

O problema do ensino da filosofia

Rodrigo Pelloso Gelamo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GELAMO, RP. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



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

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

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

2

O PROBLEMA DO ENSINO DA FILOSOFIA

Pensar sem pressupostos

Conforme pudemos notar no capítulo anterior, as questões sobre o ensino da Filosofia estiveram centradas em certa imagem daquilo que era possível ser pensado no registro dos problemas sociais que afetavam tal ensino, os quais fizeram que os questionamentos que moveram o pensamento dos pesquisadores ficassem encerrados em alguns pressupostos na procura por respostas. Para compreendermos o mecanismo que serve de apoio para a existência dessas *imagens do pensamento* e dos *pressupostos* que perpassam o ensino da Filosofia, torna-se necessário mapear os pressupostos que dão sustentação ao plano de composição no qual o saber filosófico, que ampara o seu ensino, se delineou. Compreendendo o funcionamento dessa maneira de pensar, poderemos encontrar possibilidades de propor uma mudança no modo de problematizar que não esteja vinculada às *imagens do pensamento*, instauradas no movimento da elaboração das formas teóricas que se produziram e se sedimentaram durante séculos. Para isso, procuraremos na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari um caminho que indicie uma atitude ante o pensamento filosófico para que possamos intensificar ainda mais a problematização do ensino da Filosofia que apresentamos na seção anterior.

As condições para essa forma de problematização talvez possam ser encontradas no modo *menor* de nos relacionarmos com o mundo. O conceito de *menor* é encontrado principalmente em *Mil platôs* (Deleuze & Guattari, 1995, 1996 e 1997a), mas já havia sido enunciado em *Kafka: por uma literatura menor* (Deleuze & Guattari, 1977), lugar onde esse conceito é engendrado. Procuramos, então, propor, amparados pela obra de Deleuze e Guattari, a configuração de uma atitude filosófica ante os problemas colocados pela filosofia do ensino da Filosofia. Nossa hipótese é a de que essa atitude possa ser pensada a partir do conceito deleuzo-guattariano de *menor*: uma *literatura menor* (Deleuze & Guattari, 1977, 1995), uma *organização menor* (1995), *modo menor* na música (1995), uma *ciência menor* (1995, 1997a) ou *nômade* (1997a), *lugar menor* (1997a), uma *geometria menor* (1997a), *arte menor* (1997a). A essa lista poderíamos agregar um *fazer menor na filosofia*, o que nos permitiria pensar diferentemente o problema do ensino da Filosofia, inventando problemas que o interpelem de outro modo. Nesse contexto, a proposta de Deleuze e Guattari reside na criação de uma relação de *tensionamento* com a *filosofia maior*, uma posição de resistência às *imagens do pensamento* instituídas e às linhas majoritárias do *fazer* filosófico.

A crítica ao *fazer maior* da filosofia pode ser encontrada na obra *Diferença e repetição*, na qual Deleuze (1968) mapeia os *pressupostos* do pensamento filosófico. Para ele, existem dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os pressupostos objetivos, utilizados pela ciência e pela filosofia, são supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é servir de *lei*, funcionando como *aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber*. Por exemplo: “o homem é um animal racional” é um pressuposto que, na sua evidência conceitual, não decorre de um modo de elaboração do sujeito. Por seu lado, os pressupostos subjetivos são aqueles que necessitam de uma elaboração do raciocínio para sua conceituação, ou seja, eles não são explicitamente dados. Exemplo disso é o *eu penso* cartesiano, cuja formulação necessita de uma elaboração do pensamento de modo a demonstrar explicitamente que não é possível escapar da constatação de que pensamos e, por isso, somos (Deleuze, 1968).

Para Deleuze, a filosofia pretende escapar o máximo possível dos pressupostos objetivos, de modo a problematizar a consistência da sua “objetividade”. No entanto, ela dificilmente consegue se livrar dos pressupostos subjetivos. Um dos exemplos dessa dificuldade enunciada por Deleuze pode ser percebido no modo argumentativo pelo qual Descartes procura escapar do pressuposto objetivo dado pela afirmação de que todo homem é racional, não conseguindo, todavia, escapar do pressuposto subjetivo cuja forma se encontra na explicitação dos argumentos que têm como resultado o *cogito, ergo sum*. Segundo Deleuze (1968, p.170),

Quando a filosofia assegura seu começo sob pressupostos implícitos ou subjetivos, ela pode fazer-se (jouer) de inocente, pois nada guardou, salvo, é verdade, o essencial, isto é, a forma desse discurso. Então ela opõe o “idiota” ao pretensioso (pédant), Eudoxo a Epistemon, a boa vontade ao entendimento excessivo, o homem particular dotado tão somente de seu pensamento natural ao homem pervertido pelas generalidades de seu tempo. A filosofia se coloca do lado do idiota como um homem sem pressupostos. Mas, na verdade, Eudoxo não tem menos pressupostos que Epistemon; ele apenas os tem, só que sob outra forma, implícita ou subjetiva, “privada” e não “pública”, sob a forma de um pensamento natural que permite à filosofia parecer (se donner l’air) começar e começar sem pressupostos.

Desse modo, a filosofia esconde-se sob a alegação de que não tem pressupostos. Contudo, ela sempre os utiliza em sua elaboração do filosofar, seja como um pressuposto teleológico (como fim a ser alcançado) ou como um pressuposto metodológico (como meio de se filosofar).

Para compreendermos melhor o funcionamento da *filosofia maior*, refletiremos mais detidamente sobre o capítulo de *Diferença e repetição* (1968) no qual Deleuze se dedica a pensar *A imagem do pensamento*. Nesse capítulo, Deleuze sintetiza os oito *postulados do pensamento* que compõem os pressupostos da *imagem do pensamento* da filosofia: *o princípio da cogitatio universalis, o ideal do senso comum, o modelo da reconhecimento, o elemento da representação, o negativo do erro,*

o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber. Podemos dizer que, quando a filosofia utiliza esses postulados, ela se coloca como uma filosofia maior, pois se vincula aos estratos e às correntes de pensamento majoritárias, as quais, segundo Deleuze, poderiam ser caracterizadas pela *imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento.*

Nossa intenção é apresentar os *postulados do pensamento* criticados por Deleuze com a finalidade de compreender o funcionamento da filosofia maior e, assim, perspectivar as vias possíveis para não se deixar dominar pela dogmatização que a caracteriza. Procuramos, desse modo, evidenciar o espaço de circunscrição de uma *filosofia maior*, para pensar a possibilidade de se fazer uma *filosofia menor do e no ensino da filosofia.*

No primeiro postulado da *imagem do pensamento* – o *princípio da cogitatio natura universalis* – Deleuze versa sobre o pressuposto de que haveria, no ser humano, uma *boa vontade* natural para o pensar e uma *boa natureza* do pensamento. Esse pressuposto funciona como um princípio natural no qual o pensamento se pauta para fundamentar o seu processo de esclarecimento como predisposição não só para o pensar, mas, sobretudo, para o pensar bem. Esse princípio é formulado por Deleuze (1968, p.171) da seguinte maneira: “Muitos têm interesse em dizer que todo mundo sabe ‘isto’, que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto”. Esse pressuposto versa sobre três pilares que constituiriam os valores de verdade implícitos naquilo que se diz: o saber, o reconhecer e a impossibilidade em se negar. Partindo desses três princípios, o filósofo (ou aquele que pensa) seria guiado por aquilo que lhe é natural: o exercício de pensar. Por meio desse exercício natural, o homem caminha em direção ao verdadeiro. Pouco importa se o ponto de partida do filosofar é o objeto ou o sujeito; o que muda é apenas a focalização num desses elementos, pois o pressuposto do que seja pensar e, conseqüentemente, do que seja filosofar afigura-se como aquilo que permanece. Esse pressuposto funciona, então, como uma imagem pré-filosófica do filosofar que, em seu fazer, não questiona aquilo que se tem como universalmente aceito: o homem pensa e todos sa-

bem o que é pensar, e, por sua natureza, sabem o que é importante ser pensado.

Deleuze recupera Nietzsche para afirmar que esse modo de pensamento pode ser tipificado como um *pensar moral*, pois “só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza e o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro” (ibidem, p.172). Para escapar a esse postulado, é necessário que a filosofia questione aquilo que lhe é pressuposto – todas as suas imagens pré-filosóficas – e liberte o pensamento de qualquer imagem que o determine. Tudo se passa “Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da imagem e dos postulados” (ibidem, p.173). Para Deleuze, seria necessário problematizar aquilo que é universalmente aceito pela filosofia e que ela extrai de forma pura do senso comum: que todos pensam e, por pensarem, sabem o que é pensar. Assim, ele considera necessária uma *má vontade*¹ perante a aceitação de qualquer imagem preconcebida, ou seja, seria necessária uma atitude de resistência ante a participação nesse “bom senso” para que a reversão dos pressupostos da *cogitatio natura universalis* se tornasse possível. Se não escaparmos dessa imagem do pensamento – que se tornou a imagem de direito para a filosofia – não poderemos propor nenhuma outra forma de pensar. A questão do direito ao pensamento, que a filosofia retira do senso comum sem problematizá-lo, é desenvolvida por Deleuze no segundo postulado do pensamento.

1 Quando Deleuze (1968, p.171) recorre à noção de *má vontade* (*mauvaise volonté*), remete-se a “alguém, mesmo que seja apenas um, com a modéstia necessária, que não chega a saber o que todo mundo sabe e que nega modestamente o que todo mundo supostamente reconhece. Alguém que não se deixa representar e que também não quer representar quem quer que seja. Não um particular dotado de boa vontade e de pensamento natural, mas um singular cheio de má vontade, que não chega a pensar, nem na natureza nem no conceito. Apenas ele não tem pressupostos. Só ele efetivamente começa e efetivamente repete. Para ele, os pressupostos subjetivos não são menos preconceitos do que os objetivos; Eudoxo e Epistemon são um só e mesmo homem enganador, de quem é preciso desconfiar”.

No segundo postulado – *o ideal do senso comum* –, ao afirmar que “‘Todo mundo’ bem sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob o impacto de um choque do que no êlã de um gosto” (ibidem, p.173), Deleuze ironiza os pressupostos de que todo o homem pensa, de que pensar se constitui como *exercício natural* de uma faculdade e de que, de fato, existe no homem uma boa vontade para o pensamento. Segundo ele, pressupor que o pensar faz parte da natureza humana parece dar ao homem não só a possibilidade de encontrar o verdadeiro, mas também uma afinidade natural com a verdade. Poder-se-ia, no entanto, objetar que a filosofia não possui uma atitude passiva para com o senso comum, pois questiona a todo momento essa afinidade do pensamento com o verdadeiro, revelando os seus contrassensos. Todavia, aquilo que ela realmente questiona é a falta de lógica, de métodos e de rigor na argumentação que permitiria alcançar justificadamente a verdade de um determinado fato, e não o *direito ao pensamento* como condição natural do homem. A partir desse pressuposto, a filosofia encadeia uma série de outros pressupostos que visam à legitimação e ao entendimento de *como pensamos* e de *como devemos pensar*, sem se preocupar com a problemática ontológica *do pensamento*.

Para mostrar como o pensamento se desenvolve na sua relação com o conhecer (*re-conhecer*), o terceiro postulado – *o modelo da reconhecimento* – toma como ponto de partida o pressuposto universalmente aceito de que “todos pensam”. Assim, *o modelo da reconhecimento* “se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto supostamente o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (ibidem, p.174). Essa confluência das faculdades sobre um objeto traz em seu interior o *reconhecimento* como resultado da concordância entre elas, tendo em vista a identidade desse mesmo objeto. Nesse sentido, a *reconhecimento* conserva aquilo que é essencial como pressuposto: o modelo do bom, do belo, do verdadeiro, do importante etc. e recorre a esses modelos para encontrar soluções para os problemas, tranquilizando o pensamento: com esse pressuposto, o pensamento *reconhece* o que é importante pensar, por que é importante pensar,

de que modo deve-se pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para se atingir o ideal do pensamento. A reconhecimento estaria, então, marcada pela *representação* que tem por pressuposto a *identidade*, entendida como correspondência entre o conceito e a coisa, como fundamento do pensamento.

A questão da representação vai ser objeto de uma reflexão mais demorada no quarto postulado, *o elemento da representação*. Para Deleuze, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se de seus pressupostos. A única possibilidade de diferenciação estaria na relação entre o *mesmo* e o *semelhante* e entre o *análogo* e o *oposto*. Partindo desses quatro elementos, o pensamento representativo *representaria* uma série de conceitos que se diferenciam apenas em grau e não em natureza. Nesse sentido, a representação contribui para que os pressupostos do pensamento se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre os dois extremos: entre aquilo que é análogo e aquilo que é oposto. Além de não garantir o pensamento como diferença em si mesma – uma vez que pensa a diferença sempre em relação a algo do qual o pensado se diferenciou –, o problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação.

O problema do erro é, por seu lado, abordado especificamente no quinto postulado, *o “negativo” do erro*. Segundo Deleuze (1968, p.194), “O erro é o ‘negativo’ que se desenvolve naturalmente na hipótese da *Cogitatio natura universalis*”. O erro vem de uma falsa representação – uma falha no bom senso que toma o senso comum de forma bruta – caracterizada por uma falha na percepção e pelo falso reconhecimento. Esse aspecto já tinha sido desenvolvido por Descartes, nas *Meditações metafísicas*, ao tratar das falsas percepções e dos erros dos sentidos. Assim, o erro não é intrínseco ao pensamento, mas, ao contrário, causado por algo que lhe é externo. Essa falha na percepção produz um encadeamento *negativo* no processo de pensamento, pois conduz a falsas resoluções. Desse modo, a imagem dogmática do pensamento reduz o erro à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um pensar diferente.

Para explicar a problemática do erro ante a designação, no sexto postulado – *o privilégio da designação* –, Deleuze utiliza como exemplo um professor que pede a um aluno para fazer um trabalho sobre determinado assunto. Segundo ele, nesse tipo de tarefa apenas é possível notar não sentidos, imprecisões, abordagens desinteressantes, observações sem importância e, especialmente, a falta de sentido. No entanto, não é possível encontrar erros no resultado. O problema do erro entra pela porta dos fundos, porque a filosofia atribui à proposição um valor de verdade, considerando-a como condição do verdadeiro. O sentido encontra na reconhecimento da própria proposição a sua verdade e também o seu erro. Assim, para Deleuze,

Remetendo o verdadeiro e o falso à relação de designação na proposição, dá-se um sexto postulado, da própria proposição ou da designação, que recolhe os precedentes e se encadeia com eles (a relação de designação é somente a forma lógica da reconhecimento). (ibidem, p.199-200)

O problema desse postulado é que a verdade e a falsidade do sentido estariam reduzidas à proposição e à sua relação com um fato extraproposicional. A verdade e a falsidade estariam, assim, na adequação possível entre a coisa e a proposição, ou seja, na representação possível de ser feita a partir da proposição acerca da coisa. A verdade é, então, o resultado empírico da relação entre a designação e o designado. O próprio modo de colocar a questão nesse tipo de filosofar já seria uma forma de adequação entre ambos. O problema, se pensarmos a partir dessa imagem dogmática do pensamento, é sempre dado antecipadamente e a resposta é uma busca entre as várias possibilidades de solução. Nesse modo de pensar, o agravante é que, uma vez dada a solução, o problema desaparece, perde sua força e sua função. O pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas.

Isso nos remete ao sétimo postulado da imagem do pensamento, *a modalidade das soluções*. Sobre esse postulado, Deleuze afirma:

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já prontos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam, de início, nada mais que fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começam com a procura de soluções, só concernem às soluções. (ibidem, p.205)

Nesse sentido, o problema dessa *imagem dogmática* está em não permitir que os próprios problemas sejam formulados, engendrados como uma atividade do pensamento, e também em não permitir que o ato de pensar se constitua na colocação de problemas que afetam o pensamento daquele que pensa. A filosofia parece ser devedora de uma atitude comum que normalmente é utilizada para responder às perguntas difíceis de serem respondidas: o desvio de atenção. Essa atitude tem por objetivo deslocar a atenção daquilo que realmente foi perguntado e que soa como um problema que não tem solução ou como um problema banal, sendo, por isso, considerado como um falso problema. Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Reconfiguramos o problema “original”, adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamo-nos, assim, escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravos porque nos tiram o direito às perguntas, o direito de as colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas. O que torna essa imagem mais problemática é a inversão entre a questão e a resposta. As questões são colocadas em função das respostas. Isto é, os problemas são colocados em razão das suas possíveis respostas, prováveis ou esperáveis. Kohan (2003, p.222), comentando Deleuze, observa que

A imagem dogmática apenas consegue construir as interrogações que as possíveis respostas permitem suscitar. Sob esta imagem, só se pergunta o que se pode responder. Considera-se que pensar tem a ver com encontrar soluções – já prefiguradas – aos problemas colocados em função de tais soluções e que os problemas desaparecem com suas solu-

ções. Assim, se situa o problema como obstáculo e não como produtor de sentido e de verdade no pensamento.

Os problemas e as soluções têm, nesse caso, a mesma natureza. A diferença entre eles consiste apenas no modo de enunciação: o modo interrogativo (no caso dos problemas) e o modo explicativo ou proposicional (no caso das soluções). Partindo dessa análise, Deleuze afirma que os problemas e as soluções não podem ter a mesma natureza apesar de estarem intrinsecamente ligados: a solução só encontra seu sentido no problema a ela subjacente. Se, por um lado, os problemas possuem um caráter universal, por outro, as soluções (que podem ser várias) são uma forma particular de resolução do problema. Isso impede que as resoluções possuam um caráter abstrato e universal. Todas as vezes que o problema é colocado as resoluções precisam ser novamente *reelaboradas e rearticuladas*. Desse modo, os problemas não desaparecem nas soluções, mas se mantêm distintos e insistentes no movimento de invenção de novas soluções. No entanto, isso só é possível se os problemas não forem dados, se forem inventados e reinventados no movimento de problematização. Os problemas manifestam, assim, uma natureza insistente, enquanto as soluções exercem uma força contrária cuja natureza procura determinar, particularizar e singularizar esses mesmos problemas. Sob essa perspectiva, os problemas passam a desestabilizar as respostas e fazem que elas se movimentem, impedindo-as de se tornarem abstrações universalizantes.

Se as questões dadas não permitem a abertura da problematização, como poderiam elas ser formuladas? Para Deleuze, precisaríamos pensar os problemas em sua relação direta com os signos problemáticos. São os signos que, na sua força, violentam o pensamento. Assim, entramos no último dos oito postulados da imagem do pensamento, *o resultado do saber*. Nesse postulado, é desenvolvida a relação entre o *problema*, o *saber* e o *aprender*. É importante observarmos que as relações que se estabelecem entre o *problema* e o *aprender* são diferentes daquelas que podem ser estabelecidas entre o *problema* e o *saber*. Se, na primeira relação, a afecção pelos signos é deter-

minante para a invenção de uma enunciação dos problemas pelo aprendiz (esses problemas podem ser tanto práticos quanto especulativos), na segunda relação, o saber é determinado pela posse de uma regra ou de um método que define as soluções em razão dos problemas dados. Essa posse inibe a invenção enunciativa, dobrando a força problemática a uma adequação enunciativa aos problemas dados.

Para vincar uma diferenciação entre o *saber* e o *aprender*, partiremos da análise de uma situação específica em que se desenvolve a relação entre o *problema*, a *aprendizagem* e o *saber*: a condução de um automóvel. Quando se tem a intenção de ser o condutor de um veículo, é preciso ter a habilidade de dirigir. Essa habilidade implica um aprendizado que não se restringe ao uso do raciocínio lógico-dedutivo. Ao contrário, ela envolve uma relação que supõe não só uma articulação complexa entre o uso da razão e os reflexos motores, mas também um sublinhar da importância destes últimos a fim de responder prontamente às necessidades de troca de marcha, aceleração, frenagem e reação ao perigo. Quanto mais a pessoa praticar, mais destreza terá para dirigir. Desse ponto de vista, não basta uma relação de saber ante o dirigir, mas, diferentemente, é necessário *aprender a dirigir*. Assim, “Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados face à objetividade do problema” (Deleuze, 1968, p.213-14).

Em si mesmo, o saber pode ser adquirido com a leitura e assimilação das informações presentes no manual de instruções do condutor. Nele são apresentadas as referências a todas as funções e comandos do carro, todos os cuidados que o condutor precisa ter. E, para aprofundar o saber, pode-se comprar uma cartilha que explique *como dirigir em 10 lições*, ou ainda pesquisar e escrever uma tese sobre a condução de um automóvel. A pessoa que passa por essa situação é um *sabedor* do que é *dirigir*, o que não significa necessariamente ter *aprendido a dirigir*. Nessa segunda situação, o “saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (ibidem, p.214). Nesse sentido, aprender é

conjugar pontos relevantes de nosso corpo com pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das relações reais do objeto, fornecendo, assim, uma solução do problema. (ibidem, p.214)

O mesmo tipo de aprendizagem ocorre com o pensamento: não há como aprender a pensar utilizando uma cartilha dos *10 passos para aprender a pensar*, e não se passa a pensar melhor com um manual dos *10 passos para se pensar bem*. O método não garante o pensamento, mas apenas regula as faculdades, enquadrando-as na repetição de formas de pensar. Nesse sentido, não há método para se aprender a pensar, há apenas um adestramento das faculdades em razão da repetição de fórmulas. Para Deleuze, o

Aprender é apenas o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um a outro. [...] a aprendizagem recai sobretudo do lado do rato no labirinto, enquanto o filósofo fora da caverna leva consigo apenas o resultado – o saber – para dele extrair (dégager) os princípios transcendentais. (ibidem, p.215)

Poderíamos dizer que, para Deleuze, quando a filosofia se estabelece nessas imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no *modo maior* de filosofar. Essa vinculação não permite a produção da *diferença*, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. No entanto, a filosofia pode ser feita de um *modo menor* quando problematiza linhas de intensidade que não se vinculam àquilo que *uma maioria* problematiza, escapando das imagens dogmáticas do pensar. Segundo a leitura de Cardoso Jr. (2006, p.19), para Deleuze,

toda filosofia é “menor” ou “minoritária”, desde que ela se desvincule das grandes linhas de senso comum, consideradas majoritárias, que nutrem uma opinião em torno de uma certa centralidade reconhecida como evidente, para uma maioria ou mesmo para uma minoria.

O fazer *menor* da filosofia não remete, então, à quantidade de pessoas que a fariam ou a fazem, mas ao posicionamento que se assume em face dos problemas. *Maior* e *menor* não são qualificações (bom/mau) ou quantificações (muito/pouco). Remetem antes à função e para o tipo de uso que se faz da filosofia. Nesse sentido, podemos ser uma minoria que aborda certo tema a partir de uma determinada tradição filosófica e ainda estar vinculados a uma filosofia maior, ou ser uma maioria que faz um uso menor da filosofia. O que distingue a filosofia maior da menor é o modo como cada uma se relaciona com o fazer filosófico.

Assim, a filosofia maior vincula-se ao poder das suas próprias constantes e luta pela manutenção destas, enquanto a filosofia menor vincula-se às potências da variação e do escapar dos centros aglutinadores dessas constantes (Deleuze & Guattari, 1995, 1996 e 1997a). Podemos dizer, então, que a *filosofia maior* é aquela que está instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções “dignas da filosofia”. Nesse sentido, a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador. A *filosofia menor*, por seu lado, tem como proposta a transversaloração (no sentido nietzschiano da palavra) da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse registro o que importa para esse fazer filosófico é a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má vontade, características que fazem a filosofia menor combater as relações de força aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar.

A partir da caracterização feita por Deleuze e Guattari a respeito da filosofia maior, podemos afirmar que boa parte das produções sobre o ensino da filosofia vinculam-se a esse modo de filosofar. Notamos isso especialmente quando deparamos com os problemas debatidos pela filosofia do ensino da Filosofia. Tais problemas são os mesmos encontrados como constantes na história do pensamen-

to, desde Sócrates, ou, mais precisamente, desde o Platão da *Politheia*, e retomados de forma mais pontual por Kant e por Hegel:² a importância, os conteúdos e o método de se ensinar a Filosofia. Poder-se-ia objetar que o ensino da Filosofia, conforme apresentamos, é um problema menor para a filosofia e não um problema maior. No entanto, esse problema não pode ser caracterizado como *menor* por ter poucos pesquisadores envolvidos com ele, ou, ainda, por ser considerado pela filosofia como sendo de “menor importância”, pois o modo de tratamento do problema do ensino da Filosofia não se distingue do ato de filosofar a não ser pelo tema. Desse modo, não é o fato de serem consideradas como um problema de menor importância que faz das pesquisas sobre o ensino da Filosofia uma filosofia menor, mas é a relação que esse fazer filosófico estabelece com a filosofia maior que faz dela tão “maior” quanto a filosofia maior.

Como vimos no capítulo anterior, os problemas do ensino da Filosofia estão circunscritos por três preocupações que norteiam as pesquisas: (1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas importantes a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a procura por uma metodologia do ensino da Filosofia e do ensino do filosofar. Poderíamos dizer, então, que existem três *imagens do pensamento* por meio das quais sua ortodoxia é circunscrita; elas são o espaço no qual aqueles que se dedicam a pensar o ensino da Filosofia devem se enquadrar e enquadrar suas pesquisas. Esses seriam os lugares-comuns a partir dos quais a filosofia, quando pensa seu ensino, se coloca para filosofar. Para fazer uma filosofia menor, capaz de uma “atitude menor” em face do presente do ensino da Filosofia, seria necessário seguir um caminho muito próximo ao que foi traçado por Deleuze e Guattari ao tratarem da *língua maior*:

2 Essa discussão pode ser encontrada nos trabalhos de Horn (2003), Novelli (2005), Pagni (2002) e Gelamo (2007 e 2008), os quais, de certa forma, evidenciam as preocupações desses autores com relação ao ensino da Filosofia.

Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. Servir-se da língua menor para *pôr em fuga* a língua maior. O autor menor é o estrangeiro em sua própria língua. Se é bastardo, se vive como bastardo, não é por um caráter misto ou mistura de línguas, mas antes por subtração e variação da sua, por muito ter entendido tensores em sua própria língua. (1995, v.2, p.51)

A partir do pensamento deleuzo-guattariano (tanto daquilo que Deleuze produziu sozinho quanto daquilo que produziu em conjunto com Guattari), procuramos mapear o funcionamento das imagens dogmáticas do pensamento para compreender por que as questões que são colocadas no ensino da Filosofia sempre terminam por recair no mesmo lugar. Conforme dissemos anteriormente, boa parte da pesquisa sobre o ensino da Filosofia está vinculada a um pensamento que procura debater os problemas enunciados como “importantes”, tentando mobilizar os pesquisadores para sua resolução. Nessa perspectiva, qualquer problematização ou pesquisa teria de estar vinculada à tematização de maior destaque no momento: o debate sobre a obrigatoriedade, a importância, os conteúdos e a metodologia do ensino da Filosofia. Todavia, a partir do exposto, podemos seguir outro caminho para pensar tal ensino. Um caminho que se inscreve em uma questão específica: como problematizar, de modo menor, o ensino da Filosofia – e entender *o que faz o filósofo quando tem o ofício de ensinar* – para que possamos resistir às forças que a filosofia maior exerce sobre nós e encontrar um começo, que não esteja marcado pelos pressupostos, para o movimento de problematização?

Uma atitude diante dos problemas: a *ontologia do presente*

A partir do olhar aos problemas apresentados por Deleuze sobre as imagens dogmáticas do pensamento e sobre a filosofia menor postulada por Deleuze e Guattari, notamos que o ponto de partida, ou

seja, aquilo que eles chamam de o *começo* do filosofar, pode ser bastante complicado. Isso se torna ainda mais problemático quando deparamos com a inércia ante a problematização e com a sedimentação do pensamento nas imagens dogmáticas nas quais estão fundadas as pesquisas sobre o ensino da Filosofia. Nossa intenção, nesta seção, é encontrar uma fissura que se abra a um modo de pensar *menor*, que não se dobre a essas imagens e que se estabeleça a partir de modos de colocar os problemas que a elas não estejam vinculados, para que possamos, assim, *começar* com uma diferenciação no modo de problematizar o campo do ensino da Filosofia. Esse modo de colocar os problemas pode ser encontrado especialmente na maneira como Michel Foucault e Nietzsche problematizam, cada um com suas preocupações singulares, seus respectivos *presentes*. Vamos, assim, procurar no pensamento desses autores um amparo para que possamos criar condições de problematizar o ensino da Filosofia de tal modo que este não esteja vinculado às imagens do pensamento criticadas por Deleuze, as quais possam se dar como uma *filosofia menor*.

O pensamento de Foucault se desenvolve em um complexo cenário de linhas temáticas que envolvem tanto uma reflexão sobre a história (da sexualidade, da loucura, das prisões) como sobre o problema da subjetividade e, também, sobre o problema da *atualidade e do presente*. Ao abordar especificamente esses últimos problemas (da atualidade e do presente), Foucault foi profundamente marcado pelo pensamento kantiano.³ Procurando romper e, até mesmo, transvalorar as interpretações habituais feitas pelos estudiosos do filósofo alemão, ele faz emergir problematizações que foram pouco observadas na obra de Kant. Partindo da tematização

3 A leitura que Foucault faz de Kant não é aquela que habitualmente se faz dele. Foucault se interessa por aspectos pouco explorados em sua obra. Exemplo disso podemos encontrar em dois textos: *What is Enlightenment?* (Foucault, 1994c, v.2, p.1381) e *Qu'est-ce que les lumières* (Foucault, 1994d, v.2, p.1489), nos quais se dedica a estudar um aspecto pouco referido na obra de Kant no contexto do problema da *Aufklärung*: a ontologia do presente. Outro texto a que podemos fazer referência é *O que é a crítica?*, no qual Foucault (2000) apresenta uma leitura original sobre o conceito de crítica em Kant.

kantiana do problema do presente, Foucault assume uma *atitude filosófica* que lhe permite criar um movimento de reflexão por meio do qual vai desenvolver o seu próprio pensamento. Desse modo, nosso interesse específico nesse estudo de Foucault reside na questão da *ontologia do presente*, que ele enuncia a partir de dois artigos, *What is Enlightenment?* (Foucault, 1994c) e *Qu'est-ce que les lumières?* (Foucault, 1994d),⁴ nos quais analisa um artigo que Kant escreveu no *Berlinische Monatsschrift* (dezembro de 1784, v.IV, p.481-91), *O que é o esclarecimento?* (Kant, 1985).

Nesses artigos, Foucault indica que Kant foi o grande marco da modernidade por ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está a filosofia moderna: a *analítica da verdade*⁵ e a *ontologia do presente*.

Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant fundou a tradição da filosofia que coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade. (Foucault, 1994g, v.2, p.1506)

A segunda tradição à qual se refere Foucault nesse fragmento é a *ontologia do presente* ou *analítica do presente*, que, segundo ele, se dedica a pensar uma questão que se coloca ao presente e sobre o presente. Para ele,

A questão [da ontologia do presente] centra-se sobre o que é este presente, centra-se sobre a determinação de certo elemento do presente

4 O primeiro foi originalmente publicado por Rabinow (*The Foucault reader*. New York: Pantheon Books, 1984, p.32-50) nos Estados Unidos sob o título *What is Enlightenment?*; e o segundo, *Qu'est-ce que les lumières?*, pela *Magazine Littéraire* (n.207, maio 1984, p.35-9). Ambos podem ser encontrados no conjunto de textos de Foucault *Dits et écrits*.

5 No texto *La technologie politique des individus*, de 1988 (disponível nos *Dits et écrits*), Foucault utiliza como sinônimo de analítica da verdade o termo *ontologia formal da verdade* (cf. Foucault, 1994g, v.2, p.1632-3).

que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica. (ibidem, p.1499)

Segundo Foucault, a partir do século XIX grande parte da pesquisa filosófica desenvolveu-se de maneira particular tendo como fundamento a proposta metodológica kantiana. De modo geral, não podemos dizer que a problemática kantiana seja propriamente a da *verdade*. Kant parece querer entender quais são as condições, as possibilidades e, especialmente, os limites da razão em face dela. Nesse sentido, não é a verdade que está no centro das preocupações kantianas, mas a *razão* que tem como função natural a reflexão sobre si mesma e sobre o conhecimento da verdade. Segundo Deleuze (1976, p.13), concordando com a leitura de Foucault, Kant faz “Uma crítica imanente, a razão como juiz da razão, eis o princípio essencial do método transcendental. Esse método propõe-se determinar: 1 – A verdadeira natureza dos interesses ou fins da razão; 2 – Os meios de realizar esses interesses”. A tradição da analítica da verdade fundamenta-se a partir desses pressupostos kantianos, pois tem como principal preocupação a determinação das condições do conhecimento para que este seja verdadeiro e se estabeleça como conhecimento científico. Desse modo, parece-nos que um princípio de reflexão se estabelece para a analítica da verdade: o fato de que a verdade é algo que pode ser encontrado. E, uma vez encontrada, essa verdade passa a servir de critério e de paradigma para a reflexão.

Sob essa perspectiva, a verdade é decorrente da natureza ou da essência das coisas e, por isso, o trabalho do pensamento deverá encontrar os critérios precisos de análise para que seja possível enunciar a verdade sobre a natureza e sobre a essência das coisas. Nesse sentido, o pensamento se sedimenta em um modo de funcionamento no qual o principal interesse reside no encontrar da verdade acerca das coisas a partir de um método que o direcione para atingir esse objetivo. A partir dessa sedimentação, cria-se um *regime de verdade* que passa a *sujeitar* o pensamento e ditar *o que deve* ser pensado e *como* uma coisa deve ser pensada, fazendo surgir um “lugar-comum”

no discurso filosófico e científico, onde qualquer forma de pensamento que não se circunscreva na procura da verdade e que não siga um método é entendida como falsa.

Pensada assim, a noção de analítica da verdade conflui, de algum modo, com a análise feita por Deleuze (1968) sobre os pressupostos do pensamento, ao analisar os seus postulados em *Diferença e repetição*. Conforme pudemos notar na seção anterior, Deleuze mostra que o pensamento fundado nesses pressupostos é problemático, uma vez que ele pode nos conduzir a *pseudoproblemas*. Para Deleuze, a maneira como os pseudoproblemas são formulados já é uma tentativa de formulação-problema relacionada a uma resposta já elaborada e sabida que, por sua vez, está ligada a uma *imagem do pensamento*. Os pseudoproblemas, assim, são concebidos segundo uma imagem do pensamento ligada a uma busca de verdade em suas respostas. Em outras palavras, os pseudoproblemas são postulados que funcionam de forma a adequar os significados a significantes universais, a respostas já conhecidas. Esse tipo de produção de conhecimento tenta encontrar nos significados e significantes convencionados uma maneira de *representar* um problema, de achar a *representação* de um problema que remeta aos significantes universais. Desse modo, os pseudoproblemas servem de pressuposto para o pensar.

Esse mesmo modelo de pensamento foi amplamente utilizado para se pensar a educação. De acordo com Bárcena (2005, p.66), a educação, em uma de suas vertentes, “é entendida como um objeto de estudo ou conhecimento científico-tecnológico, um tipo de discurso que faz abstração do oral, do particular, do local e do temporal, para encaminhar-se à escritura científica, ao universal, ao geral e ao atemporal”.

Trazendo essa discussão para o âmbito das relações entre a filosofia e o ensino da Filosofia, a procura de verdades que pudessem assegurar o *verdadeiro ensino da Filosofia* fez que se criassem, nas pesquisas sobre o assunto, inúmeros modelos para servir de fundamentação àqueles que se propusessem a pensar o ensino, tendo como parâmetro os resultados esperados pela sociedade científico-filoso-

fica. De certo modo, o ensino da Filosofia também se pautou durante muito tempo, ainda que com exceções, pela busca desses mesmos critérios universais. Pensava-se que, desse modo, se encontraria aquilo que seria “verdadeiro” e “necessário” na intenção de produzir um ensino “rigoroso” (conforme pudemos notar nas pesquisas que se desenvolvem tendo como mote a importância, os métodos e os temas do ensino da Filosofia, e os critérios ortodoxos aos quais as pesquisas são submetidas). O ensino da Filosofia foi concebido justamente como a interface entre um saber filosófico, capaz de julgar os temas a serem ensinados, e um saber científico, detentor de estratégias sobre o modo de se ensinar.

Esses critérios do discurso educacional e do ensino da Filosofia concordam com aquilo que Kastrup (1999, p.33) entende por “analítica da verdade”: “A analítica da verdade estuda as representações e suas condições, encontradas no domínio do sujeito, do método ou da linguagem. Para sustentar a representação, essas condições devem ser invariantes, universais e necessárias, à maneira da ciência”.

A procura incessante pela verdade que se pode encontrar por meio de um método fez que o pensamento sobre o ensino se dogmatizasse na tentativa de conhecer a verdade e descobrir a enunciação verdadeira de como se deveria ensinar, quais temas deveriam ser ensinados e, ainda, qual a importância em se ensinar a Filosofia. A pergunta que devemos fazer neste momento é a seguinte: como podemos escapar, no contexto do ensino da Filosofia, desse método de fazer ciência que tem como fundamento a analítica da verdade para, assim, ser possível problematizá-lo? Parece-nos que nossa pergunta pode encontrar respaldo na pergunta de Foucault e, de modo mais remoto, em Kant, especificamente na maneira de colocar o problema de *Was ist Aufklärung?*

Para Foucault (1994c, v.2, p.1506),

existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é aquela que justamente se vê nascer na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; esta outra forma crítica coloca a questão: “o que é nossa atualidade? Qual é o cam-

po atual das experiências possíveis?”. Não se trata aí de uma analítica da verdade, tratar-se-á do que poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos...

Assim, para escaparmos dos questionamentos que muitas vezes estão reificados e ratificados pela analítica da verdade, e, em nosso caso, nas imagens dogmáticas do pensamento que amparam as questões colocadas sobre o ensino da Filosofia, torna-se necessário tensionar a própria atualidade do ensino da Filosofia para, a partir daí, ser possível *inventar um problema* no interior do qual se problematize a contingência mesma onde o problematizador está imerso. Desse modo, diferentemente da maneira abstrata de colocar questões, a problematização se insere no movimento de produção de realidade imanente⁶ relativa à qual não pode se diferenciar nem se distanciar. Na sequência do pensamento de Foucault, esse tipo de problematização filosófica seria decorrente da segunda vertente que surge a partir do pensamento kantiano: a *ontologia do presente*. A ontologia do presente trata de

mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto sábio, enquanto filósofo, faz parte, ele mesmo, desse processo e (mais que isso) como ele tem certo papel a desempenhar neste processo, onde ele então se encontrará, ao mesmo tempo, como elemento e ator. (ibidem, p.1499)

Segundo Foucault, esse modo de tratamento filosófico foi desenvolvido paralelamente ao da analítica da verdade por autores que vão desde Hegel, passando por Nietzsche e Max Weber, até a Escola de Frankfurt. Como explicita no final do seu artigo, Foucault (1994d) assume que a forma de reflexão na qual tem tentado trabalhar e que

6 Vamos desenvolver o modo deleuziano de entender a imanência no próximo capítulo; no entanto, podemos adiantar que, para Deleuze, imanente é algo que não pode estar fora da produção problemática, seja uma imagem, seja uma ideia ou uma representação.

fundamenta sua obra é, justamente, a ontologia do presente. Esse modo de fazer filosofia já está manifesto em seus escritos desde os anos 1960. Isso pode ser notado na resposta que dá ao questionamento feito por Caruso (“Qui êtes-vous professeur Foucault”, 1994b) sobre o modo como ele classificaria sua obra:

É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa do diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo. (Foucault, 1994b, v.1, p.634)

Assumindo sua condição de filósofo, Foucault sublinha a necessidade de se entender o que é *precisamente* esse *presente* ao qual ele pertence. Dito de outra forma, que tipo de filosofia está fazendo para pensar o seu presente e qual procedimento está utilizando para fazê-la. Esse modo de se posicionar ante os problemas – e, conseqüentemente, o modo de abordar os problemas que o afetam, sem deles tergiversar para a analítica da verdade – configura-se como uma *atitude filosófica* em face da própria existência, afastando-se de qualquer neutralidade, de qualquer método cujo fundamento esteja na verdade, e até mesmo de qualquer assujeitamento que direcione seu pensamento *àquilo que deve ser pensado* e ao *modo como determinada coisa deve ser pensada*.

Foucault propõe, então, uma atitude em face do *nosso presente* que se apresenta como *problema* que *pede* para ser pensado. Nesse sentido, a *problematização* não é um tipo de análise que parte do filósofo como sujeito enunciador de problemas em relação ao mundo e às coisas, os quais se constituiriam como “objetos” a serem pensados. Produzindo o *distanciamento necessário da realidade* para pensá-la (entendido como critério de neutralidade científica e filosófica),

essa atitude ignora a implicação daquele que pensa no próprio presente *problemático* e *problematizador*. Assim, esse modo de pensar se constitui como um pensamento *crítico* e *imane*nte a um *é*thos *filosófico*⁷ no qual não se pode separar o pensamento da realidade problemática, nem mesmo criar um subterfúgio que os conceba separadamente. Por isso, é preciso considerar a ontologia do presente, uma crítica de nós mesmos,

não como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é necessário concebê-la como uma atitude, um *é*thos, uma vida filosófica ou a crítica daquilo que nós somos é, simultaneamente, análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (Foucault, 1994c, v.2, p.1396)

Nesse sentido, a ontologia do presente parte de problemas precisos que remetem diretamente às instâncias de produção de realidade, ou seja, são perguntas que o filósofo faz *a partir do e para* o seu próprio tempo. Um tempo no qual ele está necessariamente implicado. Nesse contexto, um problema só é verdadeiramente fértil se for formulado em razão de sua implicação na realidade problemática e circunscrito por ela. O movimento de produção da ontologia do presente não se limita a instalar *problemas* na realidade, mas faz da realidade o seu problema. Desse modo, a ontologia do presente tem como finalidade detectar na atualidade⁸ a densidade do problema a ela imanente.

7 Segundo Vilela (2007, p.393), “Nos últimos anos do seu trabalho, o tema da descontinuidade dá origem a um tipo de análise ensaiada através da noção de *problematização*, a qual tem profundas consequências no plano das relações entre a filosofia, a história e a política. Nesse contexto, a *problematização* constituiu-se como um pensamento crítico próprio de um *é*thos *filosófico* cujo modo de interrogação consiste numa prova histórico-prática dos limites que podemos ultrapassar”.

8 Segundo Vilela (2007, p.387), “O sentido da actualidade é em aberto: ele joga-se a cada momento, em cada acto onde se luta, em cada gesto onde se continua

Afigurando-se como uma *atitude limite* ao pôr à prova a reflexão crítica de determinadas práticas concretas, essa inquietação reactiva a *herança* de um passado que permanece enquanto questão e exige um *trabalho paciente sobre os nossos limites*, de forma a permitir uma *transgressão possível*. Nesse movimento de interrogação, a problematização da actualidade como acontecimento configura-se, então, como um pensamento aberto que acolhe, a um tempo, o já pensado e a possibilidade de, no interior do já pensado, pensar o que ainda não o foi, abrindo-se nesse momento um campo indefinido de possibilidades. (Vilela, 2007, p.393)

A estratégia para se entender *o que é o presente ao qual pertença* é do ato de *diagnosticar*. Nesse sentido, vemos ressoar o pensamento de Nietzsche, de quem Foucault se reconhece devedor, no modo de tratamento dos problemas. Encontramos claramente no projeto de crítica à modernidade de Nietzsche, especialmente na obra *Além do bem e do mal*, o filosofar como uma ontologia do presente, ou seja, como uma crítica ao seu tempo, ao seu presente problemático. No parágrafo 58 da referida obra, Nietzsche faz uma crítica contundente à indiferença dos filósofos em relação ao seu tempo e aos problemas que o afetam (precisamente, a falta de uma problematização do presente). Essa crítica pode ser encontrada principalmente no aforismo 24 de *Além do bem e do mal*, onde se lê:

O sancta simplicitas! Em que curiosa simplificação vive o homem! Impossível se maravilhar o bastante, quando se abrem os olhos para esse prodígio! Como tornamos tudo claro, livre, leve e simples à nossa volta! Como soubemos dar a nossos sentimentos um passe livre para tudo que é superficial, e a nosso pensamento um divino desejo de saltos caprichosos e pseudoconclusões! (Nietzsche, 2005, p.29)

ou fende o estado de coisas existente. Por isso mesmo, essa luta implica um acto de interrogar continuamente o presente. A liberdade joga-se – acto a acto – na intensidade de um presente cuja verdade irrompe num corpo que atravessa a realidade, materializando o impossível na sua afirmação de existir”.

Esse é o problema que Nietzsche diagnostica em seu “presente” e que ressoa em nosso presente: a simplificação das verdades, as pseudoconclusões enunciadas e assimiladas por todos de forma a tornar tudo *claro, livre, leve e simples*. Para Nietzsche, o homem moderno encontra-se em estado de completa letargia diante de si mesmo e do mundo, porque nada encontra que sirva para justificar a sua existência. Ele encontra o ponto de ancoragem de si e do mundo numa figura de verdade que se constitui a partir de uma forma de pensamento moralizante. Assim, a antecipação de modelos existenciais que condicionam a possibilidade de experiência do movimento da vida vai implicar necessariamente sua integração nesses modelos. Ao abandonar-se nas simplificações que os modelos encerram, o homem deixa de pensar os problemas que o afetam em cada momento da sua existência.

Deslocando a análise nietzschiana para nossa atualidade, poderíamos dizer, então, que a “vontade de saber” do homem contemporâneo circunscreve-se na procura por saber o que fazer para tornar sua vida “simples”. Essa é uma forma de saber pela qual se deseja, quase obsessivamente, encontrar a verdade acerca das coisas; uma verdade que guie sua existência. Nietzsche pretende, assim, desestabilizar o pensamento acerca da *verdade* e da possibilidade de se encontrar a essência das coisas; desestabilizar a possibilidade de se encontrar *a verdade* acerca da verdade sobre os valores de moralidade.

Nesse sentido, no aforismo 108 do mesmo livro, Nietzsche afirma que “Não existem fenômenos morais, mas apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (ibidem, p.66). Isso quer dizer que a busca que o homem faz pela verdade moral é uma busca insana, uma vez que apenas se podem encontrar interpretações acerca dos fenômenos e nunca os fenômenos. Acreditamos que essa crítica possa ser potencializada e atribuída a toda a procura da verdade acerca do pensamento, no que concerne à possibilidade de se dizer algo de verdadeiro – universal e necessário – acerca das coisas. Essa análise consiste em pensar a contingência da temporalidade, não utilizando elementos de transcendência, sejam eles valorativos ou conceituais, para entender o que se passa com nós mesmos.

Ao contrário da *analítica da verdade*, a *ontologia do presente* não se debruça sobre os fenômenos a partir de uma forma lógica *a priori*, procurando os critérios de verdade. Diferentemente, ela possibilita pensarmos-nos a nós mesmos como processos de singularização resultantes da ação de forças (se pensarmos desde uma perspectiva foucaultiana) ou do desejo (se pensarmos com Deleuze e Guattari) que nos envolvem, e não apenas como o resultado de uma realização histórica ou como um sujeito que tem uma vivência particular de fatos. Esses autores desenvolvem, assim, um modo afirmativo de pensamento cujo ponto de apoio não reside numa figura da unidade ou da identidade, fundada em uma metafísica ou em um funcionamento puramente lógico da racionalidade. Os problemas se constituem a partir da relação que eles estabelecem com o mundo, emergindo estrategicamente como questões a serem enfrentadas no pensamento enquanto ato de implicação e transformação do real; logo, simultaneamente enquanto uma *atitude ética*.⁹ Por esse motivo, podemos dizer que esse modo de pensar faz parte de uma concepção da filosofia que se constitui como atitude e como modo de existência, respondendo, assim, ao anseio de um *si mesmo* ávido de vontade de resistir ao instituído.

Nesse sentido, pensando com Foucault, Deleuze e Nietzsche, o problema que colocamos para nossa pesquisa, *sobre o fazer filosófico do professor de Filosofia*, não só poderia ser pensando fora do registro das imagens constituídas e que direcionam as pesquisas sobre o ensino da Filosofia, mas também deveria ser pensado de outro modo. Esse é o lugar em que queremos situar nossos problemas. Fazer ontologia do presente é problematizar nossa contingência como elemento e como ator na relação cotidiana com o ensino da Filosofia.

9 Para Foucault (1994c, v.2, p.1387), fazer uma ontologia do presente, ou uma crítica de nós mesmos, implica uma tomada de atitude. Por atitude ele entende “um modo de relação com a atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguém; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, bem como uma maneira de agir e de conduzir-se que, sempre, marque um pertencimento a este presente como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamaram de *ethos*”.

Desse modo, estaríamos concordando com Nietzsche (1984, p.34) no fato de que “O valor da filosofia nesta satisfação não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera *da vida; a vontade de existência utiliza a filosofia* com a finalidade de uma forma superior de existência”. Isso significa que podemos pensar o presente sem a autorização de um campo disciplinar específico, denominado Filosofia, Pedagogia, Ciência ou ainda Ensino da Filosofia. Desse modo, Nietzsche nos aponta que o caminho a seguir seria tratar o problema do ensino da Filosofia como/a partir de uma ontologia do presente, isto é, como e a partir de uma analítica do presente no qual estamos inseridos, com nossas vicissitudes e devires. Qual é então esse lugar e esse presente que é preciso problematizar como professor e como filósofo? Parece-nos que esse lugar não pode ser outro que não a sala de aula. Lugar onde o ensino da Filosofia se efetua na atualidade. Assim, pensar os problemas do ensino da Filosofia seria pensar os problemas a partir das relações que ocorrem na imanência da sala de aula. A partir do exposto, para pensar o ensino da Filosofia como uma ontologia do presente e como uma filosofia menor, precisamos nos impregnar dessa vontade de resistência capaz de produzir novos modos de problematização.

O lugar do conhecimento e da experiência no ensino da Filosofia

Embora tenhamos nos dedicado, no primeiro capítulo, a apontar de que modo a investigação sobre o ensino da Filosofia permaneceu ao redor de questões que se tornam abstratas em face dos problemas efetivos de seu ensino, notamos um grande esforço de estudiosos e militantes, procurando defender o lugar dessa atividade na educação. Esse debate centrou sua atenção na questão filosófica da formação do homem, ressaltando a importância do uso crítico da razão, preocupado, simultaneamente, com o entendimento da função da filosofia na educação e com a possibilidade de efetuação do seu exercício nesse processo. Nesse período houve inúmeros em-

bates políticos até que se conseguisse, em 2008 (Lei n. 11.684/2008), a aprovação do retorno da Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Apesar de todas as conquistas alcançadas, presenciamos, atualmente, o abandono do filosofar e de seu ensino, especialmente nos cursos universitários. Esse fato coloca o ensino da Filosofia em uma situação um tanto quanto paradoxal. É nesse contexto que vamos procurar, a partir das indicações das seções anteriores, cravar um problema que escape das imagens do pensamento e seja formulado desde uma analítica do presente na qual somos *elementos e atores*.

A rejeição (que poderíamos entender como uma recusa ou declínio da filosofia), especialmente nos cursos universitários que não visam à formação de filósofos, parece resultar de uma série de problemas que ainda não foram resolvidos e perfazem desde propostas curriculares mal elaboradas (mais por não dialogarem com os interesses temáticos dos cursos do que pela fundamentação filosófica propriamente dita) até uma posição que tem por objetivo a exaltação do conhecimento tecnológico em que a filosofia não tem espaço de inscrição. Outro motivo pode ser o *apressamento* da formação atual, convertida em mera qualificação profissional, especialmente nas instituições privadas de ensino superior, nas quais têm sido drasticamente reduzidos não só o tempo de formação por meio da diminuição do número de horas-aula que constituem os seus cursos, mas também a qualidade e a intensidade dessa formação. A quantidade de disciplinas tem sido, também, alvo dessa mesma política educacional, sendo retiradas dos currículos aquelas que são consideradas menos importantes no processo dessa qualificação profissional. Desse modo, o que é hoje valorizado na *sociedade normalizada* (para usar um conceito de Foucault)¹⁰ e no espaço educacional não é mais o desenvolvimento do pensamento, mas a transmissão de uma série de conteúdos que, supostamente, dão condições para a integração do estudante no quadro do progresso tecnológico e proporcionam a sua entrada no mercado de trabalho.

10 Confira especialmente a terceira parte do livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (1993).

Em relação a essa problemática, Chauí (1992, p.56-7) afirma que

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso” seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes.

Nas poucas oportunidades que a filosofia tem para participar desse processo formativo, ela tem dificuldades em encontrar seu lugar e em se reconhecer em um espaço onde é desvinculada de si mesma. Além disso, a pouca carga horária reservada a essa disciplina (em média 30 horas-aula) dificulta a possibilidade de um desenvolvimento consistente do pensamento filosófico. O tempo disponibilizado para a apreensão dos conteúdos filosóficos e para a consolidação de um tipo de reflexão almejado pela filosofia é ínfimo. Ao dificultar a apropriação intelectual dos conteúdos pelos alunos, a negação de um modo de temporalidade necessário à formação do pensamento filosófico impede a constituição de uma reflexão crítica, equivocadamente esperada sob essas condições.

Nesse contexto pouco propício ao filosofar, o ensino da Filosofia muitas vezes se restringe a uma *transmissão de conteúdos* cujo objetivo é fazer que o aluno acumule o máximo de informações possível no pouco tempo que lhe é reservado. Assim, aquilo que seria fundamental para a consolidação do processo formativo – a efetivação de uma mudança de atitude do aluno em face do mundo e de si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos – seria algo quase impossível de acontecer, por se fundamentar, muitas vezes, em um modo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um de-

terminado tema e os conteúdos tidos como necessários no ensino da Filosofia. Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em *modelos* a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara.

O ensino da Filosofia que se pratica nesses lugares privilegia a transmissão do conhecimento produzido no contexto da história da filosofia. Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimento a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: *ensinar é transmitir* as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e *aprender é compreender* adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu. Esse tipo de funcionamento, denominado por Rancière (1987, p.12-13) de *razão explicadora*, comporta um

princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é apenas o fato de que o explicador seja o único juiz do ponto em que a explicação é ela mesma explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, também a distância entre *aprender e compreender*.

O professor de Filosofia, muitas vezes pressionado pelas situações adversas a que nos referimos antes, torna-se refém dessa mesma *lógica da explicação* ao acreditar que a única saída para se ensinar minimamente a filosofia é a transmissão, ou seja, explicar ao aluno aquilo que conhece da filosofia. Nessa lógica, existe implícita a crença de que aquele que explica é o detentor dos conhecimentos filosófi-

cos necessários que lhe permitem assumir a responsabilidade de transmitir os conteúdos da filosofia àqueles que não o possuem. Com esse tipo de “ensino”, estar-se-ia privilegiando a transmissão de um tipo de conhecimento que, pretendendo-se filosófico, é marcado por um “saber técnico” cujo objetivo é ensinar a re-conhecer a forma e o conteúdo de um determinado pensamento. Por meio da estrutura da explicação, o ensino da Filosofia corre o risco de se tornar apenas uma adequação do que se aprende àquilo que foi ensinado. Em outras palavras, no ato de “aprender”, a relação entre o aluno e o texto filosófico ocorre mediante um processo de mediação da aprendizagem que reside na explicação apresentada pelo professor como a forma legítima de captar a verdadeira significação das ideias que constituem esse texto. Desse modo, a explicação tornou-se um meio de “formar filosoficamente” os alunos: explica-se a história da filosofia, os sistemas filosóficos, o que é ser crítico em relação a eles e ao mundo, enfim, explica-se o que é pensar filosoficamente. Assim, *ensinar a Filosofia*, muitas vezes, restringe-se a uma *explicação*, oferecida pelo professor, do pensamento filosófico e de sua história.

O papel do professor de Filosofia passou a ser o de um *explicador* do modo como os filósofos produziram determinado pensamento, das suas filiações teóricas, de seus vínculos com aqueles que o antecederam, dos pontos problemáticos que pretendiam resolver e do modo como responderam a esses problemas. Segundo Rancière, a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como “grande tarefa” *transmitir seus conhecimentos* aos alunos; essa lógica traz como objetivo dos professores conduzir os alunos e elevá-los à condição de conhecedores.

Em suma, o ato essencial do mestre era de *explicar*, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, simultaneamente, transmitir conhecimentos e formar espíritos, conduzindo-os, segundo uma progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo. (Rancière, 1987, p.10)

Assim, o professor teria como função ser o mediador entre o filósofo (texto filosófico) e o aluno, objetivando romper a barreira que, supostamente, existe entre aquilo que o aluno leu nos livros de filosofia e as falhas na compreensão que ele possa ter tido em sua leitura. Ou seja, o papel do professor, nesse contexto, é garantir que se compreenda aquilo que supostamente é necessário que o aluno efetivamente aprenda da filosofia. O mecanismo que dá suporte a esse processo é o da explicação oferecida pelo professor, pois é preciso alguém que tenha “mais conhecimento”, que seja mais sabedor, para *explicar* a explicação do filósofo contida em sua obra. Segundo essa lógica, é preciso a palavra do professor para romper com um suposto mutismo que persiste no hiato entre aquilo que se leu dos filósofos e aquilo que se tem de compreender do que se leu.

Aos alunos, por seu lado, cabe *compreender*¹¹ o que os filósofos disseram, *compreender* a estrutura das grandes obras filosóficas, amparados pela explicação do professor, para, posteriormente, repeti-las em um exercício de pretensa erudição. Assim, a relação ensino/aprendizagem no ensino da Filosofia pode ser entendida como uma relação entre a *explicação* e a *compreensão* que vai propiciar o acúmulo de informações sobre a filosofia: *explicação* de algo que não passou necessariamente pela experiência do professor (pois, muitas vezes, ele também foi refém da explicação de seu professor) e que, muitas vezes, não foi objeto de seu pensamento enquanto experiência; e *compreensão*, por parte do aluno, que se constitui em uma relação puramente cognitiva com a explicação dada pelo professor e, por isso, muitas vezes também não faz uma *experiência de pensamento* daquilo com que entra em contato, ou seja, não transforma as “experiências diárias” em *experiências significativas*.

11 Para Rancière (1987, p.18-19), a noção de compreensão contribui para legitimar a lógica da explicação, tornando-a mais problemática. Para ele, “Infelizmente, é justamente essa pequena palavra, essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – quem faz todo o mal. É ela quem paralisa o movimento da razão, destrói sua confiança em si mesma, expulsa-a de sua via própria ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal tateador e o pequeno cavalheiro instruído, do senso comum à ciência”.

Dessa perspectiva, o pensamento dos alunos – aquilo que se produziu do contato direto do aluno com a filosofia – de nada valeria, pois o que se espera do aluno é que este adquira *a representação adequada dos significados produzidos e que consiga relacioná-los aos significantes consolidados pelo verdadeiro pensamento filosófico*. Nesse registro, *pensar filosoficamente* configurar-se-ia como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos *sobre* a filosofia: uma forma de cristalização do filosofar. Isso dificultaria uma *experiência* com a *filosofia* que fosse capaz de produzir uma fissura na relação significativa dominante e de permitir ao “aprendiz” a procura de uma resignificação de sua relação com o mundo e com a própria filosofia. Assim,

É o explicador que tem a necessidade do incapaz e não o contrário, é ele quem constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, a princípio, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e tolos. (Rancière, 1987, p.15-16)

Esse modo de entender o ensino, incluindo o ensino da Filosofia, justifica a premissa de que *ensinar* é transmitir um conteúdo a um aluno que precisa *aprender*; e aprender é compreender e acumular esses conteúdos que lhe foram transmitidos. Isso manteria uma separação entre aquilo que se compreendeu pela transmissão (o conteúdo acumulado) e aquilo que foi experienciado por si só. Nesse sentido, os conhecimentos que foram produzidos pelo aluno como experiência de pensamento muitas vezes são moldados, ou até mesmo negados, a partir da explicação do professor. Esse procedimento consiste, segundo Rancière, em um duplo gesto inaugural: “Por um lado, ele decreta o começo absoluto: somente agora terá início o ato de aprender. Por outro lado, sobre todas as coisas a aprender, ele as cobre com o véu da ignorância que ele mesmo se encarrega de retirar” (ibidem, p.16). A lógica da explicação, como uma política de

ensino, silencia no aprendiz seu pensamento pulsante, sua experiência de pensamento, para dar voz àquilo que compreendeu pela explicação do professor.

A consequência disso é a recusa em manter a tensão no interior dos conflitos que o pensamento proporciona, satisfazendo-se com a procura de uma explicação que cale o conflito de suas ideias. Para Bárcena (2005, p.56-7), “Se a experiência passa por uma relação tal que nos aconteçam coisas, a compulsão, a nós tão característica, de estar sempre informados parece conduzir-nos a ver e a conhecer o mundo antes de experimentá-lo, de sofrê-lo ou de padecê-lo”.¹²

Pode-se dizer que o mesmo acontece em relação ao ensino da Filosofia: não se permite a incerteza, a ambiguidade no pensamento, a falta de clareza e a incerteza do pensar intempestivo, fazendo que o ensino se vincule e se reifique sobre a necessidade de se compreender com clareza e distinção a “filosofia” antes de experimentá-la, antes mesmo de sermos afetados por ela. Segundo a lógica implícita nesse processo, o ensino da Filosofia deve enraizar-se em critérios de verdade que independem da experiência, da incerteza, da volatilidade e da incompletude, mantendo critérios mínimos do uso da *razão*.

Larrosa (2004, p.22), analisando as bases da pretensa relação de superioridade da razão sobre a experiência, afirma que:

A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente.

12 Segundo Bárcena (2005), somos herdeiros de uma ansiedade que não permite aceitar a ambiguidade, a falta de clareza e certeza, nem a diversidade de opiniões, a não ser que todas elas se encaminhem e concluam para uma proposição em que prevaleça o acordo racional.

Seguindo a *lógica da explicação* de Rancière (1987, p.16), o conhecimento que é transmitido pelo mestre explicador seria aquele depurado por uma inteligência superior “que conhece as coisas por suas razões, ela [a inteligência superior] procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” e, por isso, permite afastar o aluno, uma inteligência inferior, de suas experiências que registra “as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (ibidem). O problema, então, parece se instalar na relação entre o conhecimento adquirido por meio da transmissão/compreensão e aquele construído pela experiência de pensamento (ou na não relação entre eles). No espaço dessa relação, a compreensão dos conteúdos – que constitui o modo tradicional de relação entre o ensino da Filosofia e o corpo do pensamento filosófico – desencadeia um processo de aprendizagem que se pauta por um “enriquecimento” de conhecimento por parte do aluno, por meio da apresentação de formas de leitura do mundo delineadas por um projeto antecipadamente definido. No entanto, apesar do pretense enriquecimento, há nesse processo um modo de empobrecimento do pensamento que se reflete num empobrecimento da experiência do filosofar, que será analisado mais adiante. Ao longo de todo esse processo, a capacidade de o aluno experimentar as coisas e atribuir-lhes um sentido é debilitada pela releitura do mundo que tem como modelo a leitura feita por um filósofo, muitas vezes mediada por um comentador e explicada por um professor, fechada em si mesma. A relação entre o aluno, o filósofo, o mundo e o problema passa, assim, a constituir-se por uma forma de mediação: parte-se da relação que determinado filósofo criou com o mundo, assumindo-a como modelo para, assim, relacionar-se com o problema.

Nesse contexto, toda a relação do aluno com o mundo é mediada pelo modelo criado a partir do olhar de determinado filósofo, como se a possibilidade de uma experiência do mundo se desenhasse apenas na sombra da experiência vivenciada pelo pensamento do filósofo e não *na experiência de um problema* que emerge do olhar singular do aluno desde o interior do mundo. Nessa relação, o aluno não mergulha diretamente na plurivocidade problemática que é

o mundo, mas é sempre mediado pelo pensamento de um filósofo. Como se não bastasse essa mediação, surgem outras: (1) a explicação do comentador, (2) a explicação de um outro comentador que explica o comentador e (3) a explicação do professor (que assume também o papel de um outro comentador). Assim, o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações que antecedem e direcionam o contato do aluno com o mundo. A forma como essa relação se constitui evidencia, então, a questão de uma nítida desvalorização da experiência possível de se fazer face ao conhecimento transmitido.¹³

13 Nessa problemática, vemos ressoar grande parte da história da filosofia, especialmente toda a discussão sobre a teoria do conhecimento. A tematização da relação entre o conhecimento e a experiência está presente no âmbito da filosofia desde a época clássica. Segundo Larrosa (2004), na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior. Se, para alguns autores clássicos, ela se afigura apenas como o início do verdadeiro conhecimento, para outros, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro (para a verdadeira ciência). Podemos encontrar essa problemática em Platão, para quem a experiência se coloca como um conhecimento inferior quando comparada ao conhecimento resultante da contemplação do mundo das Ideias. Para Platão, a experiência possibilitar-nos-ia o acesso ao mundo material, mundo das formas imperfeitas, cuja principal característica é ser mutável e fugidivo. Assim, o conhecimento que se fixasse nesse registro teria como características a imperfeição e a mera aparência e, por esse motivo, poderia ser considerado mera *doxa*, ou seja, como opiniões que estão, pela sua particularidade e fugacidade, em constante mutação. Desse modo, a experiência sensível constitui-se como um problema para o conhecimento verdadeiro; esse conhecimento só poderia encontrar seu fundamento no mundo imutável e perfeito das Ideias, cujo acesso é a contemplação e não a experiência. Por seu lado, Aristóteles posiciona-se ante a experiência (*empeiria*) de uma forma distinta de Platão. Segundo o Estagirita, a experiência é necessária para que o conhecimento se constitua, funcionando como pressuposto para que ele ocorra. Porém, a experiência não é suficiente para que o conhecimento se realize: há nela uma insuficiência em se traduzir em um conhecimento universal e necessário. Ou seja, com a experiência só se pode obter conhecimentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* constitui-se como um pensamento inferior à *techné* (arte), a qual é capaz de produzir conhecimentos universais. Existe ainda em Aristóteles outra forma de conhecimento mais elevada: a *teorética*. Por se configurar

A tematização da desvalorização da experiência não é algo possível de ser encontrado apenas no ensino da Filosofia. Exemplo disso pode ser visto na investigação feita por Walter Benjamin por meio de uma análise que realizou sobre o seu tempo histórico. Benjamin (1986, p.195) enuncia a questão do empobrecimento da experiência¹⁴ de forma bastante contundente em *Experiência e pobreza*, especialmente na seguinte passagem:

como um pensamento que procura o Verdadeiro, o Bom e o Belo, por tratar da generalidade e da universalidade do ser e dos entes, esse conhecimento pode ser considerado mais completo do que aquele obtido pela experiência. Nesse sentido, para os dois filósofos, a experiência não poderia ser considerada um modo de filosofar, nem poderia ser assumida como uma ação válida para o ensino da Filosofia. A problemática da relação entre o conhecimento e a experiência desenvolve-se e encontra seu ponto de maior tensão no projeto das teorias filosóficas e científicas modernas. Nesse contexto, podemos dizer, assim, que um abismo foi criado entre o sujeito do conhecimento e o sujeito da experiência. A esse respeito, Agamben (2005, p.25) afirma que “Em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna”. Em *Infância e história* (2005), esse autor faz uma cartografia de como a relação entre a experiência e o conhecimento foi tensa na história da filosofia moderna. Analisando o pensamento de Bacon (1999), Descartes (1999a, b, c), Kant, Hegel, dentre outros, Agamben demonstra que fomos expropriados da possibilidade de fazer uma experiência. No entanto, não estamos plenamente de acordo com ele a respeito da expropriação da experiência. Preferimos a concepção benjaminiana de empobrecimento da experiência. Pensamos que, de fato, não somos expropriados da experiência, mas somos constantemente expostos aos mecanismos que tentam, a todo momento, nos expropriar dela. Ou seja, somos bloqueados e inibidos de fazer experiências, mas não da capacidade de fazê-las. Essa discussão, apesar de muito interessante e válida, precisaria ser mais aprofundada, o que escaparia dos limites que impusemos à circunscrição desta pesquisa. Nossa preocupação, neste momento específico, é partir do registro dos modos como a filosofia é feita em sala de aula e, nos moldes como ela vem se constituindo, entender como ela dificulta o acesso do aluno à experiência, especialmente à experiência do filosofar.

14 Em alemão existem dois conceitos que são traduzidos indiscriminadamente para a língua portuguesa como “experiência”: *Erfahrung* e *Erlebnis*. Segundo Gagnebin (1986), no contexto da obra benjaminiana, pode-se entender *Erfahrung* como uma experiência que é coletiva e socialmente coletivizada entre as pessoas. Por sua vez, entende-se *Erlebnis* como uma experiência vivida por um indivíduo e que pode ser entendida como uma vivência solitária que

Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e é precisamente numa geração que de 1914 a 1918 viveu uma das experiências mais monstruosas da História Universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Já não se podia constatar, naquela época, que as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha? Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferavam nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isso não é estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizantes como as estratégias de guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome, as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano.

Partindo de uma das experiências mais brutais da História mundial, Benjamin sublinha a mudez daqueles que regressavam do campo de batalha. A referência à guerra permitia mostrar uma das formas radicais do empobrecimento das possibilidades de experienciar as situações a que se está submetido e de experienciar e narrar a própria vida. Intimamente ligada a esse modo de silenciamento, a po-

alguém faz de uma determinada situação e para a qual é atribuído um sentido sem, no entanto, que este seja partilhado pelas outras pessoas. Esses dois conceitos vão se modificando e tornando-se mais densos ao longo da obra de Benjamin. Outra possibilidade de interpretação dos conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis* pode ser encontrada na obra de Morey (2007). Para ele, *Erfahrung* diz respeito à experiência durável, ao passo que *Erlebnis*, a uma experiência vivida instantaneamente e de choque. Apesar do grande interesse que temos pela obra de Benjamin, o que nos importa neste momento não é fazer uma contextualização, ou mesmo uma hermenêutica, dos conceitos de experiência em sua obra – para isso, conferir o texto *Walter Benjamin ou a história aberta*, de Gagnebin (1986), e a obra de Morey (2007). Nesse sentido, apenas apontamos para uma aproximação maior de nossa abordagem da interpretação de Morey do que daquela feita por Gagnebin. Essa aproximação nos possibilita fazer uma experiência de choque (*Erlebnis*) com os textos de Benjamin naquilo que ele nos *dá a pensar* para, a partir daí, nos colocar “frente e contra a experiência durável (*Erfahrung*)” (Morey, 2007, p.350).

breza de experiência não reside na guerra em si mesma, mas na prática de horror que constitui uma forma de *violência* pela qual se retira dos indivíduos a capacidade de fazer das experiências algo que tenha sentido para si. Nesse cenário de devastação, aqueles que foram expostos a condições extremas de violência vão perdendo sua capacidade de fazer experiência, de dela se apropriar e de lhe atribuir um sentido. Sob o signo de um *dizer* silenciado, aqueles que regressavam da guerra encontravam-se empobrecidos em *experiência comunicável*. A possibilidade de *narrar* era arruinada pelo gesto daqueles que detinham o poder de desmentir a realidade dessa mesma experiência, retirando-lhe a sua legitimidade. A desmoralização da narrativa contribuía para a mudez, uma vez que essas experiências não eram consideradas dignas de ser comunicadas. Essa atitude implicava a ausência, simultaneamente, do reconhecimento de si pela experiência de estar no mundo, da atribuição de um sentido a si mesmo na relação com o mundo e da possibilidade de narrar essa experiência. Assim, a possibilidade de fazer uma experiência significativa da própria vida era retirada do homem. Para Benjamin,

nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitamos que essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie. (ibidem, p.196)

A pobreza da experiência, diagnosticada por Benjamin, apresenta-se como um rosto da *grande pobreza* que caracteriza o início do século XX e se alastra pelo século XXI. Não são apenas as pessoas que foram expostas aos horrores da guerra que viveram essa pobreza; trata-se de uma crise que se alastra a toda a humanidade. Ao deixar de ser perspectivada como uma *pobreza particular*, o alargamen-

to da pobreza de experiência leva Benjamin a se referir a uma *nova espécie de barbárie*. Essa figura permite-nos distender o olhar sobre os contornos da questão da experiência: não sendo mais marcada pelo empobrecimento originado pela guerra, mas pelo empobrecimento *da experiência possível de ser feita* em relação a nós mesmos, a partir de uma não vinculação da experiência à vida, a *nova barbárie* marca uma forma de empobrecimento da *experenciamento* de nosso pensamento e de nossa vida em sua singularidade. Em lugar de fazer experiência e dar valor à experiência feita, valoriza-se e imita-se a experiência de um outro (que, muitas vezes, já é, em si mesma, imitação de outra experiência), assume-se essa experiência como sendo a experiência válida e, assim, valoriza-se essa outra experiência em detrimento daquela que é feita por si mesmo.¹⁵ Esse modo de compreensão faz ressoar os problemas que circunscrevemos, antes, com Rancière, sobre a lógica da explicação. Como elo de si para consigo, a experiência de pensar por si mesmo é, assim, substituída pela *imitação* de um modo de significação do que é pensar verdadeiramente dado pela explicação de um outro, deixando de se inscrever no espaço da experiência feita por si mesmo.

No gesto de imitação (da experiência) ecoa a mesma forma de simulação de aprendizagem que perpassa a problemática da transmissão do conhecimento no ensino da Filosofia. Perspectivada como *imitação*, a possibilidade de formação desenvolve-se no interior de um processo que separa o pensamento e a vida, imobilizando o movimento de passagem de sentido entre ambos. Nesse processo não ocorre um exercício filosófico acerca de um conhecimento que nos toma a partir de uma experiência que se faz dele, mas, ao contrário,

15 Nesse contexto, é necessário precisar a diferença entre imitação e *mimesis*, diferença essa que pode ser encontrada no próprio Benjamin. Ao conceituar a *faculdade mimética* no texto *Teoria das semelhanças*, Benjamin (1992, p.59) afirma que “os jogos infantis estão, por toda parte, impregnados de formas de comportamento miméticas e o seu âmbito não se limita, de modo algum, à imitação dos adultos”. Nesse sentido, pensamos que o problema da imitação está na exigência em se fazer igual, repetir o mesmo identicamente. Diferente disso, a faculdade mimética possibilita-nos *fazer como*, ou seja, *repetir diferentemente*.

apenas se repete o pensamento de um filósofo (de seu comentador ou do professor-explicador), fechado sobre si mesmo, sem que seja possível a abertura à experiência de pensar um problema que afeta a sua própria vida filosoficamente, isto é, a partir da experiência do/com o próprio filosofar. Nessa modalidade de imitação – de uma experiência e de um conhecimento – o pensamento e a vida são separados: o homem é ferido em sua própria existência, retraindo a sua possibilidade de fazer a experiência de estar vivo e *narrar* a vida.

Podemos aqui fazer uma digressão da parábola do vinhateiro, recuperada por Benjamin (1986), para tentar elucidar melhor a problemática da transmissão, da imitação e do fazer a experiência. Um velho vinhateiro, que já estava prestes a morrer, disse aos seus filhos que existia um tesouro escondido na sua vinha e, para que eles encontrassem esse tesouro, só seria necessário cavar a terra. Seus filhos, então, cavaram-na, mas não encontraram nenhum tesouro. Porém, a vinha herdada foi a que mais produziu em toda a região onde moravam. Nessa parábola, podemos notar que o velho não *transmite* pela explicação o seu conhecimento de agricultor ou a sua experiência com a vinha dizendo a eles o que devem fazer com ela, como devem cavar, adubar e colher; não pede a eles que o imitem na condução do vinhedo. Mas ele lhes oferece algo muito mais caro: a possibilidade de fazer, por si sós, uma *experiência de escavação*. O que o pai dá aos filhos não é *a sua experiência*; não transmite uma verdade a seguir ou ações a imitar, mas ajuda-os a fazer/viver uma experiência de vinhateiro. Talvez o velho vinhateiro soubesse, por experiência, que, ao *experienciarmos* alguma coisa, abrimos um ferida em nosso corpo/pensamento e ficamos profundamente marcados por uma cicatriz que dificilmente se apaga, e que muito diferente disso é termos acesso a determinadas informações sobre a experiência de um outro; informações que se constituem em nuvens que se desfazem com o primeiro vento que passa. Por isso, o vinhateiro não *informou* seus herdeiros, mas possibilitou que eles fizessem, por si sós, uma experiência, ou seja, que fizessem uma *experiência de choque* (*Erlebnis*) que, possivelmente, tenha se tornado uma experiência durável (*Erfahrung*). O que o velho vinhateiro/filósofo deixou foram rastros

para que seus herdeiros pudessem fazer suas experiências. Rastros que seguiu e que repetiu diferentemente em seu caminhar, deixando para outros o legado outrora herdado da tradição.

Na atualidade, a vertigem dos fatos que se acumulam leva-nos à consideração equivocada de que existe uma intensificação das experiências. Todavia, o acesso a uma informação não se constitui como um saber,¹⁶ mas, muitas vezes, como o lastro de um acúmulo de informações que permanecem num plano de realidade, na qual aquilo que ocorre não se constitui em uma *experiência*. Nessa forma de transmissão, as imagens são pervertidas num processo de desfiguração dos sentidos. Ainda que a vontade de possuir o conhecimento dos fatos em si mesmos esteja continuamente presente, o desejo de fazer uma experiência, de narrar e de ouvir aquilo que se experiencia dilui-se na alucinação de um ritmo de fatos em que eles não se constituem como *experiências-acontecimento*.

Uma possível chave para tentar responder a esse problema talvez esteja justamente na compreensão da razão e do modo por meio do qual estamos nos tornando cada vez mais pobres em experiência, ou seja, na procura de caminhos que poderiam nos afastar da condição empobrecida e de, portanto, criar condições para que a experiência de pensamento possa acontecer. Um lugar no qual isso poderia ocorrer seria o próprio ensino da Filosofia. Porém, a maneira como a filosofia vem sendo ensinada não contribui para que os problemas apontados anteriormente sejam solucionados, uma vez que também contribuiu, como pudemos notar, para que nos tornássemos mais pobres em experiências, valorizando certo tipo de transmissão do conhecimento do saber filosófico, o qual distancia o aprendiz do pensar por si mesmo e, amparado no pensamento dos filósofos, da própria vida como principal forma de ensinar a filosofia. Os conhecimentos recebidos pela transmissão passaram a ser os legítimos

16 Aqui é preciso entender o saber em sua raiz etimológica que corresponde a *sabor*, conforme já nos alerta Alberto Caeiro em seu poema *O guardador de rebanhos*: “Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la / E comer um fruto é saber-lhe o sentido”.

instrumentos que deveriam ser usados para a compreensão e integração da/na vida.

O ensino da Filosofia, que está vinculado à transmissão de conhecimentos, não valoriza a experiência, mas a transmissão de saberes abstratos e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos *modos de vida* das pessoas, de um pensar filosoficamente sobre a *vida*; nesse lugar, foi colocado um modo de vida estilizado. O ensino da Filosofia, em vez de criar um lugar de resistência ao empobrecimento da experiência, e consequentemente ao empobrecimento da vida, acabou por contribuir para o seu crescimento, transformando a existência em algo ainda mais empobrecido.

A *pobreza de experiência*, apresentada por Benjamin (1986), expõe o declínio de uma forma de vida na qual o homem se percebe como parte de uma trama de sentidos e se relaciona intimamente com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Nesse lugar de empobrecimento de si, a relação com um conhecimento acumulado, e extrínseco ao espaço-tempo vivido pelo indivíduo, foi se constituindo como a única referência significativa para ele. Assim, a representação de um modo de perspectivar o mundo que se situa em uma referência extrínseca ao conhecimento desencadeou no indivíduo a impossibilidade de fazer uma experiência de si mesmo. Enfim, de experimentar a própria vida como uma intensidade de viver e de narrar aquilo que vive.

O problema da experiência e do conhecimento no ensino da Filosofia, conforme o apresentamos, parece delinear um modo de problematizar que escapa das imagens dogmáticas do pensamento, que foi sedimentado durante longo tempo na história do pensamento sobre o ensinar a Filosofia. Esse problema se afigura, ainda, como um problema que afeta decisivamente toda a ação do professor na sala de aula. No entanto, não se configura simplesmente como um problema de ordem pedagógica, didática ou educacional, mas como um problema filosófico que afeta a contingência diária do ensinar a Filosofia. Nesse sentido, esse problema atinge a própria vida do filósofo que é professor de Filosofia.