto para o aluno ter espaço para criar.

Ainda estamos inseridos num imaginário no qual o professor sente-se como portador do saber sobre o aluno, e um portador de verdades. Ao serem questionados, muitos professores se sentem ameaçados e tentam impor o que pensam. Serres utiliza a metáfora de atravessar um rio a nado, com todas as dificuldades e estranhezas envolvidas, como condição para chegar ao outro lado, com um aprendizado a mais.

Perceberão os mestres que só ensinaram, no sentido pleno, aqueles aos quais contrariaram, ou melhor, completaram, aqueles que obrigaram a atravessar. De fato,

nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho (SERRES, 1993, p. 14).

Penso que é fundamental que se convide o aluno a ousar, a partir, ir, sem medo de errar, compreendendo, para tanto, o erro como parte constituinte do processo em construção.

Pode parecer, por essas considerações, que entendo o professor como o culpado de tudo, de todas as dificuldades de aprendizagem. Penso que existem outros problemas circulando no contexto de ensino-aprendizagem, mas acredito que pode ser um começo o professor instaurar um discurso que lhe permita colocar em questão o discurso da cultura que o cerca, e apostar fora do que está pré-estabelecido. Inclusive para mexer com um discurso, que é muito corrente entre alguns professores, segundo o qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. O professor tem um conhecimento para ensinar, e deve se apropriar disso, mesmo em condições adversas que sofre pelo descaso do poder político.⁴¹

O ensino de filosofia, mais especificamente, se mantém ainda, para muitos professores, como um espaço para realizar discursos moralizantes, ideológicos, carregados de verdades absolutas, sem a possibilidade de o lugar vazio se instaurar para dar trânsito à palavra de outro. Dessa forma, a filosofia torna-se uma cartilha de maneiras adequadas de ver o mundo, um espaço para educar moral ou ideologicamente os jovens. Nesse contexto, não há possibilidade para manifestação de sujeitos singulares com produção de diferença.

⁴¹ Podemos exemplificar com o projeto *Amigos da escola*, do governo federal, desenvolvido em conjunto com a Rede Globo de televisão, que convoca pessoas da comunidade para atuar na área educacional e para desenvolver projetos educacionais na escola, autorizando, assim, que em educação qualquer pessoa pode atuar. Nesse sentido, se determina que o lugar do educador pode ser ocupado por alguém de outra área no sentido de “auxiliar” um trabalho que precisa de ajuda. Ou seja, se retira o *lugar* do professor, daquele que deve ensinar e criar projetos com seus alunos e comunidade. O que quero salientar é a necessidade de o professor assumir seu *lugar*, a saber, daquele que ensina e aprende no contexto de seu trabalho e, com isso, modificar o discurso de que o trabalho educacional precisa de auxílio, pois tal discurso se coloca no social desvinculando os problemas educacionais de problemas de ordem política, como, por exemplo, da necessidade de investimentos reais na qualificação de professores, em projetos e em salários.

Não estamos tratando aqui de pensar a pura imprevisibilidade, mas de possibilitar à educação uma mistura do imprevisível com a previsão, na qual “uma certa desordem favorece a síntese” (SERRES,1993, p. 52). Síntese marcada pela singularidade e pelos engendramentos possíveis com o que nos provoca estranheza. Conforme Serres, a síntese se dá entre o caos, que foge ao que prevemos, e a previsão, que nos orienta. Ou, ainda:

Talvez se a escola pudesse ser menos previsível nesse jogo [das letras], pudesse suportar mais a imprevisibilidade da singularidade e da marca do autor, não teríamos tantos perdedores nesse jogo. Enfim, não há sujeito, não há processo de letramento, sem uma certa dose de imprevisibilidade. Por um lado, talvez o problema esteja nos nossos temores acerca do que subjaz à imprevisibilidade e do que pode resultar se passamos a olhar o sujeito em suas ambivalências e “desvios de ordem”; por outro lado, talvez nos assustemos ao dar voz aos sujeitos, pois eles podem ter coisas a revelar a nosso próprio respeito (SCHÄFFER, 1999, p. 18).

É um desafio trabalhar com a busca de reconhecimento do outro em sua alteridade. E estamos em um momento no qual as diferenças e singularidades são excluídas, através de máscaras adotadas por muitos discursos, que se dizem democráticos, mas nada mais fazem do que compor subjetividades egoístas, marcados pelo apego à imagem de si. Para Birman, esta é a cultura do narcisismo, que tem como característica uma subjetividade marcada pela “[...] impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma” (BIRMAN,1999, p. 25). Um desafio que o ato de ensinar filosofia pode comportar, já que, sob os elementos da imprevisibilidade, da potencialização da diferença, da constituição da singularidade, presente em sala de aula, é possível fazer circular outras formas de perceber, pensar e atuar no mundo.

A partir disso, a fim de que se dê continuidade a idéia de um ato educativo, que comporte a imprevisibilidade no aprender, que procure ir além das identidades fixas e, portanto, que potencialize a diferença e o singular no campo do ensino de filosofia, é

necessário que se apresente os outros problemas que surgiram do contato com os escritos dos alunos. Estes problemas, por sua vez, reivindicam que se trabalhe com referenciais teóricos filosóficos, pois dizem respeito a efeitos produzidos por conteúdos filosóficos trabalhados em sala de aula e pela relação que se estabeleceu com os conteúdos e com a linguagem filosófica. Nesse contexto, penso que é mais consistente a produção e desenvolvimento dos problemas com um referencial filosófico, que se dará pelo encontro com a filosofia de Gilles Deleuze.

Pode-se dizer, a partir do contato com os escritos dos alunos e da análise dos livros didáticos, que o ensino de filosofia ainda se desenvolve fixado em um modelo de pensamento que toma como fundamento um sujeito *predisposto ao bom pensamento e ao encontro da verdade*⁴², e que utiliza paradigmas racionalistas para desenvolver o ensino de filosofia, o que vejo como um limitador do campo de possibilidades para o desenvolvimento de pensamento implicado com o filosofar.

Desse modo, saliento a força e os efeitos destes fundamentos no ensino de filosofia e, a partir disso, articulo uma outra concepção de ensinar/aprender filosofia composta com os conceitos de pensamento, diferença e ensinar/aprender que Deleuze nos propõe na sua concepção de filosofia. Tais conceitos modificam a idéia de um pensador predisposto ao pensar e criticam a concepção racionalista e metafísica de pensamento, propondo uma outra concepção de pensamento em filosofia, que nos interessa para compor uma forma de ensinar/aprender que preste mais atenção à produção implicada do aluno, e que possa vir a se constituir em um ato de pensamento.

⁴² Concepções que, conforme apontamos no início deste trabalho, estão presentes nos objetivos e fundamentos que percorrem os livros didáticos de filosofia mais utilizados atualmente.

4 PROBLEMATIZANDO O ATO DE PENSAR NO ENSINO DE FILOSOFIA: UM VIÉS CONSTRUÍDO COM GILLES DELEUZE

O ensino de filosofia nas escolas ainda está sob o jugo de uma forma de pensar marcada pelo entendimento de que pensar, ou pensar melhor, por um lado, é desenvolver as habilidades de pensamento, tais como: esclarecer, reformular, explicar, interpretar, buscar consistência, dar definições, buscar pressuposições subjacentes, avaliar de forma justa, estabelecer uma crítica, entre outras⁴³. Por outro lado, pensar é compreendido como uma reflexão e avaliação sobre a história da filosofia, a partir de problemas e temas filosóficos aos quais os filósofos se dedicaram, sem possibilitar o entendimento da relação dos conceitos criados com o problema. Ou seja, se formam idéias abstratas a partir de idéias abstratas e não se compreende a função do problema a partir do qual foi criado o conceito. Na maioria das vezes, o viés metodológico de perguntas e respostas predomina na forma com que o professor coloca os temas para serem desenvolvidos com os seus alunos, sendo através destes paradigmas que são convidados a pensar. Por exemplo: são colocadas questões como *O que é o amor? Deus existe? O que é arte?* Ou, de outro modo, como soluções já encontradas para

⁴³ Cf. SÁTIRO; WUENSH, 1997.

um problema, como por exemplo: o cogito Cartesiano “*Penso, Logo Existo*”, e através disso pretendem que os alunos pensem.

Assim, no contexto do ensino-aprendizagem, por um lado, problematizo a concepção de pensamento e de ensino de filosofia, vigente na atualidade, para alunos que não desejam ser filósofos. Pois nas concepções de ensino propostas há uma pressuposição de que basta desenvolver metodicamente os caminhos da reflexão mais radical, característica do filosofar, que se levará o aluno a um ato de pensamento “perfeito”, melhor, bom. Aponto que tais entendimentos são de ordem racionalista, o quais se tornam abstratos, sem sentido e desvinculados do mundo da vida no qual o aluno do ensino médio, aluno adolescente, está implicado em suas reflexões. Por outro lado, problematizo acerca da indiferença, por parte dos que ensinam, frente ao distanciamento existente entre a utilização de ferramentas metodológicas para levar ao pensar (habilidades, história, temas) e o que pode movimentar, desencadear o pensamento implicado no aluno, visto que em seus escritos “se mostra” esse distanciamento.

Veremos, através dos escritos dos alunos, o professor apresentar a solução de problemas filosóficos e, a partir da mesma tentar desencadear pensamento no aluno – o que é inerte e, muitas vezes, próximo da erudição sem conseqüências para a vida. Ou melhor, uma conseqüência pode ser o repúdio à filosofia. Ou, então, veremos que desenvolver metodicamente os passos das habilidades de pensamento, para propiciar o contato com a forma “correta” de pensar filosoficamente, torna-se pouco produtivo, pois é um procedimento que não encerra na sua constituição a preocupação com o pensamento implicado, que se dá no ato de pensar desencadeado a partir dos vários pontos de toque com a vida e com os efeitos dos afetos aí presentes. Pode-se dizer que, “[...] se faz de tudo para evitar precisamente o que

mais importa, que a obra tenha seu efeito, sobre a vida e sobre sua ação” (PAL PELBART, 2000, p.67). Assim, se fica protegido pelas erudições, ou pelas produções metafísicas, que impedem que se trabalhe os problemas que colocam em cena a necessidade de produção da liberdade e singularidade no contexto atual de vida. Nesse sentido, pode-se dizer que, no ensino de filosofia, tal como é desenvolvido na maioria das escolas, há um equívoco, qual seja, de que é possível ensinar filosofia desvinculada dos afetos que acompanham a vida e o pensamento.

Saliento, entretanto, que o ato de pensar inclui no seu bojo algo que vai além das formas metódicas de direcionar o pensamento, ou seja, traz no seu contexto a construção/desconstrução/experimentação da vida. E potencializar a experimentação da vida e dos afetos advindos da relação com conceitos filosóficos, que se produzem em relações com a arte, literatura, política, entre outros, é fundamental para que se possa dar um encaminhamento diferenciado ao ato de ensinar e aprender filosofia. Dito de outro modo, o processo de ensinar/aprender a filosofar não se dá desvinculado do processo de constituição da vida e de afetos dela decorrentes.

Para tanto, a compreensão que Deleuze desenvolve acerca do que seja pensamento, contrapondo-se a uma parte da tradição filosófica, é o ponto sobre o qual me detenho para pensar um espaço para o ato de ensinar que se constitua como uma experimentação da intensidade que o filosofar pode produzir, para além do movimento homogêneo e cerceador do pensamento criativo desenvolvido na maioria das práticas com filosofia nas escolas e, por que não dizer, em algumas Universidades. Conforme Deleuze, a história da filosofia exerce um papel repressor em filosofia, que se mostra nos discursos: “[...] você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto e isto sobre aquilo

(DELEUZE, 1992, p.14)”. Ou seja, o movimento cerceador e homogenizador presente no ensino da história da filosofia com pressupostos racionalistas e metafísicos é uma forma que delimita o campo de pensamento do aluno, pois coloca de maneira fixa o que deve ser pensado, como dever ser pensado, priorizando o caráter metodológico e esquecendo a importância de o aluno estabelecer com o conteúdo algum vínculo afetivo para que se desencadeie o processo de pensamento. No contexto de sala de aula, é necessário que se trabalhe alguns conteúdos em detrimento de outros, mas é importante, também, incentivar as capturas do aluno diante de temas filosóficos, para que este se sinta envolvido e, com isso, capaz de pensar por conta própria. Ou, dito de outro modo, é importante que o aluno se sinta capaz de desenvolver alguma coisa com aquilo que lhe é apresentado em sala de aula, com as questões que o fazem se sentir capaz de produzir para além da repetição do mesmo.

Veremos que os escritos dos alunos apontam para uma relação “inerte” que, muitas vezes, se gera no contato com a filosofia, uma relação de desinteresse, de incapacidade de vincular os conteúdos à vida. Conforme um aluno, [...] *eu acho que não existia muitas coisas legais em filosofia, a minha dificuldade era definir palavras como vida...*⁴⁴. Ou ainda, [...] *não é legal o professor ficar só falando, enquanto os alunos ficam dormindo*⁴⁵.

Diante dos escritos dos alunos, que se referem ao segundo bloco de escritos, o qual chamei de Bloco de Cartas II, e da concepção sobre o que é pensar expressa nos livros didáticos, problematizo o pressuposto de que o aluno, ao manter contato com filosofia chegará a pensar por conta própria e que, ao pensar sobre os problemas filosóficos, obterá condições de pensar filosoficamente. Para tanto, a concepção de Deleuze acerca do ato de pensar e

⁴⁴ Conforme escrito do Bloco de Cartas II, deste trabalho.

⁴⁵ Conforme escrito do Bloco de Cartas II, deste trabalho.

acerca do ato de aprender são pontos que considero relevantes para que se articule outras formas possíveis de desenvolver o ensino de filosofia, e o ensino de um modo geral. Assim, primeiramente pontuo em alguns escritos dos alunos elementos que merecem ser pensados, pois dizem de sua relação com a filosofia na escola, e, posteriormente, procuro articular possibilidades de compreensão e construção para o ensino de filosofia nas escolas, valendo-me de alguns pontos de crítica e criação da filosofia de Deleuze.

4.1 BLOCO DE CARTAS II, MAIS EFEITOS NA RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ENSINO DE FILOSOFIA

Os escritos dos alunos ressaltam problemas presentes no contexto do ensino de filosofia, tais como: a dificuldade com os textos de filosofia no que se refere aos conteúdos complexos; as aulas que se tornam monótonas; a referência a temas metafísicos e racionalistas como aqueles temas que não fazem sentido para as suas vidas, pois estão distantes da realidade; a necessidade de um “disparo inicial” para possibilitar o pensamento; o fato de que nem sempre o aluno está predisposto a pensar; a necessidade de pensar a vida. A partir disso, apresento algumas problematizações que se tornam importantes no contexto do ensino de filosofia. Ao se queixarem das aulas monótonas, do conteúdo complexo e sem sentido, os alunos estariam apontando e, ao mesmo tempo, colocando em xeque os pressupostos que compõem o ensino e a aprendizagem de filosofia, bem como a existência de pré-disposição ao pensamento e a busca da verdade? Ao referir a necessidade de um disparo inicial para pensar e de conteúdos que se refiram à vida, não estariam demonstrando a necessidade de se sentirem implicados para desenvolver o exercício do pensamento? Ao se referirem aos conteúdos abstratos, excessivamente metafísicos, como temas sem sentido, não estariam demandando por outras possibilidades de construir sentido às suas vidas? Mais: ao demandarem

possibilidades de construir sentidos às suas vidas, não é necessário que o ensino de filosofia, mais especificamente os professores de filosofia, se perguntem se é realmente possível desencadear pensamento no aluno sem que este se sinta envolvido na construção do processo de pensamento, sem que de alguma forma se sinta afetado pelas coisas do mundo? Para compreendermos melhor acerca desses movimentos e efeitos que o ensino de filosofia produziu em sala de aula, com a palavra, novamente, os alunos.

Cara Edelmina

A filosofia é uma matéria muito interessante, trate de ver os aspectos quase sempre atuais ou abordando alguns assuntos que nunca tivemos uma perspectiva diferente, nos mostrando uma nova visão.

Mas cuidado! às vezes esses textos, são na **maioria** das vezes **muito confusos, exigindo um tempo para vc conseguir assimilá-lo, pois ele, de certa forma, expõe sem deixar uma explicação concreta.**

Apesar de tudo, é bom vc estudar filosofia, ela lhe dará uma nova forma de pensar sobre determinado assunto, deixando vc tirar suas próprias conclusões.

Do seu amigo

João Paulo II

OBS: Seria bom sempre vermos assuntos atuais.

Petri

Bá cara, para ser bem sincero **eu nunca entendi muito, o que a matéria de filosofia, o que a filosofia em si deseja passar para nós.** Acho que é porque nunca gostei muito dessa matéria, então não me interessa em saber a respeito. **Na verdade a filosofia é uma coisa meio confusa, uma hora diz um negócio outra hora está dizendo tudo ao contrário do que tinha se referido antes, mais por incrível que pareça essa é a parte legal...** Sacas, a única coisa que gostava muito era as discussões que a matéria causava na aula; e por ser uma aula bem crítica, é que eu adoro discutir e criticar as coisas.

Não sei mais o que te falar, e espero que ajude a decidir tua vida, se estuda ou não.

Depois que decidires me liga ou me escreve para contar.

Valeu, de seu amigo Zamorano

Luis

Bom, eu diria para ele não estudar. **É chato, um saco** (com todo respeito). As aulas **eram horríveis, monótonas, com textos chatos assuntos chatos. A única vantagem de estudar é porque é o período em que não se faz nada, só lê. Além dos textos serem complexos (e muito grandes) vc tem que pensar demais mesmo. É inútil ficar pensando se vc realmente existe, se isso não é um sonho, e ver como cada um vê a realidade. Por mais argumentos que vc encontre, o professor sempre tem um outro para ir aprofundando cada vez mais. É uma tortura**, e ainda mais quando o prof^o é um chato, como o nosso ex-professor. **Ficar lendo os textos do imbecil do Descartes é muito inútil, se ele foi um grande pensador, que bom para ele, a gente não precisa filosofar sobre o que ele já escreveu. Para que isso? Se a gente fizesse um debate sobre aborto, drogas ou incesto, já se ganhava mais. Para que pensar se eu existo ou não? Eu existo e pronto! Penso logo existo. Que frase imbecil.** Com todo o respeito a quem gosta, mas a filosofia é uma coisa totalmente inútil. O que eu ganho filosofando se eu existo ou não, se meus sentidos me enganam e que isso pode ser um sonho? O que? Nada! Eu só perco tempo. É isso que se faz em filosofia. **Você lê um texto e pensa a respeito. Filosofia contrária, as coisas que não tem explicação, sei lá, são assim e pronto. Se o homem não é o homem, o que ele é? Cortina? Sei lá está tudo bem como é, para que pensar tanto?** Só entre numa aula de filosofia se você puder escolher assuntos que sejam do seu interesse como: Por que as pessoas se matam ao saber que seu ídolo casou, ou saiu da banda, e coisas assim. É menos inútil do que saber se isso é um desenho de uma cadeira ou uma cadeira.

Mel...

Querido amigo Bongo,

Recebi sua carta e acho que vc não deveria escolher estudar filosofia, com a filosofia vc só aprende a “viajar” e a criticar as pessoas e algumas situações. No caso de “viajar” vc vai rir das barbaridades faladas em sala de aula como: “isso tudo é um sonho”, coisas absurdas. Na filosofia existem várias dificuldades como ficar acordado nas aulas, é meu amigo e , é muito difícil ficar acordado nas aulas com o professor lá na frente dizendo coisas como; “isso tudo é um sonho”, “homem não é homem e mulher não é mulher” etc.

Em filosofia até existem coisas legais, apesar de eu não me lembrar de nenhuma. Bom, vou parando por aqui, não estude filosofia.

Beijinhos da sua amiga

Laura

Reinaldo:

Então vc quer fazer filosofia? Olha quando estudei filosofia eu achei bem legal pois era algo novo. Novas idéias, pensamentos que me despertava interesse. Mas acho que vc vai ter algumas dificuldades pois para entender o que os filósofos dizem é meio difícil, tem que se dedicar bastante, pois na maioria das vezes os textos são muito complexos, e como vc é um imbecil, irresponsável, eu duvido que vc aprenda algo. Mas mesmo assim é muito legal pois ela lhe faz pensar sobre tudo. Quando vc lê um daqueles textos vc fica pensando um tempão para entender o que será que aquele cara quis dizer...

OBS. Sabe aquelas coisas de “eu existo”, “qual o sentido da vida”, vc vai estudar isso, isso é muito tri, mas claro que é muito difícil para vc, mas recomendo que já vá pensando sobre isso.

Atenciosamente

Adalberto.

Jurandir.

Filosofia é uma ciência que se aprofunda **nos assuntos mais “difíceis” de ser tratado. Analisando de vários pontos um assunto.**

Tenho um pouco de dificuldade em concentração e isso é básico na filosofia. **Alguns temas abordados são muito monótonos, com vocabulário complicado, o que dificulta a compreensão. As aulas deveriam ser mais dinâmicas, com debates, seria mais estimulante. Gosto de aulas em que todos dão sua opinião, é legal ver como o outro pensa, a contradição de idéias. Temas polêmicos são bons, como a pena de morte. Não é legal o professor ficar só falando, enquanto os alunos ficam dormindo.**

Do seu amigo Cristófolis.

Célia,

Com a filosofia você aprende a ver o mundo de outras formas, de uma forma crítica. Assim ficamos sabendo os “porquês” da vida. Pois tudo que não sabemos de onde vem ou quem fez dizemos que foi “Deus” e não é bem assim..

A filosofia nos faz pensar e refletir sobre assuntos. Sabe Célia, quando eu tinha filosofia no ano passado não era muito bom, para falar a verdade eu não gostava. **A linguagem da filosofia é muito complexa, tem que ter um vocabulário bem amplo.** E o meu ex-professor não fazia com que as aulas fossem atraentes.

Mas a disciplina é muitíssimo interessante... nessa abordamos assuntos como: se isso **for um sonho? , Não existem homens!, nunca diga isso é natural! Pq estamos aqui? E se nós não existíssemos? O que seríamos?**

Essa é a parte legal. Única coisa que não gostei foi o vocabulário usado e não tive sorte com o professor.

Mas vale a pena!

Nancy

Luana,

Quando eu estudei filosofia, **eu não sabia bem onde eu iria usá-la, achava uma disciplina vaga e sem muita lógica, pois falávamos sobre coisas lógicas no qual a aula se tornava chata, por ter este tema a aula era cansativa, só trabalhávamos com textos que eu não entendia nada.** O que o professor falava causava risos na minha turma, eu acho que seria bem mais interessante falar de assuntos mais úteis do que falar **“que isso pode ser um sonho”**, falar de assuntos que nós vivemos todos os dias.

Eu acho que não existia muitas coisas legais em filosofia, a minha dificuldade era definir palavras como vida...

Maria

Thiago,

Tu me pediste um conselho sobre estudar ou não filosofia. Olha, a decisão é tua, mas eu vou te contar como foi quando eu estudei ano passado. Falando a verdade, eu não gostava, era um tédio e todo mundo quase dormia. Talvez era por causa do professor, que complicava tudo e queria impor as idéias dele, era tão chata a aula... Bom era tu poder expor tuas idéias, aprender a discutir e argumentar. **Até me ajudou um pouco (tu sabe o quanto eu tenho dificuldade de falar as coisas, né?).** Mas às vezes, parece que esses filósofos vão todos contra a lógica: **como um homem pode ser um homem? Ou tudo isso pode ser um sonho? Ah, esses caras viviam no mundo da lua! Difícil que a gente tem que entender o que eles querem dizer! Mas é bom, para aprender a pensar. Se bem que bom mesmo seria estudar coisas mais do dia-a-dia, como relação familiar, amor, amizade... Coisas mais “poéticas”:** **é isso que a filosofia me lembra!** Acho que tu deve tentar ir nessas aulas... depois de um tempo você decide, talvez suas aulas sejam diferentes das minhas!!! Beijos da amiga,

Xuca.

Laércio,

Bom saber que você se preocupa com a minha opinião, mas não sei se serei muito útil, já que gostar ou não de filosofia é uma questão muito pessoal.

Eu, sinceramente, gostava de refletir sobre textos, discutí-los com o grupo, mas textos atuais, que tenham a ver com nosso cotidiano. Acho que textos de pensadores antigos são muito complexos para pessoas que estão começando. Tive apenas um ano de aula de filosofia e o pouco que vi, é que, para se gostar dela, tem que gostar de debater, pegar um tema qualquer e se aprofundar nele.

Adorei um texto de Platão, no qual falava sobre alguns homens numa caverna vendo sombras. Para eles aquela era a realidade, as sombras tinham vida própria. Achei bem legal, porque me fez ver que nem sempre o que para mim é certo, é o certo para os outros. Não sei se tu vais gostar, mas acho que será muito bom para tu aprender a discutir.

Mi.

Jonny

Tive aulas de filosofia o ano passado e, pelo que eu me lembro, haviam muitas **dificuldades nesta disciplina, uma vez que o professor nos apresentava muitos textos complicados, com uma linguagem difícil, e, logo nos mandava escrever sobre o texto ou nos fazia falar sobre ele. Como é que nós iríamos falar, se nem sabíamos sobre o que estávamos falando?**

Haviam também coisas legais, é claro. **Um exemplo dessas coisas era que a gente era obrigado a pensar; nós tínhamos o direito de refletir sobre as coisas que nunca havíamos imaginado existir .**

Portanto, caro amigo, a última decisão sobre estudar ou não filosofia é sua, mas o meu conselho é de que você estude, **pois você aprenderá a formar opiniões sobre as coisas que, muitas vezes, a gente pensa que não são importantes, mas que, na verdade, fazem muita diferença nas nossas vidas!**

Amélia

Amiga Camila

Estou lhe escrevendo isso para ajudá-la na sua decisão de estudar ou não filosofia na escola; e assim, a faço dizendo que vc não deveria. *Isso porque, eu acho pouco interessante ficar mais de uma hora escutando um professor fazendo suas reflexões e ficar o resto da turma parada olhando. Na minha opinião, filosofar, escrever sobre a vida, enfim, refletir não tem horário certo e nem sempre precisa-se da opinião de alguém.*

Ter um período específico para ouvir e fazer reflexões é uma coisa que não me agrada, pois nem sempre vc estará disposto e paciente para fazê-lo, então, vc acabará tendo que enfrentar aulas chatas. Sendo assim, aconselho vc a não realizar tal aula, pois muitas vezes vc acabará saindo meio "chateado" de uma aula já que diversos assuntos não lhe interessarão. **Todavia, se vc está sempre disposta a falar, comentar e refletir sobre qualquer tema, vá em frente e faça a aula de filosofia.**

Ass. Amiga

Li

Na minha opinião a principal dificuldade de se estudar filosofia é que esta matéria de estudo é muito ampla, mas pouco concreta. É um estudo que envolve praticamente tudo o que é possível pensar e discernir. Mas apesar disto na filosofia não existem fórmulas, regras e cálculos complexos. Por isso mesmo a filosofia existe em nosso dia-a-dia normalmente, pois pensamos e refletimos muito. **Mas levar isso como um estudo profundo pode ser confuso e complicado. Eu acho a filosofia um assunto extremamente interessante e que deve ser estudado, mas levar isso como uma profissão deve ser complicado.**

Jô

Pati

Considero o estudo da filosofia de extrema importância, principalmente na vida de um adolescente, pois é justamente nesta idade que as opiniões se formam, e certamente são estas que definem a vida de cada um.

Não tenho nenhuma dificuldade quanto a esta disciplina, pois gosto muito de pensar sobre o que é colocado pelo professor, e até mesmo discutir sobre as idéias, que muitas vezes, causam muita polêmica. **Muitas vezes, já usei a filosofia no meu dia-dia, para tentar resolver problemas ou situações que me afligiam. É por essas e outras que recomendo este estudo para todo o mundo, apesar de reconhecer que alguns assuntos não atraem muito minha atenção!**

Lucas

Lu

O estudo da matéria filosofia é muito interessante **pois a filosofia faz as pessoas pensarem e refletirem sobre assuntos e fatos diários.** Ela faz com que os seres percebam como agem e tentem melhorar o relacionamento na sociedade. Acredito que a filosofia está diretamente ligada a história pois a forma de agir e principalmente pensar fica na história da civilização. Todos sabemos o que ocorre ao nosso redor, porém essa notícia tem a função de explicar mais aprofundado. **Este texto não diz nada assim como a filosofia que explica, explica e ninguém entende o porquê, logo o texto acima é um texto filosófico.**

Karen

Péricles...

Defino a filosofia como a arte de confundir o homem comum. Até por que a filosofia se baseia em pensamentos, que na maioria das vezes, não tem a menor intenção de serem concretos, **em parte por culpa daqueles que se julgam filósofos. A verdade é que é preciso coerência (a meu ver) nas idéias de um filósofo, ou de alguém que ensinará filosofia. Um amigo do pensamento que seja incoerente com suas próprias idéias, e que por conseqüência tem como único fim causar o debate e a polêmica, sem querer concretizar nada do que disse, se torna inútil e supérfluo para a maioria das pessoas.** Imagino portanto que aquele que estuda filosofia não tenha medo de expressar suas idéias em fatos, assim, portanto tornando-se respeitado. É também necessário que a filosofia não seja baseada em utopias, porque na vida ordinária de uma pessoa não há lugar para mudar o mundo. **Mas sim, há lugar para qualquer pensamento que possa melhorar a vida particular de alguém, ou fazer com que alguém compreenda melhor o mundo exterior. Assim, certamente, fica muito mais fácil ser filósofo.**

Filosofar é muito bom, ajuda-nos a compreender o que está acontecendo e a entender o que deve ser feito. **Todos nós temos problemas reais, que não podem ser resolvidos apenas com teorias anarquistas ou outros tipos de utopias irrealizáveis neste momento. A filosofia concreta, aquela que pensa sobre o presente, está incluída nas mentes de todos nós, mas na maioria das vezes, ela precisa de um disparo inicial, de um impulso, de um estopim, para que a solução chegue. Esse deve ser o trabalho de um amigo do pensamento.**

Félix

Vimos que os alunos reagem ao ensino que se pauta por conteúdos metafísicos, que desejam pensar a vida, que se inquietam diante da dificuldade da linguagem filosófica, que se sentem descontentes diante do professor que fala sozinho e dos temas que não os implicam nas problematizações. Nesse sentido, temos um ponto pouco questionado pelo ensino de filosofia, e penso que é colocado em xeque pelos escritos dos alunos, que diz respeito à pressuposição de que há uma espontaneidade, uma predisposição interna e natural ao sujeito pensante para aprender a pensar melhor, para se tornar um ser crítico, para pensar por si

mesmo; para tanto, basta ensiná-lo de forma correta a pensar filosoficamente. Penso que a pressuposição, segundo a qual o pensador “naturalmente” deseja pensar e, por conta disso, desenvolverá um pensamento melhor, bom e crítico, está presente na concepção de pensamento que fundamenta o ensino-aprendizagem de filosofia na atualidade. Fundamento este que se constitui como marca da filosofia em sua história e que, segundo Deleuze, representa a imagem dogmática ou imagem clássica do pensamento, que se dá pelas vias da representação e da exclusão da diferença.

Assim, busco em Deleuze, a partir de sua crítica à imagem do pensamento que acompanha grande parte da filosofia clássica e da construção que propõe de um pensamento que diz da diferença, os referenciais para compor possibilidades do ensino de filosofia se constituir não mais pela pressuposição de que o pensador desenvolve o bom pensamento e a busca da verdade a partir de métodos, mas pela idéia que só se pensa a partir de um encontro com algo que força a pensar. Esse algo pode ser um texto, uma peça de teatro, um acontecimento, uma pessoa, enfim, encontros que deixam o pensador “fora dos eixos”, o que por outro viés, o da psicanálise, é a implicação que leva ao pensar. Passemos, então, aos pontos, que na filosofia de Deleuze, podem potencializar uma articulação do ato de aprender/ensinar/pensar com o ato educativo.

4.1.1 Pensamento e Imagem: Construções Articuladas com Deleuze no Contexto do Ensino de Filosofia

Gilles Deleuze é um filósofo que deixou marcas na filosofia de nosso tempo devido à sua forma singular de fazer filosofia, a saber, como um exercício pensamento que cria conceitos. Exercício este que Deleuze realizou levando em conta, além da filosofia de diferentes épocas, domínios diferenciados como: a literatura, as ciências e as artes. Na

filosofia, escreve monografias sobre filósofos como Kant, Nietzsche, Bergson, Espinoza, Hume, Leibniz, Foucault. Utiliza-se de produções de Proust, Kafka, Lewis Carroll, Artaud, entre outros, sempre buscando nesses autores a experimentação do pensamento. Constrói sua filosofia em uma constante tematização acerca do cinema, da psicanálise da lingüística. Tais encontros heterogêneos, ao contrário do que possa parecer a um olhar desavisado, não significam obscurantismo ao seu pensamento filosófico, pois estes campos heterogêneos de estudo, contribuem na definição de filosofia que Deleuze desenvolve. Para tanto, este considera que fazer filosofia não é pensar sobre os filósofos da história da filosofia, fazer filosofia não é refletir sobre as produções artísticas, científicas e a literatura. Pois, o filósofo não é o que exerce reflexão “sobre”, e sim aquele que cria seus conceitos, tomando as produções da filosofia, da arte e ciência como casos que levam ao pensamento. Produções que abrem os conceitos para o novo, o intempestivo daquilo que não foi pensado.

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda a disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

Deleuze argumenta que filosofia não é reflexão sobre, porque a ciência e a arte não precisam de filosofia para refletir sobre suas produções. A reflexão pertence à sua respectiva criação e não estritamente à filosofia. Assim, se contrapõe às definições que dominam a filosofia do Ocidente.

Segundo Friedric Balke, a filosofia de Deleuze não teve receptividade na Alemanha pelo fato de se contrapor às características do modelo de pensamento que domina a filosofia alemã. Nesta, a filosofia tem como característica a reflexão e comunicação, em que se

conservam uma relação de exterioridade com os objetos, buscando sua força nos próprios conceitos. Balke, ao pensar acerca da não recepção de Deleuze na Alemanha, afirma:

Reconhece-se um filósofo na Alemanha por seu gosto pelo juízo e pela universalidade [...]. Mas, sobretudo, o trabalho filosófico se efetua sob a forma do juízo: que ela se coloque sob o signo da reflexão, da comunicação ou da discussão, ou do discurso (argumentativo), a filosofia sempre zela por conservar com os objetos de sua reflexão uma relação de exterioridade, uma exterioridade que, ao mesmo tempo, deve lhe atribuir uma universalidade difusa e uma superioridade imaginária sobre outras formas de pensamento. Ela Julga, organiza e designa lugares. É um pensamento de pretensão judiciária que Deleuze visa quando afirma: ‘com efeito’, o que importa, é retirar do filósofo o direito de reflexão ‘sobre’ (BALKE, 1996, p. 208).

Deleuze, por sua vez, ao retirar do filósofo a tarefa de pensar “sobre”, constitui uma outra forma de compreender a tarefa da filosofia e, com isso, coloca uma outra perspectiva sobre o que é filosofia e, conseqüentemente, sobre o que é pensamento. Nesse contexto, à razão não está mais reservado o papel de julgar, criticar, classificar a partir de um *a priori*, que leva, muitas vezes, a filosofia a se perder em uma suposta superioridade sobre as outras áreas do saber. Mas a ela cabe a tarefa de criar os conceitos através das capturas exercidas no pensador pelo acontecimento. Pois, o trabalho com filosofia é “[...] achar, encontrar, roubar, ao invés 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 [...]. Quanto mais alguém se enganou em sua vida mais ele dá lições (DELEUZE, 1998, p.16)”.

A reflexão e a comunicação partem de princípios *a priori*, fundamentos unificadores para chegar à diferença e para desenvolver o pensamento, enquanto que, para a filosofia de Deleuze, o pensamento se dá envolvido, forçado pelo acontecimento. A preocupação não está na busca dos princípios unificadores do pensamento, em que os conceitos buscam sua força neles mesmos. O essencial está na diferença que se ergue na relação com o Fora, com os acontecimentos que capturam o pensador e que o forçam a pensar. Ou seja, se deixar afetar

pelas forças dos acontecimentos é o que força a pensar, pois as diferenças surgem nas composições das forças que constituem um determinado contexto sócio-cultural, e não somente na relação abstrata dos conceitos entre si. Segundo Badiou, “ele [Deleuze] gostava de dizer que ‘filósofo’, ele o era ingenuamente, esforçando-se, sem preocupação nem remorso, em descrever o pensamento como um componente da vida” (BADIOU,1996, p.69).

Desse modo, pode-se dizer que a produção filosófica que se faz na relação abstrata entre os conceitos, exterior ao contexto dos acontecimentos do seu tempo e exterior aos movimentos da vida, se perde nas ilusões do pensamento, tais como: a busca dos princípios em filosofia, a garantia do desejo de verdade do pensador e da certeza de que todos querem pensar.

Deleuze, nos livros *Proust e os signos* (1987)⁴⁶ e *Diferença e Repetição* (1988)⁴⁷, se dedica, entre outras questões, a problematizar a idéia do que seja o ato de pensar compreendido até então pela filosofia, em especial pela filosofia Clássica Racionalista. Nesse sentido, no livro que tem como foco de análise a obra de Proust, *La recherche du temps perdu*, Deleuze, apresenta a forma como Proust constrói uma imagem do pensamento que combate os pressupostos da filosofia clássica racionalista. Já no livro *Diferença e Repetição* (1988), Deleuze apresenta de que forma se constrói a imagem dogmática do pensamento na filosofia, sendo esta imagem vinculada à reconhecimento, representação, bom-senso e senso comum. A partir disso, estabelece um entendimento sobre o ato de pensar sem essa imagem. Nesse sentido, trabalharei o que são os pressupostos que compõem a filosofia sobre a qual se dedica a problematização de Deleuze, e quais pontos desta trajetória podem nos levar a avançar nos problemas presentes no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio.

⁴⁶ Primeira edição francesa é do ano 1964.

⁴⁷ Primeira edição francesa é do ano de 1968.

Segundo Deleuze, a questão dos pressupostos do começo em filosofia é um problema delicado, já que os pressupostos filosóficos são tanto objetivos como subjetivos. Os pressupostos que compõe a imagem clássica e dogmática na filosofia estão relacionados ao exercício do pensamento e à verdade.

Um dos pressupostos subjetivos, no contexto da filosofia da representação⁴⁸, mais fortemente desenvolvido na filosofia Racionalista Clássica, é que o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito a imagem de que o pensamento quer o verdadeiro, está em afinidade com o verdadeiro e, a partir disso, pressupõe, como universalmente reconhecido, que cada um sabe o que significa pensar. Diante desse pressuposto, que para Deleuze é entendido como senso comum, o filósofo coloca como universalmente reconhecido que todos sabem o que é pensar, e nisso reside a forma da representação e da reconhecimento no pensamento. Ou seja, a forma “[...] todo mundo sabe, ninguém pode negar é a forma da representação e o discurso do representante” (DELEUZE,1988, p.216). Em tal pressuposto, temos o entendimento do filósofo de que todos de maneira natural desejam conhecer e pensar por isso, o filósofo parte da imagem de que todos sabem o que é pensar (senso comum).

Outro pressuposto, que forma a imagem dogmática no pensamento filosófico criticado por Deleuze, está na concepção de que há um pensador que naturalmente ama, deseja a

⁴⁸ Conforme dicionário de filosofia de Nicolas Abbagnano, “representação” é um vocábulo de origem medieval para indicar a imagem ou a idéia, termo na escolástica imbricado ao conceito de conhecimento como “semelhança” do objeto. Descartes, filósofo racionalista, que teve grande importância na constituição da filosofia do séc. XVII, conhecida como período do Racionalismo Clássico, utiliza o conceito “idéia” como “quadro” ou “imagem” da coisa. Com Kant, o termo ganha uma significação mais geral, entendida como “o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas” (ABBAGNANO,1982, p.820). A filosofia da representação refere-se à filosofia em que, no processo de conhecimento, o objeto é a imagem ou representação conceitual. Ou seja, as manifestações de conhecimento se dão por representações ou imagens do objeto. Nesse sentido, a filosofia da representação tem suas bases conceituais firmadas na “identidade”, que será um dos pontos da crítica de Deleuze, o qual aponta que o processo da diferença é pensado, submetido aos quatro elementos que coordenam a representação, a saber: a identidade no conceito, a semelhança na percepção, oposição no predicado e analogia no juízo. Nesse contexto, Deleuze diz que a diferença se reduz a um conceito, seguindo, portanto, os pressupostos da representação, o que não dá conta da força e implicação da diferença na constituição do pensamento.

verdade, e pressupõe-se que este pensador é dotado de uma boa vontade para o pensamento verdadeiro.⁴⁹ Este, segundo Deleuze, é pressuposto do bom-senso que institui o pensador como portador de uma boa vontade natural de pensar e que o pensamento quer o verdadeiro. É implícito e universalmente aceito o fato de que o pensamento, *a priori*, se relaciona em uma íntima afinidade com o verdadeiro. A boa vontade de pensar ajusta-se com a vontade de verdade do pensador.

Esta forma, todavia, tem uma matéria, mas uma matéria pura, um elemento. Este elemento consiste somente na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar (DELEUZE, 1988, p. 218).

Temos, assim, um pensamento filosófico dotado de um pressuposto apreendido do senso comum, que é a imagem de um pensamento natural, calcado na boa vontade do sujeito pensante, bom senso. Dito de outro modo, é tido como universal que o sujeito sabe o que é pensar, que é dotado da capacidade de pensar com retidão, de querer o verdadeiro, sendo sob esta garantia que se dá o processo de pensar. Segundo Deleuze, esta é a imagem dogmática sob a qual desenvolveu-se o saber filosófico de grande parte dos filósofos.

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro (DELEUZE, 1988, p.219).

Ou ainda:

O filósofo pressupõe de bom grado que o espírito como espírito, o pensador como pensador, quer o verdadeiro, ama ou deseja o que é verdadeiro, procura naturalmente

⁴⁹ O aspecto desta problematização que se refere à boa vontade de pensar como algo da ordem de uma decisão premeditada, é o que me deterei na problematização do ensino de filosofia no ensino médio.

o verdadeiro. Ele antecipadamente se confere uma boa vontade para pensar: toda sua busca é baseada numa “decisão premeditada” (DELEUZE, 1987, p.93).

Nesse contexto, para que o pensador exercite seu espírito para o pensamento seguro, bom e verdadeiro, é necessário um método. Assim, o método, em filosofia, tem como objetivo afastar os empecilhos externos que desviam o pensamento de sua ordem, que fazem o pensamento tomar o falso por verdadeiro e incorrer no erro. Os obstáculos ao pensamento são tidos como exteriores e, assim, as paixões, interesses sensíveis e o corpo, são as forças que desviam o pensamento do caminho da verdade e o induzem ao erro.

Afastar os obstáculos exteriores à busca da verdade é um dos aspectos desenvolvidos, por exemplo, por Descartes no texto *O Discurso do Método*, de 1637. Ao pressupor que se quer naturalmente o verdadeiro e que se tem boa vontade para pensar, pressupõe-se, também, que a busca da verdade e a capacidade de pensar são coisas constituídas no sujeito em potência e, portanto, possíveis de se realizar com o bom exercício metódico.

Para tanto, “[...] bastaria uma decisão e um método capaz de vencer as influências exteriores que desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 1987, p. 93). Nesse sentido, a filosofia ignora as zonas obscuras que elaboram as forças de nosso pensamento. Pode-se dizer que a filosofia ignora o que não se dá na ordem do representável e considera como erro os desvios que o “exterior” produz no pensamento.

Assim, a imagem do pensamento, ao vinculá-lo a uma busca da verdade abstrata, impede que o pensamento seja fundado nos encontros concretos que o motivam, que o forcem a pensar e que retirem o pensamento de sua má vontade de pensar. Pois, “[...] ‘todo mundo’

bem sabe que de fato, os homens pensam raramente, e o fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto” (DELEUZE, 1988, p. 220).

Mas, o que significa pensar na filosofia baseada nessa Imagem de pensamento? O modelo que se apresenta para o exercício do pensamento acerca do objeto é o da reconhecimento, segundo o qual pensar se dá quando há um exercício concordante das faculdades sobre o mesmo objeto. Ou seja, reconhece-se o objeto quando as diferentes faculdades do pensador – no sentido Kantiano (sensibilidade, memória, intelecto) – concordam que o objeto é o mesmo para todas, ou seja, se identificam ao objeto. Dessa forma, ocorre o processo de reconhecimento do objeto pelo pensamento no sujeito. A garantia desse reconhecimento das faculdades está no “Eu penso”, que é o pressuposto inicial que unifica as faculdades e o qualifica como universal.

O pensamento naturalmente desejoso de retidão segue o modelo da reconhecimento, o qual “[...] nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades” (DELEUZE, 1988, p. 223). Essa forma de pensamento remete às pretensões da imagem dogmática, que são alvo da crítica e questionamento deleuzeano:

De um lado é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera, bom-dia Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos? (DELEUZE, 1988, p. 224)

Vemos que Deleuze não nega a existência dos “atos de reconhecimento”, mas não atribui a eles o exercício de constituição do pensamento. Outra parte da crítica de Deleuze se exerce sobre a compreensão que a filosofia tem acerca dos encontros com forças que afetam o

pensador, que o sensibilizam, pois estas são compreendidas como formas produtoras de desvios, falsidades e erros que devem ser evitados. Para Deleuze, tais encontros são as possibilidades de desencadear o pensamento implicado com a diferença.

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias.[...] Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou sujeito ou um sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial (DELEUZE, 1998, p.14).

Os encontros, na filosofia de Deleuze, possuem a força de provocar efeitos no pensador, e um dos efeitos é a produção de pensamento. Vimos, no entanto, que no modelo que leva à Verdade, determinado pela Imagem do pensamento, predetermina-se uma boa natureza do pensamento e, a partir disso, é necessário que se siga os passos de um método seguro para atingi-la. A dúvida no método de Descartes, por exemplo, é um momento no qual se procura afastar o processo de pensamento das situações que podem desviá-lo do caminho seguro para a busca da verdade. O procedimento da dúvida, entretanto, já parte do pressuposto de que o pensador possui a boa vontade para pensar e que o pensamento se dá no reconhecimento. Nos diz Deleuze:

Acontece com as coisas duvidosas o mesmo que com as certas: elas pressupõem a boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento concebidas como ideal de reconhecimento, a pretensa afinidade com o verdadeiro, [...]. E as coisas certas, tanto quanto as duvidosas, não forçam a pensar (DELEUZE, 1988, p. 230).

Mas, diante desse quadro, como podemos compreender o significado de “forçar a pensar”? Contrariamente à filosofia Clássica⁵⁰, Deleuze procura sair do modelo da reconhecimento e da imagem dogmática, apontando para uma forma de pensamento que escapa ao natural de

⁵⁰ Deleuze problematiza de forma mais contundente a concepção de Imagem dogmática no pensamento em Platão, Aristóteles, Descartes, Hegel.

retidão e boa vontade. Nesse sentido, mostra que os conceitos da tradição, construídos no modelo da reconhecimento, são conceitos que não encerram em seu contexto a força que impele o pensamento a pensar. Deleuze quer mais do ato de pensar, pois quer considerar, no contexto do conceito a força de uma intensidade que impele e obriga o pensador a pensar. Diz Deleuze em *Diferença e Repetição*:

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido (DELEUZE, 1988, p. 231).

Vemos que o pensamento não é natural, mas forçado; não é somente reconhecido, mas o encontro com algo que o provoca. Nesse contexto de entendimento, “[...] o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia” (DELEUZE, 1988, p. 230).

O que funda o pensamento é a força de um encontro que se sente com algo que mexe e desassossega e, portanto, desencadeia o ato de pensamento. Para tanto, o uso das faculdades não são concordantes entre si em uma unidade subjetiva; elas são discordantes entre si e é devido a essa discordância que surge a diferença, que provoca o pensamento. Para Deleuze, “[...] É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém” (DELEUZE, 1988, p.239). Ou seja, temos uma concepção de pensamento que não se dá pelo reconhecimento e pela identificação no objeto, mas a partir do arrombamento de algo que é da ordem da sensibilidade. A apreensão do que envolve o pensador, é sentida sob forças diferenciadas. Por exemplo, pode ser pelo ódio ou pelo amor na

apreensão de um encontro, o qual leva ao pensamento. A diferença em relação à filosofia clássica é que o não há predeterminação anterior do que causa o encontro, isso se diferencia em cada pensador. O encontro é sentido e, é entendido como o que causa a sensibilidade, é o ser do sensível. Sendo assim, ao invés do reconhecimento, é a sensibilidade que está no início de todo o ato de pensar.

Para que ocorra o ato de pensar, cada faculdade é colocada no seu limite (apreender o que é impossível no exercício empírico), apreendendo aquilo que lhe diz respeito de maneira essencial. Apreender o que lhe diz respeito essencialmente e o impossível no empírico, é o exercício transcendente, o qual força a faculdade a apreender aquilo que só ela pode apreender, que só ela pode ser forçada a apreender. Por exemplo, só a faculdade da imaginação pode apreender o inimaginável no empírico, praticando, assim, o exercício transcendente.

É preciso levar cada faculdade ao ponto extremo de seu desregramento [...]. Cada faculdade descobre então, a paixão que lhe é própria, isto é, sua diferença radical e sua eterna repetição, seu elemento diferencial e repetidor, como o engendramento instantâneo de seu ato e o eterno reexame de seu objeto, sua maneira de nascer já repetindo (DELEUZE, 1988, p. 236).

Nesse sentido, a origem do pensamento está na sensibilidade que, com sua intensidade, faz com que as faculdades encontrem os seus limites. Diz Deleuze, “aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) 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” (DELEUZE, 1988, p. 232). Assim, o que só pode ser sentido no encontro com algo que sensibiliza move o pensador a colocar um problema e, com isso, a pensar o que não foi pensado ainda. O acontecimento é o que emite

singularidades e suscita problemas assim, o problemático é o modo do acontecimento. O seja, “[...] Não se pode falar dos acontecimentos senão como de singularidades que se desenrolam em um campo problemático e na vizinhança das quais se organizam as soluções” (DELEUZE, 1998, p.57). Diferentemente da filosofia da representação, que creditou na boa vontade do pensador todas as possibilidades do pensamento, a filosofia da Diferença credita na intensidade e na sensibilidade para o acontecimento as possibilidades do mesmo.

Deste modo, pode-se dizer que o movimento do pensamento se dá pela diferença instituída pelo acontecimento. Pensamento que não se dá predeterminado pela unidade do objeto captada no “Eu penso” e pela identidade no objeto, e sim pelo exercício discordante das faculdades que se dá em um “Eu rachado”. Segundo essa visão, as faculdades do ser humano não trabalham sob o pressuposto de uma unidade subjetiva no “Eu penso”, mas sob a discordância das faculdades em um “Eu rachado”, em que “[...] os imperativos ou as questões que nos atravessam não emanam do Eu, que nem mesmo está aí para ouvi-los” (DELEUZE, 1988, p.321), estão em relação com o Eu rachado, “cuja rachadura eles deslocam e reconstituem a cada vez segundo a ordem do tempo” (DELEUZE, 1988, p.321)

Pode-se dizer um “Eu rachado” em que se dá o pensamento atravessado pelo inconsciente, o acaso, o demoníaco e o intempestivo os quais forjam encontros e forçam o pensamento. Encontros que são a emergência de uma diferença desestabilizadora das formas vigentes e, assim, contrariam a lógica do pensamento natural, segundo a qual já somos aptos ao bom pensamento e este, por natureza, orientado em direção ao verdadeiro. Se o pensamento segue a lógica da reconhecimento, significa que existe um mundo verídico, idêntico a si mesmo, homogêneo e permanente sobre o qual se exercem as atividades cognitivas. Deleuze, procura mostrar que os princípios que fundamentam a filosofia baseada no modelo

da reconhecimento, bom senso e senso comum, iludem o pensador à medida que não consideram os acontecimentos, as forças do imprevisível, do impensável, do inconsciente como forças presentes na constituição do pensamento.

Para Deleuze, não há um mundo homogêneo, idêntico, previsível, esperando para ser conhecido e categorizado. Há um mundo que continuamente está aí para ser experimentado e produzido pelo pensador, sendo que a aventura da experimentação se dá atravessada por múltiplos encontros, os quais produzem novas combinações de forças, novos sentidos. Assim, pensar é estar em uma linha entre a vida e a morte, em que o pensamento ocorre na diferença, na inquietude, o qual coloca o pensador no lugar arriscado de inventor de novas formas de ver e pensar o mundo, de inventor de outros modos de constituir a existência. Pois “[...] é justamente o que dá aos pensadores uma coerência superior, essa faculdade de partir a linha, de mudar a orientação, de se reencontrar em alto mar, portanto, de descobrir, de inventar” (DELEUZE, 1992, p.128).

A filosofia, para Deleuze, é uma forma de pensar e filosofar que não tem como objetivo principal a formalização dos discursos em categorias válidas universalmente, as quais priorizam no pensamento a uniformidade, a clareza e distinção para o alcance da verdade. Nesta última, o procedimento correto é abstrair do movimento concreto da vida e formalizar o saber filosófico em categorias que se constroem a partir de pressupostos como o de identidade, semelhança e linearidade. Ao contrário disso, a prioridade de seu trabalho filosófico, é estabelecer uma relação de escuta e de experiências com a vida, tornando-se muito mais do que um exercício da razão. Assim, o pensamento é muito mais uma questão de sensibilidade do que um trabalho puramente intelectual.

Nesse contexto, Deleuze pontua que o “Eu penso”, tido como princípio subjetivo universal é rachado, pelas forças da vida, do inconsciente problematizador, o que demanda do pensador uma abertura para o risco e a aventura no pensamento. Com isso, sua filosofia aposta num pensamento sem a Imagem dogmática⁵¹, o qual não se dedica a buscar as origens e os princípios como garantia do fim verdadeiro, mas se dedica a pensar o acontecimento que rompe com o estabelecido e captura o pensador a pensar suas forças singulares. O pensamento, para Deleuze, começa o mais próximo possível do movimento de um caso singular, que faz nascer o que ainda não foi pensado, e disso decorre a criação de conceitos na filosofia.

Sabe que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento (DELEUZE, 1988, p. 243).

Entendendo-se que pensar no pensamento é criar a partir do que é intenso, trazendo marcas de algo que está fora do movimento “normal”, do que é corrente e difundido, ou seja, a diferença e o heterogêneo que desestabilizam.

A filosofia clássica, ao instituir o pensamento como inato e como espontâneo, desloca o seu problema para a forma como se conduzirá este pensamento na busca da verdade.

⁵¹Apostar num pensamento, sem a Imagem dogmática, significa abrir espaço a um pensamento filosófico que se constitui fora dos domínios cerceadores da diferença exercido pelo modelo da representação, o qual pensa a diferença simplesmente conceitual, reconhecendo-a somente no sentido identitário do conceito. A Imagem dogmática, conforme tratamos no texto, refere-se à filosofia que está sob os pressupostos da imagem do pensamento inato, do pensamento dotado de boa vontade e retidão em afinidade com o verdadeiro, e que parte do pressuposto subjetivo implícito e pré-filosófico de que todos sabem o que é pensar, fazendo disso um pressuposto universal sob o qual o filósofo atua. Este é o começo, segundo Deleuze, da forma da representação, que não reconhece o que não se deixa representar, e que não quer representar; em suma, não reconhece a diferença fora do conceito. Um pensamento sem imagem é um pensamento que nasce na sua força pulsional, que não está dominado pela suposição de inatismo ou do encontro com a semelhança na reconhecimento.

Enquanto que, para Deleuze, sendo o pensamento não espontâneo, o problema passa a ser como o pensamento se dá sem as condições prévias, metodológicas. A filosofia clássica teria ignorado os movimentos incessantes entre as forças concretas que o suscitam e o criam, forças estas que dizem do inconsciente no pensamento. Assim, a filosofia se encontra enredada em ilusões que Deleuze aponta como entrave à criação e à diferença no ato de pensar. Dentre algumas ilusões apresentadas por Deleuze, nos deteremos a expor a ilusão dos problemas que bloqueiam o pensamento e o impedem de se engendrar nos acontecimentos para pensar o que não foi pensado ainda. No que se refere ao ensino de filosofia nas escolas, é relevante pensar acerca da forma como são trabalhados os problemas filosóficos com os alunos.

4.1.2 A Ilusão dos Problemas na Constituição do Pensamento: Pensando a Diferença e a Aprendizagem fora da Ilusão

A forma da ilusão filosófica calcada nos problemas apresenta-se no vínculo que se estabelece entre o problema e o pensamento. A ilusão, segundo Deleuze, se constitui a partir de dois pontos relevantes: o primeiro está no fato de o problema estar assentado sobre proposições que já existem, dadas de antemão como princípios fundantes do pensamento. Parte-se de pressupostos “naturais” do pensamento, tais como o senso comum e o bom senso para, a partir destes, desenvolver os caminhos do pensamento; o segundo diz respeito ao tratamento do problema a partir da sua capacidade de solução. Essa última perspectiva mantém como vínculo da veracidade do problema a sua capacidade de solução, o que se torna uma amarra prévia ao problema.

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. É provável que esta crença tenha a mesma origem que as dos outros postulados da imagem dogmática: exemplos pueris separados de seu contexto, arbitrariamente erigidos em modelos (DELEUZE, 1988, p.259).

Na filosofia da Diferença, o problema é entendido por suas características internas, sendo que o mesmo adquire sentido a partir dessas características e do contexto onde se dá. Resolver o problema depende das condições em que ele se dá e dos investimentos na sua constituição, sendo as soluções engendradas e construídas no próprio problema, e não a partir de condições determinadas de antemão, fora do seu contexto de surgimento, como modelos anteriores apresentados a partir dos quais o problema surge e se desenvolve. Em Deleuze, ao invés de solução temos uma construção de sentido no contexto e pelas forças em que o problema se constitui. Nos diz, “[...] os problemas não são dados, mas devem ser constituídos e investidos em campos simbólicos que lhe são próprios; [...]” (DELEUZE, 1988, p.260) .

Sendo assim, o ato de pensar não está na capacidade de solução de problemas, mas na capacidade de produção da sua própria verdade ou falsidade de acordo com seu sentido. Assim, pode-se dizer que pensar não ocorre pela forma através da qual o mestre apresenta os problemas ao discípulo e este os soluciona. Ao contrário, o problema é apreendido de acordo com o investimento e com a implicação do pensador, pois só se torna problema à medida que há encontros com situações que provocam, mexem e deslocam o pensador. Encontros estes que são singulares e expressam um contexto singular em que se produz sentido ao problema. Ao se partir da concepção de que o problema verdadeiro se dá no encontro de sua solução, utiliza-se a metodologia de perguntas e respostas para julgar o que é certo e errado, verdadeiro e falso no pensamento, e com isso se bloqueia a constituição do problema e de seu sentido. Para Deleuze, a Idéia diz de um problema, que se constitui universalmente por relações de situações relevantes e singulares emitidas pelo acontecimento. Segundo Deleuze, “[...] o modo do acontecimento é o problemático” (1998, p. 57).

É importante ressaltar que a compreensão de Idéia, em Deleuze, diferencia-se da compreensão de Platão. Para Platão, Idéia é a unidade perceptível numa multiplicidade de objetos, é a essência da multiplicidade e modelo da mesma. A Idéia procura estabelecer relações de *identidade e igualdade* com a Idéia *modelo* e nisso está o pensamento. No entanto, em Deleuze, a Idéia é compreendida como “[...] instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento e do pensamento à sensibilidade, capazes de engendrar, em cada caso, [...] o objeto-limite ou transcendente de cada faculdade” (Deleuze, 1988, p.241). Assim, pode-se dizer que a relação das faculdades entre si é discordante, que a Idéia, ao engendrar o objeto-limite, gera o problema capaz de levar ao exercício superior de pensamento. Deste modo, Idéia torna-se problema que gera conceito, pois para Deleuze, o trabalho do filósofo frente à história da filosofia é o de encontrar o problema ao qual um conceito corresponde e, nesse sentido a filosofia se torna menos abstrata e mais concreta.

Ao invés de vincular o problema à sua capacidade de solução, o que temos é a constituição do problema enquanto problema, a partir dos pontos singulares que manifestam suas condições. Dito de outra forma, é preciso deter-se nas manifestações das condições do problema ao invés de se deter na capacidade de solução do problema, e atribuir a essa capacidade sua veracidade ou falsidade. Nesse contexto de entendimento, torna-se necessário questionarmos essa visão de que os problemas são verdadeiros pela capacidade de solução, que, em última instância, está no mestre. Para Deleuze, “[...] é um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo, e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa” (DELEUZE, 1988, p. 259). Atribuir ao mestre a construção e solução do problema significa negar a singularidade e a diferença como elementos constituintes do pensamento e da aprendizagem.

Mas, que forma de aprendizagem podemos pensar com Deleuze, se solucionar problemas dados pelo mestre é o significado de aprender, em muitos momentos nas escolas e, principalmente, no ensino de filosofia? Ou seja, resolver problemas já postos pelos filósofos.

Pode-se dizer que a Idéia segue por todas as faculdades, estimulando-as ao exercício, sendo este exercício capaz de atribuir sentido à linguagem. O aprender, em Deleuze, está justamente em explorar os caminhos da Idéia nas faculdades, e estimulá-las à realização do exercício transcendente, ou seja, ir além do exercício empírico, pensar o impensável, colocar-se no limite. Assim, aprender é dar sentido ao problema e “[...] é o nome que convém aos atos subjetivos operados, em face da objetividade do problema (Idéia)” (DELEUZE, 1988, p.269). Ou ainda, “[...] se não encontramos o problema a filosofia permanece abstrata” (DELEUZE, 1996a. 1996b.)

Há uma diferença entre saber e aprender, sendo que o primeiro significa ter o domínio das regras de soluções, enquanto que o segundo significa penetrar nas singularidades e relações das Idéias, no percurso que realiza nas diferentes faculdades. Aquele que aprende faz nascer, na faculdade da sensibilidade, o encontro com o limite, que o leva a apreender o que é sentido. Assim, da comunicação entre as faculdades, das relações singulares e diferentes estabelecidas entre estas, ocorre o pensamento. Mas não há como traçar de antemão quais os signos que serão motivadores da sensibilidade e, por conseqüência, impulsionadores de pensamento. Isso diz respeito à singularidade do pensamento no pensador, sendo que os problemas, os “porta-signos”, serão diferenciados em cada pensador.

Partindo dessa concepção de pensamento e de aprendizagem dos problemas não é possível enquadrar em uma forma única a aprendizagem, pois “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontro se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988, p.270). No que faz quebra ao já dado, no encontro, é que se apresenta o inconsciente no pensamento. Assim, os signos serão apreendidos, no encontro, diferentemente em cada aprendiz, marcado por singularidades e diferenças que ocorrem no encontro.

Diferentemente da filosofia da representação, que está sob os preceitos da imagem dogmática do pensamento, a filosofia da diferença pensa a aprendizagem como um espaço de criação e de apreensão do problemático, que se dá a partir da escuta apurada de intensidades⁵² deslocadoras de imagens estabelecidas, fixadas no nosso tempo. Murmúrios que dizem respeito a forças problemáticas que compõe o plano social e cultural que movimentam a vida no contemporâneo, e escapam dos movimentos que tentam homogeneizar e fixar as manifestações da diferença. Para tanto, o problema não se define pela possibilidade de soluções (fim), mas pela implicação e investimento da e na situação que o constitui (meio), nos atos do sujeito.

Assim, vale o alerta para não acreditar que aprender está em compreender as regras para as soluções dos problemas. O pensamento inventivo se dá fora das regras de soluções, se dá fora do método que, segundo Deleuze, inspirado em Nietzsche, serve para dominar os espíritos e os pensadores. O que irrompe, o intempestivo, não deve ser visto como entrave ou ameaça ao pensamento seguro ou à aprendizagem. Pelo contrário, deve ser encarado como

⁵² Intensidades que revelam graus de potências do acontecimento, aos quais corresponde o poder de afetar e ser afetado.

motor que move paixões diferenciadas de cada um no caminho da aprendizagem. Pois, “[...] ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 1988, p. 270).

Pode-se dizer que o pensamento, atravessado pela não-linearidade das produções inconscientes, foi sempre considerado como da ordem do erro e, portanto, como entrave à busca do conhecimento verdadeiro das coisas, por grande parte da filosofia. No entanto, para Deleuze, há uma inversão desse processo, pois aquilo que foi considerado como erro, ou como produtor de desvio, do pensamento passa a ser parte integrante do ato de pensar e de aprender. A partir disso, procuro pensar, no contexto dos problemas levantados pela filosofia de Deleuze à imagem dogmática que domina a filosofia clássica, acerca de alguns pontos relevantes no que se refere ao ensino de filosofia na atualidade. Pontos que permitirão conceber um outro lugar para o ensino de filosofia para alunos não filósofos. É do que trataremos a seguir.

4.1.3 Ensinar Filosofia: Abertura para o Pensamento Criativo ou para a Aprendizagem de Habilidades de Pensamento e da Reflexão sobre a História da Filosofia?

Nos escritos dos alunos, ao apresentarem algumas formas de a filosofia ser ensinada em sala de aula e, nos pontos levantados anteriormente como objetivos do ensino de filosofia presentes nos livros didáticos, pode-se delinear a subordinação do ensino de filosofia à imagem dogmática que Deleuze aponta em sua crítica.

Um dos papéis da disciplina de filosofia está firmado na concepção de que o pensamento melhor e mais seguro se dá no processo de desenvolvimento de habilidades, de questionar e de resolver problemas. Essa concepção reflete a crença de que o pensamento, para ser verdadeiro, está calcado na aprendizagem das habilidades de raciocínio, enquanto que o intempestivo, os atravessamentos do inconsciente na constituição do problema não são considerados. Ao contrário, são tidos como situações de erro, as quais entram e desviam o pensamento do seu caminho seguro em direção ao verdadeiro. Temos, então, a crença de que há um pensamento de natureza boa que precisa ser direcionado, estimulado. O estímulo, por sua vez, está na forma de como se ensinam as habilidades. Por exemplo, acredita-se que o objetivo de levar o aluno a pensar melhor se desenvolverá pela aprendizagem de habilidades “técnicas” de raciocínio e/ou a partir da reflexão crítica sobre a história da filosofia calcada na metodologia de perguntas e respostas.

Por um lado, vemos que os escritos dos alunos equivocam esta concepção, apontando que o ato de pensar não se funda em uma pré-disposição subjetiva. Por outro lado, são colocadas em questão as metodologias que objetivam ensinar a pensar de forma mais autêntica, melhor e mais consciente, através da reflexão sobre os filósofos da história da filosofia e do desenvolvimento de habilidades de raciocínio, pois se mostra uma demanda, por parte dos alunos, pela construção de sentido e de engate com questões que dizem respeito ao seu contexto de vida. Questões sobre as quais a filosofia, tal como é pensada na maioria dos livros didáticos e apresentada pelos escritos dos alunos, não está dando conta de encaminhar. No entanto, são questões relevantes no ato de ensino de filosofia, e no ensino em geral, e se mostram nos escritos⁵³ dos alunos na seguinte forma:

— *Muitas vezes, já usei a filosofia no meu dia-dia, para tentar resolver problemas ou situações que me afligiam. É por essas e outras que recomendo este estudo para todo o mundo, apesar de reconhecer que alguns assuntos não atraem muito minha atenção!*

⁵³ Os escritos citados nesta parte do texto estão na íntegra, no bloco cartas II.

— *É também necessário que a filosofia não seja baseada em utopias, porque na vida ordinária de uma pessoa não há lugar para mudar o mundo. Mas sim, há lugar para qualquer pensamento que possa melhorar a vida particular de alguém, ou fazer com que alguém compreenda melhor o mundo exterior. Assim, certamente, fica muito mais fácil ser filósofo. [...] Todos nós temos problemas reais, que não podem ser resolvidos apenas com teorias anarquistas ou, outros tipos de utopias irrealizáveis neste momento. A filosofia concreta, aquela que pensa sobre o presente, está incluída nas mentes de todos nós, mas na maioria das vezes, ela precisa de um disparo inicial, de um impulso, de um estopim, para que a solução chegue. Esse deve ser o trabalho de um amigo do pensamento...*

— *Este texto não diz nada assim como, a filosofia que explica, explica e ninguém entende o porquê, logo o texto acima é um texto filosófico.*

— *Na minha opinião a principal dificuldade de se estudar filosofia é que esta matéria de estudo é muito ampla, mas pouco concreta. É um estudo que envolve praticamente tudo o que é possível pensar e discernir.*

— *Isso porque, eu acho pouco interessante ficar mais de uma hora escutando um professor fazendo suas reflexões e ficar o resto da turma parada olhando. Na minha opinião, filosofar, escrever sobre a vida, enfim, refletir não tem horário certo e nem sempre precisa da opinião de alguém. Ter um período específico para ouvir e fazer reflexões é uma coisa que não me agrada, pois nem sempre vc estará disposto e paciente para fazê-lo, então, vc acabará tendo que enfrentar aulas chatas [...]. Todavia, se vc está sempre disposta a falar, comentar e refletir sobre qualquer tema, vá em frente e faça a aula de filosofia.*

— *Havia também coisas legais, é claro. Um exemplo dessas coisas, era que éramos obrigados a pensar, pois nós tínhamos o direito de refletir sobre as coisas que nunca havíamos imaginado existir.*

— *Eu, sinceramente, gostava de refletir sobre textos, discuti-los com o grupo, mas textos atuais, que tenham a ver com nosso cotidiano. Acho que textos de pensadores antigos são muito complexos para pessoas que estão começando..*

— *Até me ajudou um pouco (tu sabes o quanto eu tenho dificuldade de falar as coisas, né?). Mas às vezes, parece que esses filósofos vão todos contra a lógica: como um homem pode ser um homem? Ou tudo isso pode ser um sonho? Ah, estes caras viviam no mundo da lua! Difícil que a gente tem que entender o que eles querem dizer! Mas é bom, para aprender a pensar. Se bem que bom mesmo seria estudar coisas mais do dia-a-dia, como relação familiar, amor, amizade... Coisas mais “poéticas”: é isso que a filosofia me lembra!*

— *Quando eu estudei filosofia, eu não sabia bem onde eu iria usá-la, achava uma disciplina vaga e sem muita lógica, pois falávamos sobre coisas lógicas no qual a aula se tornava*

chata, por ter este tema a aula era cansativa, só trabalhávamos com textos que eu não entendia nada.

As colocações dos alunos dizem de como se passa a relação com o ensino de filosofia e nos fazem pensar a importância dos vínculos entre os conteúdos e a realidade da vida, pois em vários escritos retorna o desejo de estabelecer sentido à realidade em que vivem. Notam-se as dificuldades existentes frente aos textos “incompreensíveis”, aos temas abstratos demais, em contrapartida, vemos também o desejo de pensar sobre o amor, a amizade, a vida. Assim, diante dos efeitos que pontuei nos escritos dos alunos, penso que, no ato de ensinar filosofia para adolescentes, a preocupação deve ser com algo anterior; deve ser com a implicação do aluno para apreender os problemas no contexto em que está inserido, para que, com isso, possa desencadear pensamento e construção de sentido às suas questões. Para tanto, acredito que não será a partir do ensino das habilidades de pensamento, ou de problemas com soluções já dadas pelos filósofos no decorrer da história da filosofia, que obteremos o ato de pensar.

Conforme o aluno(a), *para que pensar se eu existo ou não? Eu existo e pronto! Penso logo existo. Que frase imbecil.*⁵⁴ Ou ainda, como diz outro aluno(a), *[...] Além dos textos serem complexos (e muito grandes) vc tem que pensar demais mesmo. É inútil ficar pensando se vc realmente existe, se isso não é um sonho, e ver como cada um vê a realidade. Por mais argumentos que vc encontre, o professor sempre tem um outro para ir aprofundando cada vez mais. É uma tortura, [...].*⁵⁵

Vemos que um problema, no qual René Descartes investiu durante muito tempo de sua vida, é “dado” ao aluno já a partir de sua solução e, através desta, o aluno é “convidado” a

⁵⁴ Conforme escrito bloco cartas II, neste texto.

⁵⁵ Conforme escrito bloco cartas II, neste texto.

pensar. Temos assim o problema e a solução já estabelecidos, o que não permite que o aluno sinta-se envolvido para investir. O que se percebe, em grande parte do escritos dos alunos, é uma indiferença frente aos problemas prontos que são apresentados para pensar. Há a queixa de falta de sentido, há a manifestação de uma vontade de falar de problemas da vida, há a demonstração da necessidade de participar da fala que o professor emite. Assim, penso que é importante que se articule espaços para a criação de um ensino em que o educador aceite se deparar com as singularidades e diferenças, não só para reconhecê-las, mas para vivê-las em sua máxima radicalidade. Procurar aguçar a escuta, para que os encontros, a implicação e a criação possam atuar na constituição do pensamento. Ou seja, buscar uma maior aproximação dos conteúdos abstratos com a vida. Constituir, em sala de aula e na relação com outras formas de produções humanas, tais como: a música, a arte, o teatro, cinema e literatura, um espaço para aprimorar as possibilidades de implicação com os temas tratados, voltando-se para a história da filosofia como *um* dos campos capazes de produzir sentido aos problemas colocados.⁵⁶

A história da filosofia, conforme a compreensão de Deleuze, é um espaço em que se apresentam os conceitos criados pelos filósofos, e chegar ao problema ao qual o conceito corresponde é a tarefa do filósofo que se volta à história da filosofia. Segundo Deleuze:

[...] as pessoas em geral não vêem os problemas, eles em geral permanecem ocultos, mas envolver-se na história da filosofia significa restaurar estes problemas e, por esse meio, descobrir o que há de inovativo nesses conceitos. A história da filosofia conecta conceitos como se eles parecessem óbvios, como se eles não fossem criados, de forma que há uma tendência a ignorar os problemas (DELEUZE; PARNET. 1996, *Abecedário Gilles Deleuze*).

⁵⁶ Sabemos o quanto é difícil constituir o problema em um trabalho de pesquisa, sabemos o quanto é difícil, para os alunos na iniciação científica, mestrado ou doutorado, apreenderem o problema que desejam trabalhar. Assim, torna-se importante que o aluno, desde o Ensino médio, possa dar continuidade no decorrer de seus estudos aos temas que lhe causam algum envolvimento. Ou seja, abrir espaço para a sensibilização à vida no trabalho intelectual, contrariando ou fazendo um corte no movimento corrente em nossas escolas, que é de “tecnicizar” o trabalho intelectual, e afastá-lo cada vez mais das intensidades e efeitos dos afetos que nele estão implicados .

Penso que um passo fundamental no ensino de filosofia, para pessoas que não desejam ser filósofos, é possibilitar aos alunos a percepção de que os conceitos são criados e que mudam de acordo com as questões históricas e sociais. É preciso construir com os alunos a percepção dos acontecimentos que envolvem o conceito e o problema que dele surgiu e, com isso, permitir que o aluno desenvolva suas implicações com a problemática na qual se insere.

Assim, me parece que temos que investir de forma mais consistente nas relações com a arte, literatura, teatro, entre outros, porém não mais para “pensar sobre” e estabelecer um julgamento sobre elas, mas para buscar relações que possibilitem forçar o pensamento a pensar e, com isso, criar sentidos aos problemas erigidos.

Para tanto, é relevante que se pense, também, acerca da dificuldade que encontramos em tornar presente no ensino de filosofia um espaço aos fluxos que irrompem intempestivamente, às situações que rompem com o movimento linear da aprendizagem, mas que insistem em se fazer presentes. São situações que escapam ao desenvolvimento linear de um trabalho, que podem aparecer em falas aparentemente pouco importantes, que surgem em brincadeiras de alunos⁵⁷, que se investidas podem desencadear o ato de pensar de maneira

⁵⁷ Tomo, como exemplo, um fato que ocorreu com uma turma, da qual era professora, para pensar sobre uma situação que irrompe e escapa ao desenvolvimento linear de um trabalho e que pode se constituir como um problema desencadeador de pensamento. A professora de história entra em sala de aula e olha para o crucifixo acima do quadro, neste há uma calcinha vermelha, colocada pelos alunos. A professora obriga os alunos a retirarem e discute com a turma sobre o fato, sentindo-se ofendida, pois é católica e achou a ação dos alunos um desrespeito. Durante sua argumentação, um aluno a questiona, pontuando que a argumentação desenvolvida por ela era de cunho moralista e que ele, por exemplo, não acreditava na religião. A discussão tornou-se uma confusão que foi parar na direção, sendo que os alunos foram ameaçados de expulsão, caso continuassem com a brincadeira. Disso resultou que o aluno que era considerado, até então, como um ótimo aluno passou a ser visto como muito rebelde, desrespeitoso. Ao ouvir os alunos, soube que eles costumavam dar de presente aos colegas (meninos) aniversariantes uma calcinha vermelha para deixar o aniversariante desconcertado diante da turma. O aluno aniversariante, ao receber o presente, tomou a iniciativa de colocá-la no crucifixo. Em resumo, uma situação que poderia ser transformada em problematizações, por exemplo, em torno das diferenças religiosas, tornou-se um problema de ordem moral e comportamental, diante de um questionamento ao argumento utilizado pelo professor. Quero salientar, com isso, que estes movimentos que quebram o linear e previsto andamento de

implicada, pois dizem de formas singulares de expressar sua emoção frente ao mundo. Potências que os obrigam a fazer algo, pois mexem com seus modos de ver e sentir o mundo. Aplicar-se mais na potência de um pensamento envolvido, implicado, parece-me, pois, uma questão fundamental.

O que vemos, no entanto, é a consideração de que o pensador (aluno) é portador de uma boa vontade para o pensar, e isto, por si só, garante a aprendizagem. Dito de outra forma: não se apresentam, nas análises do processo de ensino-aprendizagem de filosofia, considerações sobre a existência de afetos, paixões, desejos inconscientes que constituem as subjetividades através do ato de aprender. Tradicionalmente, se pensa que tais implicações obscurecem (erro) o processo de encontro de verdades, quando são, ao contrário, o motor e a potência de abertura ao pensamento. Pode-se capacitar o aluno a pensar lógica e criticamente, mas basear o ensino de filosofia somente nessa possibilidade gera o pensamento unificado em conformidades, extremamente tecnicista, o que, em última análise, não mexe com coisa alguma, não leva ao limite, não produz pensamento. Tais implicações, levam, sim, à busca de soluções aos problemas externos, apresentados pelo professor, a suas questões, processo este que pouco implica o sujeito no ato de pensar.

Como vimos, através dos escritos dos alunos, o ato de pensar não se dá de forma espontânea, não está em todos o desejo de pensar de maneira pré-determinada. Assim, torna-se importante que se pense sobre a constituição do pensamento a partir das singularidades e diferenças que movimentam o ato educativo. Badiou, complementando a compreensão de Deleuze, diz que “[...] pensar não é o escoamento espontâneo de uma capacidade pessoal. É o

uma aula podem ser utilizados para que o aluno se envolva na produção de pensamento, pois aí está se apresentando a possibilidade de um toque em um movimento da singularidade.

poder, duramente conquistado contra si, de estar obrigado ao jogo do mundo” (BADIOU, 1997, p. 20). Nesse sentido, a questão passa a ser de como permitir que, através do processo de ensino-aprendizagem, o aluno conquiste o poder de estar no jogo do mundo e nele investir, resistir aos processos de alienação, opressão que o mundo atual da informação (mídia), através de suas produções, procuram nos imprimir cotidianamente. Pensar é um poder duramente conquistado à medida que exige investimento, exige pôr a vida nas mãos, que, como sabemos, é algo difícil de acontecer. Pois o desejo maior é de não pensar, não se envolver nos jogos do mundo, e é nisso que apostam as produções de discursos que banalizam e homogenizam o ser humano, como as que temos hoje no mundo da informação e mídia.

O ensino, por sua vez, ao permanecer fiel à idéia de um ser homogêneo, de um ser que possui a capacidade de pensar de maneira espontânea, contribui para manter a alienação e opressão que sofremos continuamente por estes discursos totalitários com aparência de democráticos. Pois, ao acreditar nisso, pouco se faz para potencializar formas de ruptura, à medida que tais discursos poderão ser equivocados quando os processos de diferenças e singularidades se firmarem no contexto do ato educativo

Ao pensar que o ensino de filosofia, a partir do desenvolvimento de habilidades cognitivas, ou do ensino dos problemas da história da filosofia, propiciará que pense melhor, mais criticamente, mais autonomamente, se está reforçando a idéia de que há princípios homogêneos, tais como: um sujeito consciente fundamentado no “Eu penso”, o bom senso do pensador e um pensamento que quer naturalmente o verdadeiro, sendo estes a garantia do pensamento e da aprendizagem verdadeira, e principalmente a manutenção de formas de hierarquias e poder nas relações com o saber. Pois estes princípios são balizadores para a exclusão do singular e do diferente dos campos do conhecimento. No entanto, como vimos com Deleuze, temos um “Eu” que é “rachado”, um pensamento que não se dá à revelia do

inconsciente e, portanto, não é espontâneo, o que nos remete ao campo das singularidades, da diferença e do heterogêneo como constituintes do pensamento e da aprendizagem. De outra forma, Freud já havia mostrado que há, sim, um “Eu penso” dividido, que aponta para uma consciência que não é homogênea como desejavam os filósofos.

Deleuze diz ser um “Eu rachado” pela força e intensidade do inconsciente, o qual se expressa nas singularidades e diferenças no processo de pensamento, científico ou não. Por exemplo, algo de potente sentido por “João”⁵⁸ leva-o a lidar com um conceito numa determinada direção, diferentemente de “Ana”. Esse aspecto é fundamental no ato de ensinar e aprender, pois possibilita abrir um espaço nas aprendizagens às aventuras do pensamento nas diferentes relações que o aluno pode estabelecer diante do problema. Entretanto, o ensino de filosofia, na maior parte, se refere somente ao pressuposto do pensamento naturalmente reto (habilidades para pensar melhor) e na boa vontade do pensador (tornar-se reflexivo, racional e crítico), sem considerar que, para tanto, é importante potencializar a singularidade no ato de pensar, no qual é tênue o liame inconsciente/consciente. Assim, tornar a filosofia um espaço de produção só tem sentido quando as singularidades e diferenças podem ter um canal de expressão.

A filosofia, no ensino médio, poderá se desvencilhar dos pressupostos de que o pensamento melhor é o pensamento que se protege na aquisição da reflexão crítica através do desenvolvimento das habilidades racionais lógicas, e da resolução de problemas dados, instituindo condições para fazer com que haja investimento na construção dos problemas, nos quais cada sujeito está envolvido. Nesse sentido, é necessário perceber que não basta considerar a capacidade de desenvolver habilidades de comparação, síntese, julgamento, e

⁵⁸ Os nomes João e Ana se referem a nomes e situações fictícios.

outras, tal como acontece na concepção racionalista do cognitivo. O que se propõe é tomar os conceitos como objetos de criação e de invenção, experimentação, em que haja espaço para novidades, rupturas, desvios, que dizem das singularidades. Haja espaço para o acontecimento singular e intempestivo que força o pensamento, escapa ao ensino de regras de raciocínio mais seguro e fechado e se dá, portanto, no movimento dos encontros com a arte, literatura, ciência, ou seja, pela sensibilidade advinda desses encontros que ocorrem nos diferentes contextos da vida.

O *ingenium*, dizia Kant, não consiste em determinar categorias, mas em emitir singularidades. Para Deleuze, essa “beleza” não é exclusiva dos juízos de gosto, mas torna-se princípio de toda uma lógica de pensamento. Pois de fato, não é nem a dedução, nem a indução, que regulam os devires de nossos saberes; são os “estilos de raciocínio” que determinam um domínio e um desenvolvimento possíveis; são racionalidades singulares que propõem o gênero de problemas que inventam (RAJCHMAN, 1996, p.191).

Deixar em aberto alguns caminhos, em sala de aula, à possibilidade de criação de estilos de pensamento é uma forma de pensar um ensino de filosofia que priorize o exercício de produção da diferença no pensamento. Nesse sentido, não basta pensar os conteúdos que levam ao desenvolvimento das regras de pensamento através de métodos. É crucial abrir espaço, nos conteúdos, para o devir do pensamento marcado por um estilo singular do aluno. Trata-se, também, de repensar a postura da filosofia como um espaço de aprendizagem vinculado à capacidade de resolução de problemas já dados. Isto é um dos objetivos do ensino de filosofia, que reforça a ilusão de que resolver problemas é aprender. Sabe-se, entretanto, que a maior dificuldade está no investimento/construção do problema e no trabalho para percorrer seus labirintos na produção do sentido. Este é um aspecto fundamental, pois é o que permite o envolvimento e movimentação do pensador no mundo, colocando o problema e colocando-se como problema quando inserido no jogo do mundo.

Pode-se dizer que não é seguindo ou sabendo as regras de um método que um sujeito desenvolverá habilidades de pensamento, bem como não é apostando na solução de problemas já dados que o aluno pensará. Deleuze, referindo-se à Artaud, aponta o quanto o método é secundário para impulsionar o pensamento que implica novidade.

Artaud diz que o problema (para ele) não é orientar seu pensamento, nem dar acabamento à expressão do que ele pensa, nem adquirir aplicação e método ou aperfeiçoar seus poemas, mas chegar, sem mais, a pensar alguma coisa. Aí está para ele a única “obra” concebível; ela supõe um impulso, uma compulsão de pensar, que passa por todo o tipo de bifurcação, que parte dos nervos e se comunica à alma, para chegar ao pensamento (DELEUZE, 1988, p. 242).

Pensar na perspectiva do poeta é o mais difícil, pois nisso está o arrombamento do pensamento marcado pela sensibilidade do fazer e do viver, que possibilita o nascimento daquilo que não foi pensado, que não foi engendrado. Assim, o ensino poderá ser pensado como um ato que busca, persegue e instiga relações que possibilitem a implicação do aluno com os contextos diferenciados das reflexões do humano sobre si e sobre a vida, tais como o teatro, a música, a arte, literatura, a filosofia, que possibilitam engates que desencadeiam pensamento e aprendizagem.

A filosofia do ensino médio é geralmente marcada pela idéia de que o pensamento se reduz ao cognitivo, ou ao desenvolvimento das capacidades racionais, deixando de lado aquilo que pode ser suscitado na relação com a intensidade dos afetos, dos efeitos inconscientes. Vemos, com Deleuze, que não é desenvolvendo somente capacidades racionais que será propiciado ao aluno pensar criativamente; é crucial considerar que o pensamento se produz através de encontros que se dão nos jogos do mundo.

Assim, pode-se dizer que ao invés de continuar apostando na reflexão sobre os filósofos ou sobre os problemas filosóficos, no ensino de conteúdos desvinculados dos movimentos singulares e da sensibilidade que movimentam o contexto em que vivemos, como os princípios capazes de levar ao pensamento verdadeiro, é preciso investir na implicação, na escuta para o que captura um problema, como condição necessária para se pensar em direção à construção de outros ou novos sentidos para as situações que constituem a vida. A partir disso, penso que os processos de singularidade e diferença, tidos como secundários pela pedagogia e no ensino de filosofia, tornam-se processos fundamentais na constituição do pensamento e da aprendizagem no ato educativo, a fim de que se desencadeiem possibilidades de pensamento e aprendizagem implicados. Assim, pensar o ensino de filosofia como um lugar que diz do ato educativo significa que não se pense o ensino de filosofia para adolescentes somente a partir da própria filosofia, mas que seja articulado na relação e impasses da filosofia com a educação. Nesse sentido, penso que estaremos dando um passo além, frente à crença, muitas vezes presente na filosofia, de que é uma área de saber superior às outras.

Dito isso, procuro desenvolver outro objetivo deste trabalho, que é o de pensar acerca da produção de um trabalho na educação utilizando-me de duas teorias diferentes: a teoria psicanalítica de Jacques Lacan e a filosofia de Gilles Deleuze. Essas teorias me permitiram, por um lado, problematizar os efeitos e conflitos que constituem o ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio e, por outro lado, potencializar a possibilidade de um ensino-aprendizagem mais voltado ao pensamento implicado. Nesse sentido, na próxima seção, pontuarei algumas relações que podem ser estabelecidas entre tais autores, bem como levantarei algumas questões que a mesma pode produzir.

5 DELEUZE E LACAN: DE UMA RELAÇÃO DE DIFERENÇA, PRESENTE NO ATO DE CONSTRUIR SENTIDO, AOS PROBLEMAS ADVINDOS DO TRABALHO COM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O ato de ensinar filosofia para alunos que não pretendem ser filósofos e o ato de ensinar e aprender, de um modo geral, provocam problematizações que, muitas vezes, demandam a utilização de referenciais teóricos heterogêneos, tal como é o caso do recurso que faço a Deleuze e Lacan. Neste trabalho, os encaminhamentos dados aos problemas do contexto de ensino-aprendizagem de filosofia foram gerados a partir do encontro que se deu, em primeiro lugar, com a Psicanálise de Jacques Lacan e, posteriormente, com a filosofia de Gilles Deleuze. Para pensar os problemas que se constituem no ensino de filosofia, e a procura de saídas para os mesmos, mantive o propósito de apostar em uma produção em que as teorias andassem em paralelo, respeitando o heterogêneo dos conceitos com os quais trabalhei e tendo como pressuposto básico que nenhuma teoria pode ocupar um lugar totalizante, principalmente quando está em questão o sujeito da educação.

Assim, tanto a psicanálise de Lacan quanto a filosofia de Deleuze são tomadas como dispositivos teóricos os quais podem dar conta do inconsciente, do pulsional e, a partir disso, quebrar as linearidades totalizantes e totalizadoras, procurando, nesse movimento,

potencializar a produção do novo nas relações educacionais. Tal situação não se dá sem problemas. É difícil não fazer com que um conceito, de uma das teorias, não subsuma um outro de outra teoria. Para tanto, torna-se relevante ter clareza do objeto de pesquisa e da relevância de cada teoria no processo de constituição do trabalho.

Não pretendi descaracterizar as diferenças entre os referenciais teóricos trabalhados, mas produzir no heterogêneo de seus conceitos. E é tal heterogeneidade que pode dar conta do desafio de se realizar uma produção que sirva de alerta contra a idéia de totalidade do saber de qualquer teoria para pensar os problemas educacionais. O trabalho educacional se dá na forte relação entre a teoria e a prática de sala de aula, sendo que é desta relação que advém a maior parte de seus problemas.

É importante ressaltar que este trabalho de tese se constitui fortemente marcado pelas relações de prática de sala de aula, mais especificamente, pela escuta dos alunos. Não há trabalhos com filosofia no ensino médio que procuram escutar os alunos acerca de sua relação com a filosofia, isto parece ser um ponto de resistência, ou melhor, um ponto de menor valor para os que trabalham com filosofia. Penso que nisto reside a singularidade desta tese, a saber, poder tocar neste ponto como um espaço de movimentos que produzem problematizações acerca do ato de ensinar e aprender a filosofar.

Para tanto, busquei na psicanálise os conceitos que considero potencializadores para a constituição de um trabalho em educação e, mais especificamente, com a filosofia para adolescentes, os quais permitiram pensar acerca da questão subjetiva gerada no contato com a filosofia. Procurei, ainda, apontar para os excessos presentes no ato de educar, quando se parte do pressuposto da existência de um ser totalizado, homogêneo, unificado na consciência

e, com isso, da certeza de que se pode ensinar tudo a todos e, por vezes, fixar o aluno em prescrições ortopédicas. A psicanálise se diferencia da pedagogia, pois, pela noção de linguagem, desejo e real, potencializadas por Lacan no retorno que faz a Freud, mantém em evidência a singularidade do inconsciente, como elemento crucial para se pensar a subjetividade. Enquanto que, na pedagogia, a universalidade de um saber a ser aprendido/ensinado se dá calcado em um sujeito da consciência capaz de aprender e ensinar de forma integral.

No trabalho com os escritos dos alunos salientei o que nos colocava em questão frente aos objetivos do ensino de filosofia, pontuando elementos que quebravam a linearidade dos discursos correntes sobre ensinar e aprender a filosofar no ensino médio. Observei, além disso, a necessidade de se problematizar as concepções tradicionais acerca do sujeito da aprendizagem, principalmente quando elas deixam de lado os efeitos não lineares, intempestivos e desestabilizadores do ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, tanto a psicanálise de Lacan quanto a filosofia de Deleuze nos permitem pensar de um outro modo tal ato educativo, já que questionam a possibilidade de um encontro com a verdade absoluta.

No que se refere às escolhas teóricas, o encontro com a filosofia de Deleuze se deu a partir dos conceitos de pensamento e diferença, os quais permitiram problematizar os pressupostos que constituem o ensino de filosofia nas escolas, mostrando que os mesmos são fixados em uma visão de filosofia que não permite o espaço para o envolvimento dos afetos e da diferença na constituição do exercício do pensamento. Assim, alguns pontos motivaram o trabalho com Deleuze, tais como: o esforço para pensar no lugar do entre-meio, “para além” do negativo e do positivo, do verdadeiro e do falso, das categorias fixadas por oposição negativa, enfim, na articulação dos acontecimentos enquanto emissores de singularidades e

desencadeadores de pensamento. Os acontecimentos dizem de singularidades que provocam encontros no pensador, produzindo diferenças de estados sensíveis frente ao que já se conhecia e nos quais já se situava, possibilitando, então, uma outra construção de sentido ao que se apresenta. Tal entendimento do que seja pensar, diferentemente da idéia de pensamento que se dá na reconhecimento, reconhecimento e identidade no objeto, é produtivo para os trabalhos com o ensino de filosofia na atualidade.

Segundo Badiou, o sentido da filosofia de Deleuze está em:

[...] tomar as coisas pelo *meio*; não tentar achar primeiro uma das pontas, para depois ir a outra. Não agarrar o meio, porque o sentido do percurso não é fixado segundo um princípio de ordem e sucessão; ele é fixado pela metamorfose movente que atualiza uma das extremidades na que é aparentemente a mais disjunta. É o que poderia se chamar de método anticartesiano (BADIOU, 2000, p. 159).

Pode ser chamado de “método anticartesiano” à medida que não há a preocupação em ordenar, organizar a atividade da razão de antemão; não há o desejo de encontrar a primeira certeza para desmembrar o caminho seguro na busca do conhecimento humano. Ao contrário, procura-se abrir espaço para os movimentos e devires do percurso, os quais quebram a linearidade do traçado, e potencializam a criação do novo.

A filosofia em Deleuze é um ato de criação. O conceito criado institui sentido aos acontecimentos singulares. Portanto, pensar é fazer falar singularidades. Para Deleuze e Guattari, as singularidades são da ordem do impessoal, pois são movimentos, fluxos, linhas de fuga que constituem as coisas, os seres, os quais se mostram no acontecimento.

[...] 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 enquanto acontecimentos (1992, p. 46).

Nesse contexto, apreender os acontecimentos que estão no mundo da vida é o papel do filósofo. O que se percebe de diferente em relação à filosofia clássica é que no acontecimento o pensamento se dá por forças do inconsciente, as quais produzem efeitos no ato de pensar.

Conforme Deleuze:

E quando Freud diz que talvez seja preciso ligar esta energia dessexualizada [instinto de morte], como correlativo da libido tornada narcísica, o processo geral do *pensar*, devemos compreender que, contrariamente ao velho dilema, não se trata mais de saber se o pensamento é inato ou adquirido. Nem inato, nem adquirido, ele é genital, isto é, dessexualizado, destacado deste fluxo que nos abre ao tempo vazio. 'Sou um genital inato' dizia Artaud, um 'adquirido dessexualizado', para marcar a origem de um pensamento em um eu sempre rachado. (1988, p. 192)

Vemos então que o pensamento não se dá em um eu unificado, mas rachado pela força do pulsional do inconsciente. Assim, pode-se dizer que Deleuze é um dos poucos filósofos que considera o atravessamento da noção de inconsciente e de pulsional na composição do pensamento na filosofia.

A partir disso, considerando que os autores com os quais trabalho não são complementares em relação às suas produções teóricas, desenvolverei alguns pontos que se colocaram enquanto interrogações no desenvolvimento desta tese, tais como: esclarecer de qual psicanálise trata Deleuze nas suas críticas? Qual é a diferença da noção de desejo para Lacan e da noção de desejo em Deleuze e Guattari? Como o inconsciente, tal como é pensado por Lacan a partir de seus últimos textos, onde desenvolve mais fortemente a noção de Real, se difere da noção de inconsciente como produção para Deleuze e Guattari? Como a crítica de Deleuze e Guattari, quando dizem que a psicanálise determina todas suas intervenções a partir do Édipo e, portanto, do familiar como princípio, é válida também às formulações de Lacan acerca do Real?

Para realizar tal problematização, valho-me da possibilidade aberta, tanto por Lacan quanto por Deleuze e Guattari, de potencializar o acontecimento do inconsciente para além do que pensou Freud, o que permite pensar a singularidade e a diferença na contemporaneidade mesmo sob prismas diferentes. Penso que nisso reside o que há de mais importante nas relações destas teorias com a educação, ou seja, a possibilidade de que se potencializem acerca da singularidade e diferença no ato de aprender e ensinar.

Não pretendo buscar soluções para as diferenças teóricas entre Deleuze e Lacan, pois este não é o foco principal deste trabalho de tese.⁵⁹ Minha intenção é a de poder transitar entre ambas, instituindo uma interlocução produtiva que aponte as divergências e, mesmo assim, retire o que há de mais instigante nos seus conceitos para pensar o processo de ensino-aprendizagem de filosofia.

A concepção que motiva essa interlocução é de que não há um sistema explicativo que dê conta de tudo e que sirva de parâmetro único e totalmente eficiente no desenvolvimento dos problemas que a sala de aula nos apresenta. Nesse sentido, a psicanálise nos alerta com muita profundidade para uma dimensão de ausência de sentido que surge nas situações de relação com o outro, com a qual, na maioria das vezes, temos horror de nos deparar e lidar. Sabe-se o quanto é difícil depararmo-nos com a impossibilidade de dizer tudo acerca do outro,

⁵⁹ É importante pontuar os pontos de diferenças entre estas teorias, à medida que há uma ampliação significativa nas produções em educação que tomam como referenciais essas teorias e devido também à importância das mesmas na atualidade. O aumento dos estudos sobre Deleuze em educação ocorre de forma mais contundente neste dois últimos anos, no entanto, é interessante ressaltar que dentre algumas apropriações de Deleuze há também um discurso muito forte de que tudo o que a psicanálise produziu não é válido. São algumas referências à psicanálise como aquela teoria que tudo responde através do “papai e mamãe”. Um chavão que penso que aponta o desconhecimento acerca da produção de Deleuze e Guattari, que questionam, sim, alguns rumos que a psicanálise tomou, nas mãos de psicanalistas que se acomodaram em um ponto de desenvolvimento da teoria de Lacan, no entanto, não a desprezam, como teóricos que sabem apreender um movimento de um acontecimento para pensá-lo de outras formas.

e muito mais difícil se torna quando o professor encarna a figura do vidente, passando com isso a interpretar, adiantar, prescrever sobre a vida de determinado aluno.

Pode-se dizer que se tem horror àquilo que não se enquadra ou não se identifica ao nosso sistema explicativo do mundo. Na produção acadêmica, esse “horror” se verifica na pouca exploração dos autores que levantam críticas à teoria com a qual nos identificamos e, também, aos autores a que são direcionadas as críticas. Contrariando tais perspectivas, procurei pensar nesse lugar estranho, nesse lugar de “horror”, acionando algumas diferenças entre Deleuze e Lacan, de modo a fazê-los produzir para a educação. Trabalhar nesse lugar estranho não significa que não estabeleço identificações; pelo contrário, identifico-me com pontos de ambas as teorias e é por isso que se torna estranho no contexto acadêmico, onde, na maioria das vezes, trabalha-se com autores e temáticas que se completam mutuamente.

No que se refere às relações⁶⁰ de Deleuze e Lacan, são poucas as produções que se dedicam a tratar as suas diferenças. Entretanto, as questões aqui apresentadas serão como que um pano de fundo para pensar possibilidades teórico-práticas em educação, principalmente no que se refere ao ensino de filosofia. Faço, para tanto, uma aposta, que é fio condutor deste trabalho, a saber: que nesses encontros e desencontros teóricos, quando confrontados com a prática na educação, se apresenta uma dimensão criativa e produtiva. Aposto também que, assim como Deleuze se contrapõe a determinadas formas de responder “psicanaliticamente” as questões sobre a existência, a psicanálise também se contrapõe e se questiona sobre determinadas apropriações conceituais e práticas realizadas pelos psicanalistas, e com isso

⁶⁰ O filósofo francês Alan Badiou se dedica a pensar a psicanálise de Lacan e também a filosofia de Deleuze, apontando suas potências e diferenças no que se refere à relação psicanálise e filosofia.

produz interrogações constantes sobre os seus próprios fracassos. Talvez a condição de se interrogar em função dos próprios fracassos seja uma grande peculiaridade da psicanálise.

Lacan, como sabemos, durante todo a sua produção teórica fez muitas críticas aos rumos ortodoxos tomados pela psicanálise.⁶¹ Um exemplo é a sua insistente crítica à psicologia do ego americana, uma das correntes do freudismo, a qual se apropriou da psicanálise de Freud para pensá-la como uma forma de terapia de reforço do ego. Lacan, por sua vez, indica um retorno a Freud, e o faz revalorizando o inconsciente em detrimento do eu. Recusa, assim, qualquer forma de assimilação da psicanálise à psicologia e, para pensar a psicanálise fora dos parâmetros da mesma, desenvolve estudos em filosofia, antropologia social, lingüística, etologia e lógica matemática, entre outras áreas.

Birman, em um seminário de discussão sobre psicanálise e pesquisa,⁶² relembra que Lacan insistia na necessidade de os psicanalistas não perderem de vista as questões de seu tempo, ou seja, que o trabalho teórico-clínico da psicanálise está ligado à necessidade de constantes retomadas a partir da relação com as questões da atualidade. Sendo assim, para Birman é preciso sair do dogmatismo de uma única vertente psicanalítica.

Seguindo os propósitos apresentados, procuro, então, apontar algumas das críticas de Deleuze à psicanálise, salientando que a relação entre a psicanálise e a filosofia de Deleuze não é o foco principal deste trabalho.

⁶¹ Sobre a vida de Lacan e seu inconformismo com os psicanalistas freudianos que faziam da psicanálise uma prática ortodoxa, ver: ROUDINESCO; PLON, 1998.

⁶² I Simpósio Brasileiro de Pesquisa em Psicanálise realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, em março de 2000, no qual se discutiu sobre os avanços e perspectivas para produção de conhecimento em psicanálise. Joel Birman, psicanalista e pesquisador do Rio de Janeiro, trouxe, conjuntamente com outros psicanalistas e professores de Universidades brasileiras, contribuições para pensar e avaliar a psicanálise e sua atuação nas Universidades.

5.1 SITUANDO O CONTEXTO DAS PROBLEMATIZAÇÕES

A trajetória que construí nos trabalhos acadêmicos não foi linear, à medida que ao cursar a graduação em filosofia realizei pesquisa em psicanálise. Foi o primeiro encontro com o trabalho “intelectual”, o qual se tornou forte aliado de minha prática em sala de aula. Já a filosofia, com a qual me deparei no curso de graduação, produzia mais afastamentos do que encontros, pois dizia de uma forma de ensinar filosofia baseada na concepção de produzir especialistas e, a partir disso, de se aprender sobre a história da filosofia para compreender os filósofos e repeti-los, e não para potencializar seus conceitos em novas produções. Segundo Machado, é contra isso que a filosofia de Deleuze se insurge:

[...] lutar contra uma tendência generalizada das faculdades de filosofia, de reduzir o pensamento filosófico ao conhecimento da história da filosofia. Em geral é isso que se faz na Universidade: se estuda o pensamento dos outros para dizer o que eles pensaram. Nunca se introduz a reflexão dos outros a serviço de sua própria reflexão, de seu esforço de criação (1996, p. 242).

Nesse sentido, com Deleuze, encontrei uma outra maneira de pensar e de estudar os filósofos, que, acompanhada da prática de sala de aula, trouxe a exigência de se pensar uma forma de ensinar e aprender filosofia que pudesse investir nas capturas e encontros dos alunos com o pensamento filosófico. Nesse contexto, permeado pelas aulas de filosofia para adolescentes e estudos em educação, encontrei na filosofia de Deleuze uma outra forma de pensar a filosofia, forma esta muito instigante, pois colocava questões aos fundamentos filosóficos que tinham sido os pautadores de minha formação acadêmica em filosofia. A partir disso, passo então a pensar meu objeto de estudo a partir destas duas teorias, a psicanálise de Lacan e a filosofia de Deleuze. Num primeiro momento, as pontuações realizadas acerca das críticas de Deleuze à psicanálise vinham de colegas, pois me mantinha trabalhando somente o

texto *Diferença e Repetição* de Deleuze. E, também, porque eu não conhecia a psicanálise que era citada como sendo a psicanálise contra a qual Deleuze se insurgia.⁶³

Fui situando minhas questões em ambos os autores, sempre tendo como objetivo principal compreender os problemas referentes ao trabalho com educação, mais detalhadamente, os que foram acionados pelo ensino-aprendizagem de filosofia. É importante salientar, também, que não coloco esses atores como rivais, mas como autores que lidaram com a psicanálise de formas diferenciadas, buscando ir além, de acordo com os problemas de seu tempo, na construção que Freud propôs para se pensar o inconsciente e o desejo. Conforme Guattari:

Mas quando você diz que Freud não ignora as máquinas do desejo, é verdade. É justamente essa a descoberta da psicanálise, o desejo, as maquinarias do desejo. Isso não para de zumbir, de ranger, de produzir numa análise. E os psicanalistas o tempo todo estão suscitando máquinas, ou re-suscitando-as sob fundo esquizofrênico. Porém talvez eles façam ou desencadeiem coisas sobre as quais eles não têm uma consciência clara. Pode ser que sua prática implique operações esboçadas que não aparecem com clareza na teoria. Não há dúvida de que a psicanálise abalou o conjunto da medicina mental, funcionando como uma máquina infernal. Pouco importa se desde o início houve concessões, o fato é que ela abalava, impunha novas articulações, revelava o desejo (GUATTARI In: DELEUZE, 1992, p. 26).

Procurei, então, tentar não cair nas armadilhas de pensamentos prontos, fechados, dogmáticos. Para tanto, compartilho, na construção deste texto, do entendimento de Roger Pol Droit em que pontua:

⁶³ A psicanálise que aprendi era marcada pela forma singular de se produzir nas relações com outras teorias e de se colocar em questão como uma produção teórico-clínica que se propunha a pensar as questões do psiquismo humano. Esta forma singular de trabalhar com a psicanálise se deve muito à prof^a Maria Luiza Furtado Kahl, através dos trabalhos realizados nos grupos de estudos desenvolvidos em Santa Maria. E, posteriormente, pela forma como a Prof^a Margareth Schäffer se dedica a pensar a relação psicanálise e educação. No entanto, não desconheço a diversidade de maneiras com que se trabalha com a psicanálise. Temos desde freudianos ortodoxos até lacanianos dogmáticos que desenvolveram uma linguagem incompreensível sobre Lacan, repetindo mais seu “estilo” de vida do que sua grande capacidade de colocar a psicanálise em constantes avaliações e relações com os movimentos e problemas de seu tempo.

[...] o anti-édipo, apesar de seu título, não é um livro contra a psicanálise ou a denúncia de seu caráter redutor, que teria convertido a inesgotável inventividade do inconsciente num medíocre roteiro do entre quatro paredes com papai-mamãe. Vale mais a pena lê-lo como uma defesa e ilustração da positividade do desejo, da riqueza criativa de seus mecanismos produtivos, de sua abertura aos acontecimentos políticos e os movimentos sociais (POL DROIT, 1996, p. 68).

Nesse sentido, apresentarei os conceitos de desejo, inconsciente e pulsão como os conceitos que potencializam a intensidade da diferença, tanto na Psicanálise de Lacan, como na esquizoanálise proposta por Deleuze e Guattari, mesmo que por caminhos diferenciados.

5.1.1 Desejo, Inconsciente e Pulsão: a Intensidade da Diferença

O trajeto de referências, assim como o tom das críticas de Deleuze à psicanálise, não é linear. No texto *Diferença e Repetição*, Deleuze trabalha a psicanálise em Freud, potencializando a concepção de pulsão de morte em sua potência positiva. Esta é positivada, na sua conotação de pura força, como algo que escapa às amarras da representação e diz da diferença, abrindo caminhos para pensar o inconsciente como força maquinica de produção. A pulsão de morte na teoria freudiana vem afirmar algo que está “além do princípio do prazer”⁶⁴, na constituição do psiquismo humano, que se mostra como uma força repetitiva que não se deixa simbolizar, representar.

⁶⁴ Freud mantinha o dualismo pulsões do eu ou autoconservação e pulsões sexuais até descobrir que o eu também era investido libidinalmente, colocando, assim, em questão esse dualismo. Em 1920 escreve *Além do princípio do prazer*, em que passa a ser colocado em questão o princípio do prazer como aquele que rege o psiquismo humano, pois Freud percebe que alguns pacientes repetiam situações desprazerosas, apresentavam uma compulsão à repetição, que mostrava algo “além” da busca do prazer pelo psiquismo. Nesse sentido, Freud percebe uma força, que chega a nomear de demoníaca e silenciosa, que se manifestava de diversas maneiras nos pacientes desconsiderando a busca do prazer. Freud passa, então, a desenvolver seus estudos sob esse novo conceito e pensa a pulsão de morte como uma força autônoma (em que a energia não é a libido), entendendo-a como uma força destrutiva, silenciosa, que está realmente além do princípio do prazer, e que pode ser pensada perfeitamente como uma força que está fora do espaço da representação. Há algo que não se inscreve no psiquismo e volta a insistir enquanto intensidade, colocando uma dispersão à ordem. Freud, então, pensa um novo dualismo, que se chama pulsões de vida (Eros) e pulsões de morte (Tanatos).

Deleuze trabalha com o conceito de pulsão de morte (o qual retoma como instinto de morte),⁶⁵ dando ênfase ao momento em que Freud afirma uma certa autonomia do instinto de morte (Tanatos), pensando-o como uma força silenciosa, demoníaca que se repete para além da busca do prazer pelo psiquismo, o qual tem a tendência de desorganizar, contrapondo-se ao instinto de vida (Eros) que tem a tendência de unir, de organizar as forças do psiquismo. Deleuze o pensa não mais nos termos de um dualismo, mas em Tanatos como a intensidade da força da diferença, que não se reduz à representação. Mostra que o instinto de morte, em Freud, pertence ao que ele chama de terceira síntese do tempo, ou síntese ativa, na qual o tempo quebrou o círculo com Eros, em que a memória fixava o mesmo:

A síntese ativa é o tempo vazio fora dos eixos, com sua ordem formal e estática e rigorosa, seu conjunto esmagador, sua série irreversível é exatamente o instinto de morte. O instinto de morte não entra num ciclo com Eros, não lhe é de modo algum complementar ou antagonista, mas dá testemunho de uma síntese totalmente distinta (DELEUZE, 1998, p. 188).

Para Deleuze, o instinto de morte é entendido como uma força inapreensível que se mostra como uma síntese distinta do dualismo estabelecido por Freud na sua concepção de instinto de vida ou Eros e instinto de morte ou Tanatos; é uma energia neutra, dessexualizada e deslocável, que ignora o princípio do prazer e vem afirmar o excessivo, o desigual, o estranho, o incessante e o intenso, como o que rompe com a ordem no psiquismo humano. Assim, o instinto de morte é entendido como diferença intensiva, sendo essa intensidade a matriz do desigual e do diferente na constituição psíquica. Deleuze investe na face de pura intensidade da pulsão, pensando-a não mais nos caminhos da representação, mas na forma de apresentações vivas, enquanto força autônoma e positiva.

⁶⁵ Segundo Joel Birman, Deleuze retorna ao uso de instinto de morte para potencializar o caráter de intensidade da pulsão, que teria se perdido a partir da leitura de Lacan, o qual teria pensado na ordem do simbólico.

Para Birman, Deleuze positiva a dimensão de pura intensidade da pulsão⁶⁶, pensada por Freud, e o faz na forma de uma contraposição à leitura lacaniana da pulsão de morte como sendo da ordem do simbólico. Segundo Birman: “Deleuze pretende recolocar a dimensão pulsional no inconsciente, desarticulando desse modo a leitura lacaniana da pulsão de morte que a inscrevia no registro simbólico” (2000, p.471). O curioso dessa afirmação de Birman é que este não se remete às produções de Lacan sobre o registro do Real, no qual Lacan retoma a dimensão da pulsão de morte no psiquismo. Voltaremos a isso no decorrer do texto.

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze diz que o inconsciente é o problematizante, dimensão esta que se mostra no decorrer de seus trabalhos através do estatuto do acontecimento, ou seja, o acontecimento que força o pensamento é o problemático. Conforme Deleuze, “[...] a Idéia-problema é por natureza inconsciente” (1988, p.424), e mais adiante, afirmando que “o inconsciente vive de problemas e diferenças” (DELEUZE, 1988, p. 425). O inconsciente torna-se o problemático no acontecimento; assim, é entendido como produtor de problemas através dos quais o pensamento produz sentido.

⁶⁶ A utilização do termo instinto ou pulsão faz parte de uma discussão nas traduções dos textos de Freud. A tradução inglesa e brasileira das obras completas utiliza os termos *instinct* e *instinto*, respectivamente. Com referência a esse tema é necessário ressaltar dois pontos. O primeiro diz respeito à tradução do texto original alemão, e o segundo refere-se à interpretação dos textos freudianos que apresentam elementos que possibilitam fazer a distinção entre pulsão e instinto. Nos textos originais, o termo utilizado por Freud é *Trieb* (substantivo no alemão do verbo *trieben* que significa “impelir”), sendo que, ao traduzir este termo houve, divergências entre psicanalistas. Algumas traduções optaram por traduzir *Trieb* por “instinto”, entre elas a edição em inglês das obras completas. Outras traduções são contrárias a esta opção e traduzem o termo *Trieb* pelo equivalente *pulsion* do francês que corresponde à “pulsão”, no português. A justificativa da opção pelo termo “pulsão” firma-se no argumento de que Freud utilizava o termo *Instinkt* (instinto) quando se referia a comportamentos animais hereditariamente determinados, caracterizando a distinção no uso dos termos por Freud. Segundo Laplanche e Pontalis (1995), a tradução do termo *Trieb* por “instinto” é inexata, levando os leitores a compreensões equivocadas da teoria freudiana das pulsões, desqualificando a originalidade do autor no que se refere à pulsão. Lacan utiliza nos seus trabalhos o termo “pulsão” ao invés de “instinto”. Deleuze, utiliza “instinto” nos trabalhos em que analisa os textos de Freud. Eu utilizei, neste trabalho de tese, o termo “pulsão”, conforme os textos de Lacan.

Deleuze abre caminho para pensar o inconsciente, juntamente com Guattari, como maquínico, o qual se apresenta como uma concepção mais voltada à intensidade produtiva da pulsão, entendida como uma usina de produção, e menos voltada às afirmações do inconsciente sob representações. Produção esta que não se dá somente no sujeito, mas também no social. Segundo Guattari:

Vejo o inconsciente antes como algo que de derramaria um pouco em toda a parte ao nosso redor; bem como nos gestos, nos objetos quotidianos, na tevê, no clima do tempo e mesmo, e talvez principalmente, nos grandes problemas do momento. (Penso, por exemplo, na questão da 'escolha da sociedade' que vem invariavelmente à tona em cada campanha eleitoral.) Logo, um inconsciente trabalhando tanto no interior dos indivíduos, na sua maneira de perceber o mundo, de viver seus corpos, seu território, seu sexo, quanto no interior do casal, da família, da escola, do bairro, das usinas, dos estádios, das universidades...(1988, p. 10)

O que temos é o entendimento do inconsciente como o que não se dá somente povoado por imagens, representações e palavras, mas como máquina que produz e reproduz imagens e palavras, o qual ultrapassa o campo do sujeito e se encontra também no social. É na produção exercida pela pulsão, que está além do campo da representação, pulsão de morte, na sua constituição de pura intensidade, conforme já havia nos apontado Freud em *Além do princípio do Prazer*, que Deleuze e Guattari investem para pensar o inconsciente maquínico e o desejo como excesso e produção no campo social. O desejo passa a ser compreendido como construtivo, pois se dá na construção de agenciamentos, na junção de agregados, em um crescimento de dimensões que extrapolam o âmbito familiar, e através das quais o desejo se produz. Nisso, temos o questionamento à idéia do Édipo como o elemento estruturante do psiquismo.

Nos textos *Crítica e Clínica* (1997), de Deleuze, e *Diálogos* (1998), de Deleuze e Parnet, as referências feitas à psicanálise se dão na forma de críticas à concepção de desejo e à

interpretação dos problemas psíquicos voltadas ao núcleo do Édipo, ao familiar. Sendo que a crítica ao complexo de Édipo, como fundador do aparelho psíquico, tal como o preconizou Freud, se dá de maneira mais contundente no livro de Gilles Deleuze e Felix Guattari, *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia* (1995).

Na concepção de Deleuze, por um lado, a psicanálise teria destruído as produções do desejo à medida que pensa o inconsciente negativamente, no sentido de que suas produções são firmadas em fracassos, conflitos ou jogos de palavras; por outro lado, a psicanálise, como arte de interpretação, teria super valorizado o núcleo familiar (Édipo) nas suas explicações sobre o psiquismo humano. Nesse sentido, critica o inconsciente que é amarrado à concepção edipiana, no esquema familiar pai-mãe, objeto bom e objeto mau (M. Klein). Deleuze insiste que o inconsciente tem que ser produzido, e não é em um lapso ou em um trocadilho que o mesmo se produz.

O inconsciente é uma substância a ser fabricada, a fazer circular, um espaço social e político a ser conquistado. Não há sujeito do desejo, tampouco de objeto. Não há sujeito de enunciação. Apenas os fluxos são a objetividade do próprio desejo (DELEUZE, 1998, p. 94).

E ainda:

O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos [...]. Em seu conteúdo, os agenciamentos são povoados de devires e de intensidades, de circulações intensivas, de multiplicidades quaisquer (matilhas, massas, espécies, raças, populações, tribos...) (DELEUZE, 1998, p. 95).

A tentativa é a de mostrar que o inconsciente e o desejo não estão fixados nas produções a partir da relação edipiana e nem na relação sujeito/objeto, mas que são produzidos além do complexo familiar, nas relações com o exterior, no campo social. No mundo social e político é que o desejo instaura novas conexões e agenciamentos.

Nesse sentido, a relação com o instinto de morte, em sua face de pura intensidade, proporciona o entendimento do inconsciente como produtor de multiplicidades e conexões problematizantes, menos voltado à interpretação e mais voltado à produção. As críticas à interpretação recaem inicialmente sobre o trabalho de Freud, principalmente no caso Hans, e de Melanie Klein nos seus trabalhos com as crianças. Críticas que aparecem também no texto *Crítica e clínica*, principalmente para apontar o inconsciente preso à memória e à interpretação voltada ao Édipo.

Para Deleuze, a psicanálise quer a todo custo achar atrás dos artigos indefinidos, presentes na fala do analisando, um definido oculto, um pessoal. Nesse sentido, afirma que “quando as crianças de Melanie Klein dizem ‘ventre’ ou ‘como as pessoas crescem’, Melanie Klein ouve ‘o ventre de minha mamãe’, ‘será que serei grande como meu papai?’. Quando dizem ‘um Hitler’, ‘um Churchill’, Melanie Klein vê nisso o possessivo da mãe ruim ou do bom pai” (Deleuze, 1998, p. 95). A crítica à interpretação do caso Hans⁶⁷ realizada por Freud se dirige à demasiada importância ao complexo familiar, deixando, assim, passar várias fluxos de intensidades que apontavam para as relações com o fora, nos agregados (rua, depósito, vizinho, cavalo) em que se encontrava o menino, fazendo com que a interpretação impedisse o aparecimento do real desejo. Pois o agenciamento da situação já está dado no complexo um cavalo-meu papai, concepção essa que desconhece a força animal que impulsiona o desejo.

Segundo Deleuze, nos casos citados, “[...] todo o real-desejo já desapareceu: substituiu-se a ele um código, uma sobrecodificação simbólica dos enunciados, um sujeito fictício que não deixa chance alguma aos pacientes” (DELEUZE, 1998, p.96). Um código

⁶⁷ Sobre o Caso Hans, Deleuze afirma que Freud procurou enquadrar a situação em uma explicação que coubesse o representante pai, entendendo, por exemplo, um cavalo como sendo igual a meu papai, e dar coices, como sendo igual a fazer amor.

demasiadamente fixado à origem, ao familiar, ao complexo de Édipo, que impede que o analista perceba uma outra produção do desejo. Nesse sentido, o que há é excesso de interpretação, fundada no complexo Édipo.⁶⁸

O desejo, para Deleuze, não está na ordem do pessoal e do objetal. O desejo não é uma ponte entre o sujeito e o objeto. O desejo é entendido como um processo que se constrói em um plano de imanência, e tem relação com as velocidades variáveis entre as partículas, afetos, intensidades e acontecimentos que se relacionam em estado de movimento e de repouso, produzindo sempre novos agenciamentos.

Cabe a esse plano de imanência ou consistência compreender brumas, pestes, vazios, saltos, imobilizações, suspenses, precipitações. Pois o fracasso faz parte do próprio plano: é preciso, com efeito, sempre retomar pelo meio, para dar aos elementos novas relações de velocidade e de lentidão que os fazem mudar de agenciamento, saltar de um agenciamento para o outro. Daí a multiplicidade do plano sobre os planos, e os vazios, que fazem parte do plano, como um silêncio faz parte do plano sonoro, sem que se possa dizer “falta algo” (DELEUZE, 1998, p. 110).

O desejo assim entendido é múltiplo, excessivo, e está em desacordo com a idéia de uma falta e de uma lei que o institui. O desejo, para Deleuze, é construído através do plano de imanência, que revela agenciamentos de uma pessoa ou grupo, a vida e os seus empreendimentos. Esse plano não é interno, ele vem do fora, dos encontros com o fora.

⁶⁸ Segundo a leitura de Garcia-Roza (1984), o Complexo de Édipo se entende inicialmente em Freud como a relação em que a criança toma os pais, preferencialmente a mãe, como objeto de seus desejos. Esta relação se dá investida de amor e ódio, amor pela mãe e ódio pelo pai. Posteriormente ao escrever acerca da sexualidade feminina, Freud define duas formas de o Complexo de Édipo se constituir na criança. O primeiro objeto de amor tanto para a menina quanto para o menino é a mãe. Para o menino, o objeto de desejo continua sendo a mãe, e o pai se torna rival e objeto de hostilidade. Para a menina, a mãe se torna objeto inicialmente de desejo, mas terá que ser substituído pelo pai, posteriormente. Estas são as primeiras formas de relação que estruturam a sexualidade humana e a subjetividade. De forma resumida situamos o Complexo de Édipo, para que possamos tratar das críticas de Deleuze à interpretação vinculada às relações “papai e mamãe” na compreensão da constituição psíquica do sujeito, realizada pela psicanálise.

Para tanto, não interessa a que função corresponde o desejo, mas em que agenciamentos ou composição de elementos exteriores o desejo se produz e produz... Não importa a memória, o imaginário, mas os efeitos atualizados das diferentes linhas e velocidades de um agenciamento construído que tornou o desejo possível. Assim, “[...] não há senão devires e blocos, blocos de infância, blocos de feminilidade, de animalidade, blocos de devires atuais, e nada de memorial, de imaginário ou de simbólico” (DELEUZE, 1998, p. 113).

Assim entendido, o desejo não pode ser interpretado, somente experimentado. Se são blocos de devires, não há como interpretar o inconsciente. Nesse sentido, podemos dizer que, em Lacan, o inconsciente diz de um saber não sabido, que o que dele temos é uma verdade semi-dita, um saber que se determina em ato e, portanto, é algo que não se pode dizer, mas se faz em ato.

Há também as divergências de Deleuze e Guattari, no que se refere ao desejo ligado à falta, à castração tal como é pensado por Lacan, pontuando que esta é uma forma de aprisionar as produções desejantes e de pensá-las somente na relação sujeito e objeto, na ordem de uma negatividade, excluindo, assim, a dimensão política e social do desejo e sua dimensão de positividade. Temos, então, um outro viés nas críticas à psicanálise, o qual se refere a uma psicanálise extremamente fixada na dimensão do imaginário e do simbólico, que se construiu a partir da leitura de Lacan, no retorno a Freud.

Quero salientar que as críticas de Deleuze e Guattari à psicanálise estruturalista e demasiadamente fixada no Édipo sempre se dão com cuidado na referência que fazem a

Lacan. Apesar das diferenças, Deleuze reconhece em Lacan um inovador; o que é questionado é a sua permanência em determinadas perspectivas do estruturalismo, mais especificamente dirigidas aos lacanianos que não se detiveram no que Lacan produziu de mais inovador. Cito Deleuze, referindo-se ao seu trabalho com Guattari e à relação com Lacan:

[...] Mas seu inconsciente máquina [concepção de inconsciente de Guattari] era todavia falado em termos de estrutura, de significante, de falo..., etc. Forçosamente, já que devia tantas coisas a Lacan (eu também). Entretanto, eu me dizia que a coisa andaria melhor se achássemos os conceitos adequados, em vez de nos servirmos de noções que nem sequer são as de Lacan criador, mas as de uma ortodoxia que se formou em torno dele. É Lacan que diz: não me ajudam. Iríamos ajudá-lo esquizofrenicamente. E é claro que devemos tanto mais a Lacan quando renunciamos a noções como as de estrutura, simbólico ou significante, totalmente impróprias e que Lacan mesmo soube revirar para mostrar seu avesso (DELEUZE, 1992, p. 24).

Ou ainda:

O que pomos em questão é a edipianização furiosa a que a psicanálise, prática e teoricamente, se entrega com o auxílio dos recursos conjugados da imagem e da estrutura. E apesar dos belíssimos livros escritos recentemente por certos discípulos de Lacan, não sabemos se o seu pensamento se orienta de fato nesse sentido. Será que Lacan pensa ser preciso edipianizar tudo, inclusive o próprio esquizo?⁶⁹ Ou, bem pelo contrário, se deve esquizofrenizar, esquizofrenizar o campo do inconsciente, e também o campo social histórico, de maneira a estoírar com o estafermo do Édipo e a reencontrar em todo o lado a força das produções desejantes, encontrar no próprio Real o modo de unir a máquina analítica ao desejo e à produção? (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 54)

A partir disso, apresento alguns pontos do retorno de Lacan a Freud, trazendo mais problematizações do que respostas. Deixo essas questões em aberto para serem investidas e pensadas após o término deste trabalho de doutorado.

⁶⁹ Citação feita por Deleuze e Guattari de um escrito de Lacan: “Não é o fato de eu pregar um regresso a Freud que me há de impedir de afirmar que o Totem et Tabou é um aborto. É precisamente por causa disso que é preciso regressar a Freud. Ninguém me ajudou a descobrir o que são as formações do inconsciente... Não estou a dizer que o Édipo não serve para nada, nem que não tem qualquer relação com o que fazemos. É verdade que para os psicanalistas não serve para nada! Mas como os psicanalistas não são seguramente, isso não prova nada... Tudo isso são coisas que expus na devida altura; nessa altura falava com pessoas que pretendia ensinar: psicanalistas. A esse nível falei da metáfora paterna, nunca de complexo de Édipo...” (LACAN, 1973, p. 54)

5.1.2 O Estatuto do Real na Psicanálise de Lacan

Pode-se afirmar que, inicialmente, Lacan analisa o dualismo freudiano, pulsões de vida e pulsões de morte, nos termos de uma autonomia do simbólico em relação à vida: “Este dualismo nada mais é do que aquilo de que falo quando dou destaque à autonomia do simbólico” (LACAN, 1985, p. 54).

As pulsões de vida (Eros) são pensadas no registro do imaginário — Eu e Libido — e as pulsões de morte no registro do simbólico. Lacan aponta que a concepção freudiana do aparelho psíquico, cuja tendência é descarregar excitações e voltar ao equilíbrio - princípio da homeostase, não mantém esse equilíbrio nos dois sistemas. Há uma insistência em forma de repetição que advém do Sistema Ics e não está de acordo com o princípio do prazer. É aqui que Freud se dá conta de que alguma coisa não se coaduna com o princípio do prazer. “Ele se dá conta de que o que sai de um dos sistemas — o do inconsciente — é de uma instância ... particularíssima” (LACAN, 1985, p.83)

Assim, a compulsão à repetição vem colocar em xeque o princípio do prazer e é denominada por Freud como pulsão de morte. Há algo além do prazer que é insistente e volta sempre. Para Lacan, a percepção freudiana de que há algo de diferente do princípio do prazer o qual tende a levar o animado ao inanimado, nos revela que: “não é a morte dos seres vivos. É a vivência humana, o intercâmbio humano, a intersubjetividade. Há algo no que ele observa do homem que o coage a sair dos limites da vida” (LACAN, 1985, p.107).

A pulsão de morte é entendida, nesse momento, como uma obrigação do homem de sair dos limites homeostáticos e produzir a inserção no mundo simbólico, a fim de viver, de realizar o intercâmbio humano. Posteriormente, Lacan relaciona a necessidade de repetir ao registro do simbólico, e diz: “[..] vou chegar agora no modelo em que quero deixar vocês hoje para permitir-lhes entrever o que quer dizer no homem precisar repetir. Tudo está na intrusão do registro simbólico” (LACAN, 1985, p. 116). Repete-se “[...] o discurso do circuito no qual estou integrado” (LACAN, 1985, p. 118). Essa repetição diz respeito ao registro do mundo da linguagem, no qual o humano está inserido e que o revela para além do plano biológico.

Segundo Lacan, “a vida só está presa ao simbólico de maneira despedaçada, decomposta. O próprio ser humano se acha em parte, fora da vida, ele participa do instinto de morte. E só daí ele pode abordar o registro da vida” (LACAN, 1985, p. 119). É pela repetição simbólica que o homem se transforma em um ser de linguagem, um falante. Nesse primeiro momento, pode-se dizer que a pulsão de morte é relacionada à insistência humana em repetir, o que caracteriza o desmantelamento da ordem natural do objeto em si, a fim de introduzir-se no universo submetido à linguagem.

Lacan, até o início de 1960, pensa o pulsional submetido ao simbólico, o que o leva a dar uma primazia ao simbólico na sua teorização. Posteriormente, Lacan desenvolverá questões acerca do pulsional no registro do real. Há algo, a pulsão de morte, que irrompe na estrutura de linguagem que se mostra na ordem de um real impossível. O inconsciente não está mais submetido à dimensão simbólica, mas enquanto uma força e intensidade que faz furo na estrutura de linguagem. Assim, Lacan radicaliza a pulsão de morte em Freud, e a pensa como uma força que escapa à trama da linguagem e da representação, apontando o limite do discurso para dizer acerca do inconsciente. Exige, assim, uma reavaliação do campo

simbólico de modo a poder pensar a pulsão também enquanto força insistente e repetitiva que desorganiza e exige o novo.

Em *Os quatro conceitos fundamentais*, de 1964, e em textos posteriores, Lacan irá pensar a relação da repetição com o Real enquanto impossível. Nesse sentido, há uma repetição que faz presente o Real e, com isso aponta, também, a impossibilidade de totalidade da própria linguagem.⁷⁰

Repetição que é diferente da recordação, conforme apontava Freud em *Recordar, repetir, elaborar* (1914). O que foi reprimido se repete como atuação, não se reproduzindo na forma de lembranças. Cito Freud: “[...] podemos dizer que o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu ou reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança mas como ação; repete-o, sem naturalmente saber o que está repetindo” (FREUD, 1975, p.196).

Para Lacan, a repetição, descoberta como função por Freud e pensada em termos de pulsão de morte, se define pela relação do pensamento com o Real. Para tanto, nos diz que a repetição:

[...] aparece primeiro numa forma que não é clara, que não é espontânea, como uma reprodução, ou uma presentificação, em ato. Aí está por que coloquei O Ato com grande ponto de interrogação na parte de baixo do quadro, a fim de mostrar que esse ato ficará, enquanto falarmos das relações da repetição com o real, em nosso horizonte (LACAN, 1979, p. 52).

A relação que nos é apontada entre a repetição e o Real se dá na repetição que se faz em ato (entendido enquanto efeito de corte), um ato sempre perturbador e desorganizador, o qual diz de algo que não se pode antecipar e, portanto, determinar, interpretar.

⁷⁰ Desenvolvo a relação de pulsão e Real no capítulo deste trabalho *Possibilidades com a psicanálise: sujeito, desejo, inconsciente*.

A repetição, que diz da pulsão de morte enquanto força autônoma, coloca em causa tudo e recusa a permanência no mesmo. Sendo assim, paradoxalmente, é produtora de diferenças, é criativa. Repete a diferença, pois “[...] a repetição demanda o novo” (LACAN, 1979, p. 62). Se o que se repete não é o mesmo, há então uma demanda do novo. Aqui temos a pulsão tomada na ordem de uma positividade, insistência em produzir o novo. Tal concepção está muito próxima do que pensa Deleuze.

Uma outra situação a ser analisada diz respeito ao desejo: em Lacan este seria estruturado a partir de uma falta, e em Deleuze como excesso. Podemos dizer, sim, que o objeto absoluto falta, que é aquele que tornaria possível a satisfação plena da pulsão. Não há objeto que complete essa falta, por isso o sujeito se mantém desejando. Para a psicanálise, o desejo pensado rigorosamente não tem objeto. O desejo não procura sua satisfação em um determinado objeto, mas sua promoção e continuação é que se dão como movimentos contínuos e excessivos de continuar desejando. A falta passa a ser causa do movimento incessante dos significantes, que nunca dão conta totalmente dessa falta.

Lacan institui o objeto *a* que é o “objeto causa do desejo”, o qual corresponde, por um lado, à função de *das Ding*, de objeto perdido e, por outro lado, à face positiva da falta, o excesso, no sentido de nunca se esgotarem as tentativas de preenchimento, de nunca cessar a causa do movimento. É impossível não desejar, caso contrário, cessaria o movimento do desejo e da vida. O objeto *a* é responsável pelo advento do desejo e pela sua intensidade.

Assim, se caracteriza o humano pela impossibilidade de completude. Para Brasiliense Junior, “[...] o desejo fica dando voltas dentro do que é possível: a vida. E daí faz-se de tudo:

esporte, sexo, crime, teorias, leis, anedota, caridade, perversidade, sintoma neurótico etc...” (1999, p.133). Tudo isso na perspectiva de dar conta da intensidade pulsional que nunca se esgota, pois nada completa a falta. Há uma falta que institui o movimento excessivo e incessante do desejo em desejar, em se manter desejando.

5.1.3 Para Além do Édipo: um Lugar Comum

Para Deleuze e Guattari, não há Édipo como fundamento a partir do qual se interpreta as relações psíquicas do sujeito. O Édipo é uma das relações de produção do desejo. A crítica, conforme pontuamos anteriormente, se refere à identificação do Édipo como fundamento do psiquismo. No entanto, Lacan vai além do Édipo, tal como é pensado em Freud, ao pensá-lo em termos de uma metáfora paterna, como Nome-do-Pai; este é pensado em termos de uma função, que insere o sujeito no mundo da linguagem, sendo esta função abstraída do pai e da mãe reais, para ser pensado como um papel que “qualquer um” pode cumprir. Ao fazer referência ao seminário *Os Nomes-do-Pai*, que se apresenta como um seminário inexistente, pois Lacan nunca o escreveu, Lacan vai mais longe, pois aventa a possibilidade dos Nomes-do-Pai no plural. Não seria uma forma de se pensar a multiplicidade de funções sobre a qual se constituiria a subjetividade?

No Seminário11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, diz Lacan: “O que eu tinha a dizer sobre os Nomes-do-Pai não visava outra coisa, com efeito, senão pôr em questão a origem, isto é, por qual privilégio o desejo de Freud tinha podido encontrar, no campo da experiência que ele designa como o inconsciente, a porta de entrada” (1979, p. 19).

Temos então uma questão que Lacan lança, mas não desenvolve, a qual se torna um ponto de reflexão interessante para se pensar na psicanálise. Conforme Miller, seria Lacan contra Lacan, pois esse seminário viria objetar a metáfora paterna. Podemos dizer que Os Nomes-do-Pai colocaria uma transição do singular para o plural. Cito Miller:

Por lo menos, que hay más de uno. Pero que haya más de uno cambia todo, porque se pasa del uno al múltiple, y el efecto es, claramente, una relativización del Nombre-del-Padre. No es más absoluto, es relativo; implica la idea de que hay un Nombre-del-Padre y también otro, y otro, etc...(MILLER, 1992, p. 19).

Isso colocaria em cheque Freud (Édipo) e o próprio Lacan, que construiu sua teorização para além do Édipo, pensando-o em termos de metáfora paterna, em que se trabalha com a perspectiva de uma função paterna, a qual introduz o sujeito no mundo da linguagem e do desejo não mais pela relação mãe e pai, mas em termos de função, que não necessariamente seja estabelecida pelo pai, no sentido de Freud, mas por “qualquer um” que venha a cumprir essa função, seja alguém de ordem familiar como de uma ordem social. São questões que Lacan apresenta, mas não desenvolve, e que trazem implicações para a psicanálise. O que temos a esse respeito são pontuações e problemáticas que são importantes para pensar os impasses da psicanálise diante das críticas a ela colocada.

Sabemos que Lacan, ao retomar Freud, sempre deixou evidente em seus textos o repúdio às apreensões cegas às teorias e práticas, atribuindo ao analista o trabalho de pesquisa e renovação constantes. Basta ler seus textos que se percebe a profunda conexão que mantinha com as questões de sua época e com as novas possibilidades para pensar a psicanálise. Penso que há um lugar comum entre estas teorias, pois ambas procuram pensar para além da ideologia do Édipo, muitas vezes desenvolvida pelos psicanalistas em suas atuações.

Vemos, então, duas perspectivas críticas de Deleuze em relação à psicanálise: uma que aponta e questiona a interpretação fechada, sem possibilidades para a diferença, pensada a partir do Complexo de Édipo; outra que se volta ao Lacan que prioriza o simbólico, tornando-se mais feroz quando endereça as críticas aos seguidores ortodoxos da psicanálise lacaniana. Deleuze nos alerta que “[...] não se pode dizer que eles [os psicanalistas] sejam muito alegres; vejam o olhar morto que têm, sua nuca rígida (apenas Lacan conservou um certo sentido do riso, mas ele confessa que é forçado a rir sozinho)” (DELEUZE, 1998, p. 97).

Por um lado, podemos dizer que Lacan, a todo momento, instigou e apresentou a necessidade de se pensar uma psicanálise divertida, renovada, sustentando que esse lugar é próprio da verdadeira psicanálise. Vejamos:

Trata-se de um experimento clássico, que se fazia no tempo em que a Física era divertida, no tempo da verdadeira Física. também nós, no momento em que se trata verdadeiramente da Psicanálise. Quanto mais próximos estamos da Psicanálise divertida, mais se trata verdadeiramente da Psicanálise (LACAN, 1986, p. 94).

Por outro lado, introduziu nos estudos psicanalíticos o conceito de estrutura, apropriando-se da lingüística e da antropologia cultural. Situou, assim, a psicanálise no campo da fala e da linguagem. Mas, o percurso lacaniano não é linear, sendo que, no início dos anos 50, temos as análises marcadas pelo registro do Imaginário e, posteriormente, os estudos de Lacan são mais voltados ao simbólico, marcados pelo estruturalismo da época. Após os anos 60, inicia o desenvolvimento da noção do Real, enfatizando a noção do pulsional na constituição do psiquismo. Segundo Lacan, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, sendo que a compreensão de linguagem se diferencia das compreensões que têm os filósofos ou os lingüistas, pois em ambas não há a consideração da insistência do inconsciente em se fazer presente por meio de efeitos que irrompem na fala e provocam

rupturas ao discurso coerente. Rupturas estas que são vistas pelo discurso do filósofo como o lugar do erro, contradição ou sem sentido. Para a psicanálise, ao contrário, é neste contexto que o inconsciente se manifesta e é nesse lugar que o discurso psicanalítico se estrutura.

Segundo Lacan, quando se fala de linguagem se está no campo da lingüística, no entanto, para pensar o inconsciente na ordem da linguagem, é necessário pensar um outro termo que comporte a noção de sujeito tão subvertida por Freud, e este termo Lacan o denomina linguisteria. Assim, diferencia a noção de linguagem tomada pelos filósofos e lingüistas clássicos, mantendo nela o lugar do pulsional inconsciente que se manifesta. Afirma Lacan:

Mas se considerarmos tudo que, pela definição da linguagem, se segue à fundação do sujeito, tão renovada, tão subvertida por Freud, que é lá que se garante tudo que de sua boca se afirmou sobre o inconsciente, então será preciso, para deixar a Jakobson seu domínio reservado, forjar alguma outra palavra. Chamarei a isto de linguisteria [...] Meu dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da lingüística (1985, p. 25).

Nesse sentido, a linguisteria, ou a linguagem tal como é pensada por Lacan, comporta uma hiância, um furo, o qual não se pode suturar, só sendo possível uma aproximação pelas bordas. Furo este que coloca a dimensão da estrutura como aberta e não fechada, tal como pensam muitos lingüistas. Ou seja, a linguagem aponta para um lugar de ausência de sentido, para a existência de uma dimensão de impossibilidade da representação se constituir no discurso, que é a dimensão em que o simbólico toca no real. Conforme Lacan, “[...] na medida em que a linguagem, tudo o que instaura à ordem do discurso, deixa as coisas numa hiância, é que, em suma, podemos estar certos de que seguindo seu fio, nunca faremos outra coisa senão seguir um contorno” (1992, p. 169)

Hiância que se mostra na linguagem e que provoca a impossibilidade de dizer tudo sobre o sujeito do inconsciente, sujeito que se constitui por uma divisão e não como uma unidade a ser desvendada em sua totalidade; hiância que aponta a intervenção do real na dimensão da linguagem tal como a compreende Lacan. Diz Lacan que "[...] pelo discurso analítico o sujeito se manifesta em sua hiância, naquilo que causa o seu desejo" (1985, p. 20). Lacan não é um estruturalista clássico, pois a noção de estrutura e linguagem com que trabalha é uma concepção psicanalítica, que se constitui de forma singular à medida que comporta a pulsão e o inconsciente.

Um saber que não se sabe, é assim que Lacan significa o inconsciente e, nesse sentido, o sujeito é o efeito de um saber que não se sabe, pois diz da dimensão do impossível que se manifesta na relação com o simbólico, um simbólico afetado pelo real, que mostra a diferença na pulsão como o que não se deixa representar.

Para Lacan, “[...] o que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é da ordem do saber, e não do conhecimento e da representação” (1992, p. 28). O conhecimento pressupõe uma totalidade fechada, pois tem suas bases de articulação na unidade do sujeito pensante, no eu. Enquanto que a psicanálise coloca o saber na ordem do inconsciente, que significa ter suas bases sobre um sujeito dividido, portanto, não unificado, totalizado, mas portador de uma hiância que o remete a impossibilidade de tudo saber.

Assim, é importante salientar duas questões sobre a obra lacaniana: a primeira é que esta é uma obra que comporta os três registros, Real, Simbólico, Imaginário, dando a primazia a um deles em determinado momento dos seus estudos. Isso não significa o abandono de um registro em detrimento do outro, mas a reavaliação de seu estatuto. A segunda questão que

saliente é que Deleuze direciona críticas à psicanálise de Lacan, referindo-se ao momento de ápice da elaboração do simbólico. Não há referência detalhada ao registro do Real, que é onde Lacan reconhece os limites do simbólico, sendo este subordinado à ordem do Real, retomando a discussão freudiana da pulsão de morte no que ela tem de mais radical na estruturação do inconsciente. Assinale-se que também é a dimensão do Real que Deleuze e Guattari potencializam e radicalizam.

A verdadeira diferença não estará antes entre um Édipo, estrutural ou imaginário e outra coisa que todos os Édipos esmagam e recalcam, isto é a produção desejante — as máquinas do desejo que não se deixam reduzir nem a estrutura nem as pessoas, e que são o Real em si mesmo, para lá ou por baixo tanto do simbólico como do imaginário? [...] Por que o inconsciente não é nem estrutural nem pessoal; não imagina, tal como não simboliza nem figura; máquina, é maquínico. Não é nem imaginário nem simbólico mas é o Real em si mesmo, o "real impossível" e a sua produção. (DELEUZE E GUATTARI, 1995., p. 55)

Vemos que Deleuze e Guattari radicalizam a noção de Real, pensando-o fora do conjunto de uma estrutura e procurando trabalhar os efeitos de produção do Real enquanto um impossível na constituição do inconsciente.

Nesse sentido, temos duas teorias que potencializam a noção de inconsciente pensada por Freud, utilizando conceitos e caminhos diferenciados, que penso produtivas para se pensar o inconsciente como aquele que potencializa a singularidade e diferença presentes no ato educativo. Este me parece o ponto crucial, ou seja, como pensar na dimensão do ensino-aprendizagem a singularidade e diferença que os constituem, buscando ultrapassar os modelos fixados em predeterminações acerca das relações subjetivas presentes em sala de aula e acerca das formas de filosofar e pensar que perpassam o ensino-aprendizagem? O que eu procurei mostrar, nesta investigação, foi, justamente, duas possibilidades de responder a essa interrogação. É do que trataremos de sintetizar nas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho é um empreendimento difícil, pois sempre se encontra algo que poderia ser modificado aqui ou ali no texto, algum elemento a ser acrescentado. O que é possível considerar na finalização desse trabalho, pontuando que não é um fechamento que se apresenta como uma verdade absoluta, é a idéia de um percurso no campo educacional, no qual se procurou evidenciar um entendimento acerca dos processos de singularidade e diferença no ensino-aprendizagem de filosofia. Assim, pode-se dizer que, o ato de ensinar/aprender e o ato de pensar ocorrem mediante a implicação do aluno com o que aprende, e isso se dá pela potencialização das singularidades e diferenças que irrompem nas práticas de sala de aula. Tal potencialização diz respeito ao ato educativo, o qual se constitui pelos efeitos do inconsciente e do desejo, que perpassam nossas práticas como educadores.

Desse modo, torna-se relevante prestar atenção aos efeitos, muitas vezes desestabilizadores, de determinadas formas de ensino-aprendizagem, os quais se manifestam no lugar *entre* o que se ensina e o que se aprende. Com isso, pode-se produzir um corte na lógica redutora de formas de pensamento e de ensino fixadas em modelos que desvinculam a produção de pensamento do contexto histórico, social e afetivo dos sujeitos.

Nesse sentido, tanto a psicanálise de Lacan como a filosofia de Deleuze são dispositivos teóricos que auxiliam a fazer cortes no que está fixado como saber totalizado, que não dá conta de estabelecer novas formas e novos caminhos para se trabalhar com o ensino-aprendizagem. Com Deleuze, temos uma forma de filosofia que introduziu novos conceitos os quais ou não tinham lugar na filosofia clássica ou eram regidos por uma outra lógica. Assim, as sensações, emoções e sentimentos, que compõem momentos da vida, se tornam potência no processo de criação de conceitos. Com Lacan, outros conceitos são acionados, tais como o Real, o qual nos coloca frente ao impossível na linguagem e, por conseqüência, frente à produção de um sujeito dividido pelo inconsciente e seus efeitos; inconsciente esse estruturado como uma linguagem. Desse modo, tanto Deleuze quanto Lacan nos fazem pensar que as problematizações da educação no contemporâneo passam pela despedida de certos modelos fixados *a priori* e, tal como reiterado diversas vezes nessa pesquisa, pelo questionamento de verdades tidas como absolutas.

As implicações que surgem deste trabalho e que apresento como propostas para continuar pensando algumas perspectivas para o campo da prática educacional e, mais especificamente, do ensino-aprendizagem de filosofia, são as seguintes:

- a) Uma valorização social da disciplina de filosofia nas escolas que, atualmente, aparece no currículo “apenas para constar”, ou seja, como preenchimento de carga horária. Tal situação não é somente uma questão que interessa à filosofia, mas, sim, é um problema que se refere à política educacional.
- b) Um questionamento interno à própria filosofia que diz respeito ao modo de esta ser exercida no contexto escolar. Isso significa, em outras palavras, que há uma distinção

a ser feita entre o que seja o ato de filosofar e o ato de ensinar a filosofar. Pois ensinar a filosofar, principalmente para adolescentes, requer que se pense e se discuta questões referentes ao ato educativo na graduação em filosofia.

- c) Por último, tais considerações não dizem respeito somente ao ensino de filosofia, mas a todo o campo das teorias que servem de alicerce epistemológico ao campo educacional, ou seja: aquelas que são denominadas como filosofia da..., psicologia da..., sociologia da..., onde o “da” diz do lugar entre a teoria e sua aplicação prática.

Dito isso, lembro de um trecho de Daniel Pennac, em seu livro *Como um romance* (1998), em que se refere à leitura nos seguintes termos:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’... Bem é sempre possível tentar, é claro: Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia!’ ‘Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’
 - Vá para seu quarto e leia!
 Resultado?
 Nulo.
 Ele dormiu em cima do livro. (1998, p. 13).

Acrescento aos verbos, citados por Pennac, como os que não suportam imperativo, os verbos filosofar, aprender e pensar, pois estes passam pelos caminhos do desejo e do inconsciente sobre os quais o tempo e o imperativo não possuem força.

Nesse sentido, enquanto educador é preciso sempre buscar novas possibilidades de ensino aprendizagem que permitam problematizar os discursos e práticas que enquadram os sujeitos e, que não contemplam as singularidades e diferenças presentes em sala de aula. Isso nos permite pontuar que a prática pedagógica pode apostar nas possibilidades advindas dos processos que escapam à linearidade e homogeneidade pressupostas para o desenvolvimento

do “bom” pensamento e aprendizado do sujeito. Pois, como diz Kafka: “[...] o que é vivo não comporta cálculo” (1997, p.11).

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

ARANHA, Maria; MARTINS, Maria. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1998.

BADIOU, Alain. **Manifesto pela Filosofia**. Rio de Janeiro: Aoutra, 1991.

_____. **Para uma Nova Teoria do Sujeito**: conferências brasileiras. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. Entrevista. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 10, p. 55-62, 1994.

_____. Deleuze em Quatro Tópicos. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 69-70, 1996.

_____. **Deleuze: o Clamor do Ser**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. Onde Estamos com a Questão do Sujeito? **Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 27-44, 1997.

_____. Lacan: a Antifilosofia e o Real como Ato. **Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 3-26, 1997.

_____. **Conferências de Alain Badiou no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Da Vida como Nome do Ser. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 159-167.

- BALKE, Friedric. Sobre a Não-Recepção de Deleuze na Alemanha. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 205-210, 1996.
- BEIVIDAS, Waldir. **Inconsciente et Verbum: Psicanálise, Semiótica, Ciência, Estrutura**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.
- BIRMAN, Joel. **Freud e a Interpretação Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- _____. **Ensaio de Teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 1.
- _____. **Psicanálise, Ciência e Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- _____. **Estilo e Modernidade em Psicanálise**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **Mal-Estar na Atualidade: a Psicanálise e as Novas Formas de Subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. Os Signos e os seus Excessos. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 463-478.
- _____. A Psicanálise e a Crítica da Modernidade. In: HERZOG, Regina. **A Psicanálise e o Pensamento Moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 109-130.
- BRASILIANSE JÚNIOR, Leonardo da Silva. **O Desejo da Psicanálise**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e Indivíduo. In: **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993.
- CARTOLANO, Maria Tereza. **Filosofia no Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, Adalberto Dias. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CRUZ, Eduardo. **Em marcha**. Porto Alegre: Gravura, 1970.
- CUNHA, José Auri. **Filosofia: Iniciação à Investigação Filosófica**. São Paulo: Atual, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, [1995].

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. H de História da Filosofia. In: _____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista realizada por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996a. Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale. Traduzida por Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc.htm>>. Acesso em: 08 set. 2003. 1996b.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **A Lógica do Acontecimento**: Deleuze e a Filosofia. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Empirismo e Subjetividade**: Ensaio sobre a Natureza Humana Segundo Hume. São Paulo: Editora 34, 2001.

DIAS, Sousa. **Estética do Conceito**: a Filosofia na Era da Comunicação. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.

DIATKINE, Gilbert. **Jacques Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DROIT, Roger Pol. Deleuze, um Pensador Plural e Singular. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 64-68, 1996.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 7, n. 2, julho-dezembro de 2002. Tema do fascículo: Gilles Deleuze.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano**: entre a Linguagem e o Gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. 7.

_____. **Recordar, Repetir, Elaborar.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. 12.

_____. **As Pulsões e suas Vicissitudes.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14.

_____. **Repressão.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14.

_____. **O Inconsciente.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14.

_____. **Além do Princípio de Prazer.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1978. v. 18.

_____. **Esboço de Psicanálise.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. 23.

_____. **Análise Terminável e Interminável.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. 23.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1984.

_____. **O Mal Radical em Freud.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. **Introdução à Metapsicologia Freudiana 2.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

_____. **Palavra e Verdade na Filosofia Antiga e na Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

GUATTARI, Félix. **O Inconsciente Maquínico: Ensaio de Esquizo-Análise.** São Paulo: Papyrus, 1988.

_____. **Um Novo Paradigma Estético.** São Paulo: Editora 34, 1992.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze: um Aprendizado em Filosofia.** São Paulo: Editora 34, 1996.

HERZOG, Regina. (Org.). **A Psicanálise e o Pensamento Moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

HOHENDORFF, Clara Maria von. Cultura é Aquilo que Fica de Tudo que se Esquece. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n.16, p. 52-60, 1999.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**: v. 1: as Bases Conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

KAFKA, Franz. **Carta ao Pai**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 1997.

KAHL, Maria Luiza Furtado. Prefácio. In: BRASILIENSE JÚNIOR, Leonardo da Silva. **O Desejo da Psicanálise**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Interpretação do Sonho de Freud**. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e Educação**: o Mestre do Impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a Educação, Dez Anos Depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre: n.16, p. 14-26, 1999.

LACAN, Jacques. **O Seminário**: Livro 11: os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. **O Seminário**: Livro 2: o Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O Seminário**: Livro 20: Mais, Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O Seminário**: Livro 1: os Escritos Técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **O Mito Individual do Neurótico**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1987.

_____. **O Seminário**: Livro 17: o Averso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. **O Seminário**: Livro 7: a Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a Educação e as Ilusões (Psico) Pedagógicas. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre: n.16, p. 27-38, 1999.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia Vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LO BIANCO, Anna Carolina; MACIEL JUNIOR, Auterives. A Questão da Interpretação no Século XX: Nietzsche, Freud e Heidegger. In: HERZOG, Regina. **A Psicanálise e o Pensamento Moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 43-60.

LOPES, Eliane M. T. (Org.). **A Psicanálise Escuta a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. Deleuze sem Hermetismos. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 239-243, 1996.

MILLER, Jacques Alain. **Comentário del Seminario Inexistente**. Buenos Aires: Manantial, 1992.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

MRECH, Leny. **Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Admardo et al. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

PACHECO, Olandina. **Sujeito e Singularidade: Ensaio sobre Construção da Diferença**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PAL PELBART, Peter. Deleuze: um Pensamento Intempestivo. In: LINS; Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2000.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

PORGE, Erik. **Os Nomes do Pai em Jaques Lacan: Pontuações e Problemáticas**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

RAJCHAMAN, John. Lógica do Sentido, Ética do Acontecimento. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 189-193, 1996.

RINALDI, Dóris. **A Ética da Diferença**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

ROUDINESCO, Elizabeth. PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando Melhor: Iniciação ao Filosofar**. São Paulo: Saraiva, 1997.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e Enunciação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, p. 19-38, 1999.

_____. A Educação e a Falta: Algumas Questões sobre Psicanálise e Epistemologia e Psicologia Genética. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n.16, p. 102-105, 1999.

SCHÄFFER, Margareth; FISCHER, Jane. A Demanda Escolar à Clínica: Quando o Não-Aprender Passa a Ser o Nome do Aluno. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia (Orgs.). **Psicologia e Educação: Multiversos, Sentidos, Olhares e Experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Descartes**. São Paulo: Moderna, 1993.

SOUSA, Edson. A Paixão da Analogia. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 10, p. 63-66, 1994.

SOUZA, Sonia. **Um Outro Olhar: Filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

STEIN, Ernildo. De Piaget a Freud: a Aprendizagem entre a Inteligência e o Desejo. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 1, p. 37- 43, novembro de 1993.

VIDAL, Eduardo Heterogeneidade Deleuze-Lacan. In: ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 479-491.

WINE, Noga. **Pulsão e Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

WUENSCH, Ana Mirian; VALADÃO, Erasmo Baltazar. A Relação do Projeto Filosofia na Escola. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). **Filosofia na Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.