



O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Rodrigo Pelloso Gelamo

RESUMO – *O problema da experiência no ensino de filosofia.* A questão central do artigo consiste em *pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica*. Pensar em tal possibilidade de ensino na contemporaneidade é deparar-se com a problemática filosófica da experiência. Walter Benjamin dizia que fomos expropriados da experiência. Como podemos, então, pensar um ensino de filosofia que se pautar na experiência de filosofar, no qual a *experiência* se confunda com o próprio *modus operandis* do ensino? Distanciando-nos dessa perspectiva, pensamos que o ensino da filosofia se dê *entre* o empírico e o transcendental, no indizível deleuziano. Assim, o ensino da filosofia estaria na experimentação de pensar o impensável ou como um pensar *in-fante*.

Palavras-chave: *experiência, ensino de filosofia, filosofia contemporânea.*

ABSTRACT – *The issue of experience in the teaching of philosophy.* The core question of the paper is thinking the teaching of philosophy as a philosophical experience. Thinking about this possibility leads to facing the philosophical problem of experience. Walter Benjamin (1986) used to say that we have been expropriated of experience. How can we, then, think of a teaching of philosophy that is based on the experience of philosophizing, in which the experience would fuse with the own *modus operandis* of teaching? Distancing ourselves from this perspective, we think that the teaching of philosophy happens between the empiric and the transcendental, in the Deleuzian unspeakable. The teaching of philosophy would be in the experience of thinking the unthinkable or as an “in-fante” way of thinking.

Keywords: *experience, teaching of philosophy, contemporary philosophy.*

Introdução

O problema central que pretendemos desenvolver nos limites deste artigo é a possibilidade de *pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica*. Para além da problemática relativa ao ensino de uma disciplina que tenha como conteúdo a filosofia –o que por si só já é bastante relevante –, existe outra de cunho filosófico e de alcance pedagógico que precisa ser pensada mais detidamente: a questão da experiência. O tema da experiência constitui-se como problema filosófico por ser recorrente e tratado por boa parte história da filosofia, de Platão aos contemporâneos, encontrando seu lugar de maior tensão na modernidade. Por outro lado, ressoando as proposições filosóficas, a experiência também se constitui como um problema pedagógico, principalmente nas vertentes científicistas e criticistas educacionais.

No âmbito da filosofia, segundo Larrosa, a problematização da experiência está colocada desde a Época Clássica. Para Larrosa,

na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior; talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou ainda, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro, para a verdadeira ciência (2004, p. 21-22).

Podemos encontrar essa problemática descrita por Larrosa em Platão, para quem a experiência se colocava como um conhecimento inferior, quando comparado àquele obtido com a contemplação das idéias. Para Platão, a experiência possibilitar-nos-ia ter acesso ao mundo material, mundo das formas imperfeitas, cuja principal característica é ser mutável e fugidio. Assim, o conhecimento que se fixasse nesse registro teria as mesmas características de seu fundamento – a imperfeição e a mera aparência – e, por esse motivo, poderia ser considerado como uma *doxa*, conhecimentos que se pautam em opiniões e estão em constantes mutações devido à particularidade e à fugacidade de seu fundamento. Desse modo, a experiência sensível constitui-se como um problema para o conhecimento verdadeiro, conhecimento este que só poderia encontrar seu verdadeiro fundamento no mundo imutável e perfeito das idéias, cujo acesso é a contemplação e não a experiência. Nesse sentido, a experiência não poderia ser considerada como um modo de fazer filosofia. Aproximando o pensamento platônico de nosso problema, a experiência jamais poderia ser considerada como uma ação validada para o ensino de filosofia.

Aristóteles, por outro lado, não é tão radical quanto Platão na recusa à experiência (*empeiria*). Segundo ele, a experiência é necessária para o conhecimento e funciona como seu pressuposto, mas não é suficiente para que este se constitua. A insuficiência da experiência está na impossibilidade de traduzir aquilo que foi apreendido por esse mecanismo em algo que seja universal e

necessário, uma vez que, pela experiência, só se pode obter pensamentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* (experiência) é inferior à *techné* (arte), capaz de produzir conhecimentos universais (Larrosa, 2004).

Quando pensamos no problema do ensino, no contexto pedagógico mais recente, duas correntes se sobressaem e se constituem como majoritárias nas propostas educacionais: por um lado, a vertente crítica, cujo mote se fixa na discussão sobre teoria e prática, objetivando uma práxis reflexiva no processo educacional; e, por outro, a vertente científico-educacional, a qual vê a educação como uma ciência aplicada, cujo objetivo é buscar métodos e técnicas para se ensinar, pautados em palavras de ordem, tais como: eficácia, avaliação, produtividade e etc. Nesse contexto, a experiência é uma palavra cujo significado não faz sentido: ora porque se constitui como um “saber” cujo conteúdo é fruto de uma alienação – uma vez que não se estabelece em bases seguras o vínculo entre teoria e prática –, o qual culmina em uma práxis emancipadora, ora, por não se estabelecer em critérios científicos de comprovado valor e é considerada apenas uma opinião ou senso comum (Larrosa, 2004; Bárcena, 2005).

Os saberes filosóficos e educacionais, conforme descritos acima, buscam critérios de verdade que independam da experiência, da incerteza, da volatilidade, da incompletude, buscando critérios precisos e racionais para fundamentar suas proposições. Larrosa, analisando a constituição desses saberes, afirma que:

A razão tem de ser pura, tem de produzir idéias 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 que se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente (2004, p. 22).

Os argumentos enunciados acima já seriam mais que suficientes para abandonarmos nosso objetivo de pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica. No entanto, outro problema se nos impõe, tornando nossa pretensão ainda mais complicada. Esse problema surge quando nos deparamos com a constatação de Benjamin, em 1933, para quem vivemos em uma época em que a experiência se tornou algo pobre, algo sem sentido. Segundo 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, essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie (1986, p. 196).

Assim, a experiência não é somente um modo de conhecer impróprio ou ineficaz, mas algo que já não é mais possível de se fazer, mesmo quando o que está em voga não seja um conhecimento pretensamente verdadeiro. Para Benjamin, vivemos inclusive uma pobreza ou uma possibilidade de fazer qualquer tipo de experiência.

Partindo desse contexto problemático, como podemos pensar um ensino de filosofia que se paute na experiência filosófica, no qual a *experiência* se confunda com o próprio *modus operandis* do ensino, e tenha como hipótese que *ensinar filosofia é experimentar o ato de filosofar*? A partir disso, podemos inferir que, se quisermos tratar de uma perspectiva filosófica e educacional, o ensino de filosofia, temos de nos concentrar em um modo de pensamento superior e não vinculá-lo à experiência. Porém, por outro lado, talvez possamos, a partir dos exemplos de Larrosa (2004), Bárcena (2005) e Agamben (2005), buscar um outro modo de pensar o ensino e a experiência, de tal forma que possamos reivindicá-la e dar-lhe um lugar de dignidade, fazendo-a funcionar de modo diferenciado daquele que fora criticado pela filosofia e pelo saber educacional, objetivando evitar sua expropriação.

Para pontuar melhor nosso problema, vamos desenvolver de modo mais detido a questão da experiência e do ensino. Em *A experiência como um problema filosófico contemporâneo*, buscaremos entender de que modo a experiência, a partir da modernidade, foi expropriada como portadora ou possibilitadora de conhecimento. Na sequência, em *O problema do conhecimento e o ensino de filosofia*, buscaremos entender de que modo esse problema tem afetado, na contemporaneidade, o ensino de filosofia. Por fim, em *Ensino de filosofia como experiência filosófica*, vamos apresentar de que modo entendemos ser possível resgatar a experiência no ensino de filosofia como *experiência filosófica*.

A experiência como um problema filosófico contemporâneo

Giorgio Agamben, na obra *Infância e História* (2005), afirma que “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer” (p. 22). Essa afirmação é fundamentada na obra de Walter Benjamin (1986), para quem o homem contemporâneo do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar aquilo que lhe aconteceu. No entanto, essa expropriação não está apenas na incapacidade de *narrar*, mas na impossibilidade de *experienciar* sua relação com o mundo. Experiência essa que possibilitaria a narração.

Para Benjamin, a causa da *pobreza de experiência* não é propriamente a guerra, mas a *guerra* como prática de violência e de horror. Benjamin afirma 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 (1986, p. 195).

Nessa guerra, a respeito da qual Benjamin fala, o combatente não tem acesso à experiência de combate – guerra tecnológica, econômica etc. –, não tem acesso a algo que possa narrar e, mesmo que tivesse, não poderia mais fazê-lo devido à violência à qual foi submetido o seu frágil corpo humano. A radicalidade das situações sofridas pelo homem nas trincheiras foram tão atroz que o desorientaram tanto na retomada de seu *locus* anterior, quanto na criação de um novo lugar ou de uma nova vida a partir da apropriação dos espólios vivenciados durante a guerra. Por esse motivo, o homem foi expropriado duplamente, primeiro de sua relação significativa com as coisas e, em consequência disso, da narrativa de sua experiência. A guerra retirou do homem aquilo que o constituía como sujeito – experienciar e narrar sua relação com o mundo.

Poderíamos supor que, em nosso mundo contemporâneo do século XXI, por não haver mais guerras mundiais – pelo menos não nesse momento específico – o problema da experiência do sujeito e da respectiva narração não poderia se dar propriamente como um problema. Isso porque não estamos em uma situação na qual somos forçados pelos horrores da guerra a portar-nos de tal modo. No entanto, segundo Agamben, não é necessária uma catástrofe para que haja a destruição da experiência, já que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é mais que suficiente para esse fim (2005, p. 22).

Esse homem contemporâneo somos nós. Nós que não experienciamos as coisas que acontecem ao nosso redor. Não somos mais capazes de atribuir sentido às coisas que nos rodeiam. Banalizamos as coisas cotidianas, banalizamos os eventos, banalizamos a vida. Nas palavras de Agamben, “O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (2005, p. 23). Vivemos uma *nova barbárie*, conforme prefere chamar Benjamin.

Podemos dizer, assim, que o problema da não-experiência não está apenas na incapacidade que temos de traduzir os eventos de nossa vida em experiências significativas, mas na incapacidade de nos apropriarmos dos eventos que ocorrem ao nosso redor e traduzi-los, narrá-los como experiência.

Para Agamben, essa incapacidade de apropriação não se dá pelo fato de termos uma qualidade de vida ruim – o que poderia tornar a vida cotidiana insuportável –, mas o responsável por isso é o fato de já não sermos mais capazes de traduzir em experiência os eventos, sejam eles quais forem, bons, ruins, agradáveis ou desagradáveis. Banalizamos os eventos, e, apesar de fazermos parte deles, de nos relacionarmos com eles, nunca os experienciamos; não atribuímos significado a eles e isso os torna inenarráveis. Talvez por uma desilusão com a nossa própria época (Benjamin, 1986, p. 196).

Pensamos, no entanto, que a expropriação da experiência não seja uma característica apenas do sujeito no pós-guerra e que esse fato não se dê pelos horrores a ela inerentes. O problema da experiência, o qual nasce no Período Clássico, conforme pontuou Larrosa, foi intensificado com nascimento das ciências e da filosofia modernas. Ciência e filosofia que entendem, cada uma a seu modo, o conhecimento como algo que esteja fora do sujeito, no caso da ciência, e fora da experiência, no caso da filosofia. Podemos dizer, assim, que um abismo foi criado entre o sujeito do conhecimento e o sujeito da experiência. Nesse sentido, a expropriação da experiência fazia parte do projeto fundamental da ciência moderna (Larrosa, 2004; Agamben, 2005).

Agamben desenvolve de forma precisa o modo como a filosofia corroborou para esse projeto. Segundo ele, podemos encontrar em Francis Bacon o primeiro indicativo da separação entre o conhecimento e o sujeito. Na separação que estabelece entre o conceito de experiência e experimento, Bacon condena a experiência, entendida no sentido tradicional, ao afirmar que ela se dá espontaneamente, de forma puramente casual, e exalta o experimento, que se dá de forma deliberada, partindo da dedução dos axiomas para, em seguida, proceder aos experimentos. Esses últimos poderiam ser mais certos e mais próximos à verdade. Vejamos o que diz Bacon a esse respeito:

A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura dismantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira experiência começa por acender um lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciado pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede novos experimentos (Bacon, apud Agamben, p. 25).

Seguindo o pensamento de Bacon, o conhecimento de algo não estaria mais na autoridade narrativa daquele que experienciou determinada coisa, mas na relação entre a dedução axiomática, feita pelo sujeito, e na sua comprovação por meio dos experimentos, que se dá fora do sujeito. Essa mudança de perspectiva coloca a comprovação do conhecimento para fora do sujeito, pois a garantia da verdade está no experimento e não mais na experiência produzida por um sujeito.

Para Agamben,

a comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a essa perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números (2005, p. 26).

Assim, o sujeito não é mais detentor da experiência, mas de um tipo de conhecimento que foi apropriado a partir do resultado de um experimento que não é necessariamente feito por aquele que o propôs.

Outro marco deste *projeto moderno* indicado por Agamben estabelece-se especialmente a partir do pensamento racionalista cartesiano. Para Descartes, a centralidade do conhecimento está no sujeito, cujo pensamento racional, em contraste com a sensibilidade produtora de impurezas enganadoras, pode produzir um pensar correto. Com o intuito de garantir que o pensamento não fosse enganado pelos descaminhos do erro¹, Descartes propôs algumas regras, alguns caminhos, enfim, um método para dirigir-se à razão, que, segundo ele, seria a única capaz de encontrar a verdade.

Para Descartes, o princípio do método é a dúvida. Dúvida que, para ele, deve ser geral e universal, contra tudo o que possa ser considerado como certo e que não tenha passado pelo crivo da dúvida hiperbólica. Com a utilização do método, Descartes garante uma certeza da qual não pode mais duvidar: o *eu penso (ergo cogitum)*. A partir dessa certeza, ele estabelece o edifício da razão que prescinde da sensibilidade e, por conseqüência, de qualquer experiência empírica para se chegar às verdades. Desse modo, o conhecimento não poderia mais estar fundado em nada que estivesse fora do sujeito da razão, ou que adviesse de fora, e, por conseguinte, do conhecimento, portador de todas as condições para o conhecimento verdadeiro. Segundo Agamben:

Em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o ‘método’, isto é, o caminho – do conhecimento. Mas, para isto, deve proceder a uma refutação da experiência e a uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único e novo sujeito. Pois a grande revolução da ciência moderna não consistiu tanto em uma alegação da experiência contra a autoridade (do argumentum ex re contra o argumentum ex verbo, que são, na realidade, inconciliáveis) quanto em referir conhecimento e experiência a um sujeito único, que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquimediano abstrato: o ego cogito cartesiano, a consciência (2005, p. 28).

Assim, o conhecimento cartesiano só poderia ser produzido pelo sujeito egóico da razão e pelo uso correto dessa razão que está fundada no método. Se pudéssemos localizar em Descartes o conceito de uma experiência que fosse verdadeira, esta seria consonante ao conhecimento racional, que fosse dado a partir de uma consciência egóica.

O problema coloca-se a partir dessas duas perspectivas, como uma experiência externa e outra interna. Essas duas direções no entendimento da experiência são desenvolvidas posteriormente por Hume e Locke e por Leibniz. Segundo Hume e Locke, a experiência externa é colocada como primeira e, apenas secundariamente, seria acompanhada pela reflexão interna. Em uma segunda direção, encontramos Leibniz, o qual transfere a experiência externa para a interna, estabelecendo como primeiro as verdades inatas (Caygill, 2000, p. 137-138). Nesse sentido, segundo Agamben, o problema da experiência se coloca como aquilo que só é possível *ter* sem jamais *fazer*. Isso acontece quando a experiência é colocada no interior do sujeito da razão. Por outro lado, só é possível se *fazer* sem jamais *ter* experiência, a qual seria um dado externo. Nesse contexto, “o velho sujeito da experiência não existe mais. Ele se duplicou. Em seu lugar agora existem dois sujeitos”² (Agamben, 2005, p. 33).

Assim, fomos expropriados da experiência e, por conseguinte, da narração da experiência. O conhecimento válido só poderia ser encontrado no inenarrável – no experimento, no uso metódico da razão ou nas elaborações lógicas feitas por uma faculdade *a priori* e superior de conhecer – mas, não na narração de uma experiência que *pede* para ser narrada. Fomos expropriados daquilo que nos fazia “sujeitos”, a experiência e a autoridade da narração, e daquilo que dava consistência a essa subjetividade, a produção de significação.

A atribuição de significação à experiência produz autoridade à narração daquilo que foi experienciado. Sem a experiência, não é possível narrar, não é possível ter autoridade sobre aquilo que se diz. Assim, por não mais experienciar e se apropriar significativamente dos eventos, as pessoas perderam a autoridade de narração daquilo de que participam, perderam a capacidade de ser sujeitos de sua própria experiência. A relação das pessoas com o mundo, desse modo, não se dá mais pela experiência e pela narração, como autoridade de quem experienciou algo. Ao contrário, para Agamben, “o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem seu fundamento no ‘inexperienciável’, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência” (idem, p. 23).

A autoridade deixou de ser algo experienciado e passou a ser algo conhecido, ou melhor, *re-conhecido*. Isso porque o que é válido não é mais a experiência de um sujeito, mas o *conhecimento* que o sujeito adquiriu por meio da instrução, por meio do *re-conhecimento* de saberes que foram produzidos fora dele e, conseqüentemente, fora de sua experiência. A autoridade, assim, passou a estar no que cada um *tem de conhecimento*, no grau de instrução que esta pessoa tem sobre determinado assunto, mesmo que nunca tenha experienciado aquilo que conhece.

O problema do conhecimento e o ensino de filosofia

É inegável que a preocupação da filosofia está centrada, em grande parte, na formação do homem. Essa preocupação perpassa o pensamento filosófico desde

os gregos antigos até nossos dias. Podemos encontrar essa preocupação na *República*, de Platão; na *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles; passando pelo período medieval com o *De magistro*, de Tomás de Aquino; pela modernidade com o *Emílio*, de Rousseau; com textos de Kant sobre a educação e, na contemporaneidade, podemos nos referir às obras de Adorno e Lyotard, apenas para citar alguns exemplos.

A filosofia, apesar de ser mais antiga que a universidade, só encontrou nela um lugar privilegiado na Idade Média (Silva, 2006, p. 17) e, contemporaneamente, estamos presenciando seu rechaçamento. Pensamos que essa recusa, esse declínio da filosofia, seja resultado de uma série de problemas que vão desde propostas curriculares mal elaboradas até uma ideologia que visa exaltar o conhecimento tecnológico. Chauí 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 (1992, p. 56-57).

O que vale ensinar hoje não é mais um cultivo do pensamento, um cultivo da cultura e um cultivo pessoal, mas um “saber” que coloque o estudante diretamente no mercado de trabalho (se é que isso é possível, uma vez que a formação de um estudante universitário dura em média quatro anos e a mudança tecnológica é muito mais rápida do que isso). Assim, a reflexão sobre os saberes humanos foi excluída dos currículos escolares e, quando não excluída, é tratada como “perfumaria”.

Apesar desses mais variados motivos que se pode enumerar para que a filosofia esteja distante daquilo que, como professores de filosofia, gostaríamos que ela estivesse, queremos tratar de um problema que é decorrente do modo moderno de entendimento filosófico que expropriou a experiência e no qual fundamos, em boa parte das vezes, o ensino de filosofia.

Ao sermos expropriados da experiência, restou-nos apropriarmos dos saberes produzidos pelos filósofos e refletirmos sobre eles e, ao ensino de filosofia, restou apenas fazer uma apresentação desses saberes. E *ensinar a filosofia* passou, assim, a ser uma *explicação* do pensamento filosófico. Coube ao professor de filosofia ser um “explicador” de como os filósofos produziram determinado pensamento, de seu vínculo com aqueles que os antecederam, dos pontos problemáticos que eles pretendiam resolver e de como responderam a esses problemas. Aos alunos, coube entender o que os filósofos disseram, e compreender a fina estrutura das grandes obras filosóficas. Assim, a relação

ensino e aprendizagem poderia ser entendida tão-somente como uma relação entre a explicação e o entendimento. Explicação de algo que está fora da experiência do professor e que não foi objeto de seu pensamento – do qual ele se apropriou como um conhecimento de outrem – o qual, por sua vez, transmite ao aluno, que terá a possibilidade de adquirir um conhecimento sobre determinado assunto.

Esse modo de entender o ensino e a aprendizagem justifica a premissa de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é apropriar-se dos conhecimentos. A produção de saberes como experiência de pensamento está fora dessa relação. Tanto alunos como professores só poderiam “produzir pensamento” se estivessem atrelados aos conhecimentos adquiridos e, a partir deles, produzir modificações ou “aprimorar” o conhecimento já obtido, produzindo novas explicações sobre aquilo que fora apropriado como conhecimento. Rancière chama este tipo de funcionamento de *razão explicadora*.

A lógica da explicação comporta [...] um princípio de 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, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre o aprender e o compreender (2002, p. 18).

O professor de filosofia estaria preso a este funcionamento, porque é aquele que detém o saber, aquele que conhece, e, por isso, deve explicar os conteúdos filosóficos àqueles que não são portadores do que precisam saber para produzir seu próprio pensamento. Com esse tipo de “ensino”, estaríamos privilegiando uma explicação acerca de um conhecimento e expropriando a experiência de pensamento. Nas palavras de Chauí,

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. (1992, p. 60).

A expropriação do pensamento nos conduz a um saber técnico; um saber reconhecer determinada coisa, pensamento ou idéia. Desse modo, a explicação é um bom meio de “formar” os alunos. Recebemos essa herança do modo moderno de pensamento, conforme vimos anteriormente, o qual expropriou a experiência do sujeito.

Esse procedimento estaria vinculando o ensino de filosofia à adequação dos significados obtidos na leitura (um saber outro que prescinde da experiência do sujeito) e, a partir das explicações do professor (o legítimo explicador dos

verdadeiros significados acerca daquele saber), a um significante que funcionaria como medida para se conhecer a verdade. A experiência de pensamento dos alunos – aquilo que se produziu do contato do aluno com o filósofo – de nada valeria se este aluno não expressasse aquilo que dele é esperado: *a representação adequada dos significados produzidos aos significantes universais consolidados pelo verdadeiro pensamento*. Agindo desse modo, estaríamos impedindo uma experiência com a *filosofia*, que poderia proporcionar um sentido diferente do esperado naquele que a experienciou. Um sentido que pode ser a produção de uma diferença na ordem estabelecida dentro da relação entre significante e significado. Para Bárcena:

O sujeito moderno é herdeiro da ansiedade cartesiana, alguém que não pode aceitar a ambigüidade, a falta de clareza e certeza, nem a diversidade de opiniões a menos que concluam em um acordo racional. Se a experiência passa por uma relação tal que nos aconteçam coisas, a compulsão, tão característica a nós, de estarmos sempre informados parece conduzir-nos a ver e a conhecer o mundo antes de experimentá-lo, sofrê-lo ou padecê-lo (2005, p. 56-57).

Aqui podemos dizer o mesmo em relação à filosofia, sobre a necessidade de se conhecer com clareza e distinção a “filosofia” antes de experimentá-la, antes de sermos afetados por ela. O “correto”, então, seria: primeiramente temos de criar verdadeiras representações sobre o que os filósofos *disseram mesmo*, as quais se dariam pela adequação da imagem obtida nas leituras à verdadeira representação sobre o que os filósofos disseram, para, posteriormente, dizer de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu.

Pensando desse modo, estaríamos pressupondo que a aprendizagem se dá como uma boa vontade daquele que pensa. Talvez este seja o erro que estejamos cometendo. Para Deleuze, o “erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam” (1987, p. 16). Talvez o “erro” do ensino de filosofia também esteja em pressupormos que os estudantes tenham a mesma boa vontade, o mesmo amor natural pela verdade e pelo conhecimento. Pensamos que, com explicações e com demonstrações, formaremos alunos conhecedores e sabedores porque eles “querem” aprender. No entanto, o que notamos é uma má vontade, uma indisposição para o ato em si da “aprendizagem” e do “pensamento”.

Pensamos, com Deleuze, que ensinar filosofia não poderia estar restrito a fazer um exercício de reflexão, como um exercício puramente abstrato, mesmo que se esteja ensinando história da filosofia. Deleuze afirma, quando questionado acerca de sua obra sobre a história da filosofia, que:

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio de reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse) (1992, p. 169).

Nesse sentido, o ensino da filosofia não seria também uma relação comunicativa porque não poderia limitar-se a re-dizer o dito pelos filósofos. Se pensarmos, com Deleuze (1997), que à filosofia cabe criar conceitos (1997, p. 15), o ensino da filosofia precisaria ser criador de conceitos: ser amigo dos conceitos, experimentar os conceitos.

Neste ponto surge um problema: como falar de uma experiência filosófica se a experiência foi algo de que nos expropriaram? Como resgatar conjuntamente a experiência e o ato filosófico de modo que não estejam mais como lugares ausentes, mas que se dêem em um processo de “formação” sempre inacabado? Pensamos que podemos encontrar a resposta a essas questões no modo como Deleuze (e Guattari) entendem ser a filosofia.

Ensino de filosofia como experiência filosófica

Deleuze afirma, em *Conversações* (1992), ter entendido o fazer filosófico enquanto ministrava suas aulas. Para ele já não bastava mais pensar *por* conceitos, ensinar *os* conceitos; foi durante as aulas ministradas a filósofos e não-filósofos que entendeu “a que ponto a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas de uma compreensão não filosófica, a que opera por perceptos e por afectos” (Deleuze, 1992, p. 174).

Compreender a filosofia não só pelos conceitos, mas por afectos e perceptos. Essa é a tese principal que queremos desenvolver nessa seção, para compreender de que modo, a partir do pensamento deleuziano, podemos entender o ensino de filosofia como experiência filosófica.

Seguindo a proposta deleuziana, o ensino de filosofia que pretenda ser filosófico precisa garantir a criação de conceitos. Nesse ponto surge uma questão: como garantir a criação de conceitos quando se está aprendendo a filosofia? A resposta a qual somos movidos a dar é a de que isso seria impossível, uma vez que os alunos ainda não seriam detentores de conhecimentos suficientes, de métodos e de técnicas filosóficas para criar algum conceito. No entanto, se fizéssemos uma afirmação desse tipo, estaríamos sendo partidários de que o conhecimento seria algo que deveria, a princípio, ser comunicado e apreendido, para, só depois, a partir daquilo que se conhece, poder criar. Estaríamos, assim, mais uma vez retornando ao problema apontado anteriormente: a expropriação da experiência.

Acreditamos que o que garante a experiência filosófica não é ter um conhecimento de tudo o que foi dito durante o longo período da história da filosofia. No entanto, não podemos negar que o acesso à história da filosofia seja importante para não se cometer equívocos na criação conceitual. Lembremos que, para Deleuze (1992), fazer filosofia é como ser um retratista em pintura, ou seja, não podemos abandonar aquele que estamos pintando (a história da filosofia e os filósofos), mas produzir nele uma diferenciação. É importante, ao fazer o retrato de um filósofo, que ele se reconheça no retrato.

Nesse sentido, o problema está no modo como utilizamos a história da filosofia no fazer filosófico e no ensino de filosofia, no modo como nos apropriamos e como fazemos uso dessa história da filosofia. Se a história da filosofia for entendida como um fim em si mesma, cuja finalidade é servir de base para a transmissão de conhecimentos, ela estaria no lugar abstrato criticado por Deleuze: uma compreensão filosófica por conceitos cujo objetivo final é a transmissão de conhecimento. Segundo Deleuze, isso seria problemático porque, para ele, “Você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria” (1997, p. 15). Assim, cabe ao ensino de filosofia dar condições para que os conceitos possam ser experimentados e criados por cada aluno, ou seja, propiciar *acontecimentos* nos quais o ensino de filosofia não seja apenas um exercício de ensino de conceitos, mas um ensaio de pensamento, uma experiência de pensamento, cujo resultado possa culminar em uma criação, como a do retratista em pintura.

Por isso são necessários os acontecimentos, porque é nos acontecimentos que surgem os problemas, melhor dizendo, os acontecimentos são, em si mesmos, *problemáticos* e *problematizadores*, e, por isso, servem de “solo” sobre o qual o estudante de filosofia poderá ensaiar a criação de seus conceitos. Ao possibilitar os acontecimentos, propiciaremos que os estudantes de filosofia experimentem os problemas, experimentem o pensamento e criem seus próprios conceitos.

Este modo de pensar está presente em Espinosa, para quem o pensamento é movido pelos afetos. Segundo Chauí,

Espinosa dizia que a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo é vivido e sentido como afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo o mal que nos vem de não saber (1992, p. 57).

Desse modo, pensar é ser afetado. Somente quando somos afetados, iniciamos o trabalho de pensamento e sentimos a necessidade de pensar. Por isso, o pensamento não pode se dar como uma boa vontade.

Seguindo a mesma proposta de Espinosa, Deleuze (2002) afirma que o que move o pensamento é o modo como os problemas o atacam. Dito de outro modo, dependendo do modo como o pensamento é *afetado* pelos problemas, este

pode mobilizar-se a resolvê-lo se for um afeto alegre, ou abandoná-lo, se for um afeto triste. Para Deleuze, “Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’; mais importante do que o filósofo é o poeta” (Deleuze, 1987, p. 94), isso porque, o poeta é aquele que permite ser afetado pelos problemas, “o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar” (idem, p. 95).

Assim, a criação de conceitos não é algo que se dá por uma atitude natural daquele que quer pensar, não se dá por um colocar-se à disposição dos problemas filosóficos ou da história da filosofia, nem por uma decisão em decifrar esses problemas. Criar conceitos tem como condição inicial *ser afetado por problemas* mesmo que estes sejam provocados pela história da filosofia. Vejamos o que diz Deleuze a esse respeito:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora a gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (ibidem, p. 96).

Deleuze retira, assim, a possibilidade de que a criação de conceitos se dê no *pensamento abstrato*. Isso porque o pensamento abstrato desliga-se da experiência, ou seja, dos afetos que problematizam aquele que pensa. Fazendo isso, possibilita o entendimento do pensamento como um ato (uma atitude), em si mesmo, de criação, uma vez que deixa de ser algo natural ao ser humano. Para ele, “Não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar” (ibidem, 1987, p. 94). Precisamos permitir que o pensamento seja violentado. Precisamos garantir o encontro, o qual por si só é sempre problemático, para que o pensamento possa ser criado.

A partir do encontro problematizador, o aprendiz de filosofia poderá criar conceitos. No entanto, aprender, aqui, não se refere a capturar algo, a representar algo, mas a um decifrar a partir de uma experimentação, de um tornar-se sensível aos afetos. Segundo Deleuze, “não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (ibidem, p. 4).

Seguindo a proposição deleuziana, poderíamos dizer que só se torna filósofo quem se torna sensível à criação de conceitos, quem se torna amigo do conceito.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (ibidem, p. 13).

Assim, ser filósofo é ser afetado pelo encontro, seja pela experiência com o/do pensamento, seja pelos problemas que surgem pelo próprio encontro que violenta o pensamento. Desse modo, ser filósofo é ser problematizado pelos signos sensíveis; é ser violentado pelo encontro com o signo problemático, é ser aquele que experimenta os problemas.

Com isso, Deleuze quer retirar o *imperialismo* do significado. Imperialismo esse que detém qualquer significação de qualquer experiência. Dito de outro modo, para qualquer experiência que seja possível se fazer, há sempre uma interpretação possível de ser feita, atrelada a um significado já elaborado e pronto, bastando, assim, que se encontre o significado correto para aquilo que se experimentou. Esse vínculo ao significado parece se dar por uma necessidade em se ter a certeza de que o que se está experienciando seja necessariamente verdadeiro.

Deleuze retira, assim, a condição abstrata da filosofia e resgata aquilo que foi expropriado do filósofo: a experiência filosófica em si. Um ato que não está mais fundado nos pressupostos de uma boa vontade do pensador, mas em uma experiência de ser violentado pelos signos problemáticos. Violência estética de afecção por problemas.

Considerações finais

Muitos podem alegar que o modo como apresentamos o ensino da filosofia não seja fazer filosofia. Podem, ainda, afirmar que o resultado a que chegariam os alunos não seja filosófico – uma vez que eles não são detentores do saber sobre a filosofia, ou mesmo, porque o rigor de suas proposições não é suficiente para que sejam consideradas *proposições filosóficas*. Podem, ainda, considerar que essas criações conceituais feitas pelos alunos sejam heterogenias, irregularidades, etc.

Seguindo essa mesma proposição, não poderíamos dizer que, ao nos reunirmos com algumas pessoas em um campo e “bater uma bola”, estaríamos jogando futebol. Assim, jogar futebol estaria restrito aos grandes jogadores. O mesmo poderíamos dizer com relação à escrita: não sabemos muito de gramática, por isso, não somos gramáticos, nem escritores, apesar de escrevermos e usarmos os conhecimentos de gramática para tal. Talvez, ainda, apesar de darmos aula, não possamos nem mesmo ser considerados professores, pois, quem pode garantir que somos, de fato, bons professores?

Pensamos que os mesmos argumentos possam ser usados no que diz respeito aos estudantes de filosofia, ou mesmo, a nós, professores de filosofia. Talvez não sejamos exímios filósofos (o que está cada vez mais raro em nosso tempo), mas não podemos negar que, se estamos criando conceitos para responder, para produzir um sentido aos acontecimentos que nos problematizam, estamos criando conceitos que expressem os problemas que emergem do acontecimento-

experiência educativo, que se dá no encontro dos corpos – *alunos, história da filosofia, mundo, professor, sala de aula*. Assim, podemos dizer que estamos fazendo filosofia, uma vez que estamos experimentando a filosofia.

Conforme acentuamos antes, a produção conceitual se dá pela violência do signo, o qual ataca o pensamento do filósofo e, a partir desse afecto, o filósofo cria seus conceitos. Isso quer dizer que o filósofo, ao ser afectado pelo signo, precisa criar um conceito que expresse a violência do signo, que expresse aquilo que o afectou. Assim, o filósofo não tem condições de expressar o afecto até que crie um conceito. Esse *experimentar o ato de filosofar* está ligado a uma idéia de *in-fância* (não falante). Por isso, o ato de criação de conceitos se dá em um ato *in-fante*, não falante, problematizador.

Pensamos que este conceito de *in-fante* se aproxime do pensamento deleuziano sobre a necessidade de sermos gogos, de sermos estrangeiros. O estrangeiro é aquele que se sente impossibilitado de expressar-se (esta é a idéia que queremos garantir), assim como o filósofo-*in-fante* é aquele que se sente impossibilitado de se expressar. Por isso, não resta outra alternativa a ele a não ser ensaiar um pensamento que expresse a realidade.

Só pensamos aquilo que não podemos falar, pois, uma vez que o pudermos, já não é necessário pensar mais sobre o assunto. Basta recuperar as idéias que compõem determinado conhecimento. Mas, se não podemos falar algo, é preciso vasculhar para entender seu funcionamento, experienciar seus signos e, assim, criar condições de expressar aquilo que foi experienciado. Por isso, pensamos que filosofar seja experimentar essa condição *in-fante* e, a partir dela, criar.

Se colocarmos o ensino da filosofia na ordem do sentido, evitaremos que ele se restrinja à transmissão de conhecimentos. Assim, poderemos garantir a possibilidade de que os significados advindos da história da filosofia e de seus filósofos – interlocutores necessários ao ensino da filosofia – se abram a novas interpretações e a novas possibilidades de significação. Colocar o ensino de filosofia na ordem do sentido é permitir ao pensamento humano, de professores e alunos, abrir-se ao acontecimento do pensamento que se depara com a filosofia. Se, apesar disso, ainda não conseguirmos alcançar a criação de conceitos, quem sabe consigamos ampliar o horizonte da experiência educativa, uma experiência da qual as próprias pessoas saiam transformadas (Foucault, 1994), fazendo-as sair do círculo fechado de sua expropriação atual. Se não formos capazes de escapar das heterogeneidades e das imprecisões conceituais, quem sabe possamos recuperar apenas aquilo do qual fomos expropriados: a experiência de filosofar. Ou ainda, como última hipótese, talvez possamos, de alguma forma, reverter a situação na qual, depois de nossas aulas, nós, professores e alunos, voltamos para casa mudos, sem nada a narrar e sem nada a pensar.

Notas

1. Descartes, René. *Meditações metafísicas e Discurso do método*.
2. O debate a respeito da experiência que segue a partir desse contexto é bem denso, fato que não nos permitiria desenvolvê-lo nos limites deste artigo. Nossa intenção é tão-somente a de contextualizar a discussão, objetivando apenas entender de que modo a experiência foi problematizada tendo em vista sua expropriação na modernidade anunciada por Agamben (2005). A problemática da relação da experiência com o conhecimento pode ser encontrada em Locke, *Ensaio acerca do entendimento humano* (In: Os Pensadores, Abril Cultural: 1974); em Hume, *Tratado da natureza humana* (Editora da Unesp, 2001); em Leibniz, *Novos ensaios sobre o entendimento humano* (Os Pensadores, Abril Cultural, 1980). Outro autor de suma importância que problematiza essas duas tendências é Kant. Para Agamben (2005, p. 42) o Kant da *Crítica da Razão Pura* (Os pensadores, Abril cultural: 1980) é o último lugar em que o problema da experiência é tratado sem serem encobertas suas contradições. No entanto, o problema se estende até a contemporaneidade, passando por Hegel, Bérqson, dentre outros. Toda essa problematização acerca da expropriação da experiência pode ser encontrada no texto de Agamben *Infância e História* (2005) de forma muito precisa.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova cultural. 1999. pp. 23-218.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Tradução de Mariza Miranda. São Paulo: Cultrix, 1986. pp. 195-198.
- BÁRCENA, Fernando. *La Experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000. p. 137-139.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, C. At all. *O educador hoje*. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1992. p. 51-70.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34. 1992.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. Rio de Janeiro: Graal. 1988.
- _____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta. 2002.

- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense universitária. 1987.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *O Que é a Filosofia?* 2.ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DESCARTES, Renè. (1637) *Discurso do Método*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 39-104.
- _____. (1641) *Meditações*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 105-200.
- _____. (1649) *Paixões da alma*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 295-404.
- FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. Entretien avec D.Trombadori In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994/1978, vol. IV, p. 41-95.
- LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajétórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora da Unesp, 2004. p. 19-34.
- LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Filosofia e Universidade: notas introdutórias para uma análise histórica. In: MAAMARI, Mattar Adriana; BAIROS, Antônio Tadeu Campos de; WEBER, José Fernandes (Orgs). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Rodrigo Pelloso Gelamo é mestre em filosofia e doutorando em Educação pela UNESP/Marília.

Endereço para correspondência:
Rua Augusto Genta, 532/33 – Portal do Sol
17519-340 – Marília – SP
gelamo@gmail.com