



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Ensino de filosofia e o campo problemático das ideias

Rodrigo Barbosa Lopes

Como citar: LOPES, R. B. Ensino de filosofia e o campo problemático das ideias. *In*: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia**: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 435-464.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.435-464>



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

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

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

Ensino de filosofia e o campo problemático das ideias

Rodrigo Barbosa LOPES¹

Notas para uma introdução

Disciplina acadêmica? Campo de investigação? Área de estudos? Afinal, o que é **ensino de filosofia**? Em busca de ensaiar uma resposta, ora nos deparamos com aqueles que hesitam falar, não importa o quê. Ora com aqueles que advertem não se tratar **de**, mas ensino **da** filosofia. Não poucas vezes com aqueles, sobretudo a maioria de nós, que, há muito refletindo o sobre o tema, ensaiam retóricas que fazem proliferar as respostas à medida que variam os pontos de vista. Mas isso sequer se parece com uma alternativa à questão, ainda que vista de longe. Contudo, uma coisa é certa. Pensar o ensino de filosofia não é falar de sua transmissibilidade. Seria isso um paradoxo ou uma aporia? Na verdade, nem uma coisa, nem outra. Partimos da alternativa de pensar o ensino de filosofia como problematização, lançar a questão sobre o ofício, quando não a arte, de ensinar filosofia. Com efeito, a questão a ser lançada não poderia ser outra que não a formulação de um campo problemático das ideias. Este é o argumento que desenvolveremos aqui. Ademais,

¹ Professor de Filosofia - Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus Presidente Prudente.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p435-464>

nada há de óbvio em começar com uma pergunta, desde que os problemas sejam bem colocados. Isso significa dizer que não começaremos pela definição – ao modo da pergunta **Que é? Qual o fundamento?** –, mas pela colocação de problemas que dão ao ensino de filosofia um sentido determinável, que fazem dele uma questão determinada na história do pensamento.

Antes, porém, colocaremos em evidência uma questão que pode bem servir ao propósito de uma introdução, quando não à ideia de uma aproximação, ao tema da filosofia e do seu ensino. Contudo, nem de longe o intuito é validar alguma tese corrente em detrimento de outra que, por razões distintas, parte de premissas diferentes ou que não compartilha os mesmos resultados. Nada disso importa, porque não propomos fazer uma análise do tema ao modo de uma síntese ideal de concepções divergentes – ou seja, uma síntese dos universais como produto da razão dialética –, mas ao modo de uma problematização. Sobretudo, porque, é o modo de fazer, isto é, de operar o campo problemático das ideias que tem relevância neste exercício de pensar o ensino de filosofia como problematização².

É verdade que “ensinar” tem a ver com instruir, transmitir, dar a conhecer a alguém; que tem a ver com a mediação do conhecimento, motivo pelo qual a didática emula o epíteto de ciência magna. E já que o ensino escolar não é uma atividade espontânea, menos ainda privada ou individual, “ensinar” tem a ver também com currículos, objetivos de aprendizagem, metodologias,

² O estudo dos modos de problematização e sua relevância para o ensino de filosofia serão analisados adiante. Contudo, indicamos três trabalhos nos quais Foucault fez referências ao tema: *O que são as Luzes?*; *Polêmica, política e problematização*; *O cuidado com a verdade*, publicados em 1984 e depois reunidos em um mesmo volume por ocasião da edição francesa de *Ditos e escritos* (Cf. FOUCAULT, 1994c, p. 562-578; 591-598; 646-649).

conteúdos programáticos. Muitos defenderiam que tudo isso é relevante, o que é uma verdade, porém um problema permanece sem ser colocado. Permanece oculto o pressuposto implícito que confere ao ensino esta boa vontade e a crença no pensamento naturalmente orientado à verdade. Tudo se passa como se o ensino dispusesse dos meios que despertam no homem a boa vontade para conduzi-lo a aprender, a cultivar a amizade pela verdade e pelo conhecimento. Falamos, é claro, por analogia sobre o ensino, mas é em relação à filosofia que essas questões não cessam de ser formuladas. Precisamente, porque resulta da identificação do pensamento com a forma geral da representação, ou da reconhecimento, o elemento implícito dessa imagem da filosofia: o princípio de uma *cogitatio natura universalis*.

Este elemento consiste na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar (DELEUZE, 1993, p. 171).

Nesta peculiar e original crítica do pensamento filosófico, que foi *Diferença e repetição*, Gilles Deleuze reiterou em outra parte a ressalva que pesa contra a situação a que o pensamento está subjugado:

Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, ele nada pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata... (DELEUZE, 1993, p. 188).

Pois bem. A questão que trouxemos à baila se refere, portanto, ao problema dos pressupostos em filosofia. É inegável a importância de *Diferença e repetição* neste caso, razão pela qual escolhemos pautar a análise na crítica de Deleuze à imagem dogmática da filosofia, segundo a qual o pensamento coincide com a representação: “pensar é representar”. É verdade que este problema pertence de direito à filosofia, contudo não pertence menos ao seu ensino. A razão é simples: tanto quanto não há filosofia sem uma imagem do que significa pensar, não há ensino que seja isento de concepção.

Ambos os fragmentos citados anteriormente remetem a análise para o problema do pressuposto implícito ao pensamento. Enquanto os pressupostos objetivos são os conceitos explicitamente supostos por uma dada noção ou concepção, aquele é de um tipo especial: segundo Deleuze, ele tem a forma de **todo mundo sabe...** “Todo mundo sabe antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz ‘Eu penso, logo sou’, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer...” (DELEUZE, 1993, p. 170). Tal pressuposto implícito à filosofia é, na verdade, um duplo. A noção do pensamento como exercício natural de uma faculdade supõe, por

um lado, a boa vontade do pensador e, por outro, a boa natureza do pensamento. Nunca é demais recordar que tal é a forma e o discurso da representação: **é porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar.**

O pressuposto da **boa vontade**, da **boa natureza**... Tudo isso remete a filosofia não à criação de um conceito, de uma concepção específica, mas à forma da representação ou da reconhecimento em geral. Significa dizer que “pressuposto” é o que é universalmente aceito, e que tal universalidade é apenas a forma do que significa pensar, não sobre o que é pensado. Trata-se, portanto, da aceitação de uma filosofia que não é histórica e culturalmente situada, mas de uma imagem pré-filosófica e natural sobre o que significa pensar: “A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade. O pressuposto implícito da Filosofia se encontra no senso comum como *cogitatio natura universalis*, a partir do qual a Filosofia pode ter seu ponto de partida” (DELEUZE, 1993, p. 171). Tal pressuposto do pensamento, Deleuze o denominou de imagem dogmática ou ortodoxa:

Os postulados em filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Nesse sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. De acordo com esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui

formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto a do ser e do ente (DELEUZE, 1993, p. 172).

Em outras palavras, a suposição de uma tal imagem para o pensamento é o que constitui o pressuposto implícito da filosofia em seu conjunto. Mas ela se refere tão somente às coordenadas do pensamento, não sobre as filosofias no tempo. O problema dos pressupostos diz respeito, portanto, não às concepções, mas às coordenadas pelas quais pensamos o que pensamos: “Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e ‘orientar-se no pensamento’” (DELEUZE, 1992, p. 185). Desse modo, o problema do pressuposto implícito da filosofia é inteiramente o problema da suposição de uma imagem dogmática que orienta o pensamento na direção do ideal do senso comum.

Ademais, resta explicar como o enlace do pressuposto implícito da filosofia com esse ideal, ou *ratio*, resulta na assimilação do conceito filosófico pelo postulado da reconhecimento como modelo transcendental do pensamento. É nesta operação de síntese ideal que podemos encontrar a transposição ao ensino dos pressupostos que enformam a ortodoxia do pensamento na filosofia. Contudo, este assunto será examinado na próxima seção. Sobre o que vimos

analisando, todavia, gostaríamos de dizer que não defendemos a elaboração de um método ou conjunto de axiomas para conduzir o pensamento segundo uma ordem universal e, por conseguinte, de como a filosofia deve ser ensinada. Preferimos, ao contrário, cultivar um interesse amplo pela atualidade da filosofia ou pela inventividade do pensamento filosófico na atualidade, que mais tem a ver com o que Nietzsche chamava de “inatual” ou “intempestivo”: o projeto da filosofia como **ato de pensamento**. Nesse caso, pensamos que Gilles Deleuze poderia ser lembrado com referência ao que disse Richard Rorty (1994) sobre os “filósofos edificantes” em oposição à imagem dos “filósofos sistemáticos”: que oferecem não verdades ou argumentos universais, mas a experiência de pensamento, a urgência de pensar a experiência e a experiência de pensar filosoficamente. Este nos parece ser, igualmente, o caso de outro filósofo que aludiremos nestas páginas: Michel Foucault. Sua importância ficará evidente quando explanarmos sobre ideia do ensino de filosofia como modo de problematização do pensamento.

Para completar o sentido do que explanamos até aqui, ganha destaque a apresentação ao público brasileiro da tradução da obra *Empirismo e subjetividade*, na qual Luiz Orlandi afirma que “em vez de praticar exclusões que acabam reiterando falsas noções de progresso em filosofia, um dos mais fecundos interesses dos estudos filosóficos é participar atentamente desse cruzamento de ideias díspares, desvelando paisagens inesperadas nessa vasta síntese disjuntiva que é o pensamento conceitual.” (Contracapa)³. Considerando-a desde o ponto de vista do tema analisado, essa afirmação apoia o argumento de que, face à constelação de ideias que

³ DELEUZE, 2001.

abrem campos variados de temas e conceitos, fazer e ensinar filosofia tem a ver com um exercício muito específico de pensamento. Qual seja, de desbravar a disponibilidade do pensamento filosófico, propiciar o enfrentamento com a tradição, lançar o desafio de trabalhar os saberes formalizados, dialogar com os autores e revisar os conhecimentos acumulados em face dos desafios atuais. Tudo isso é importante, porque sem esse trabalho do pensamento, ao mesmo tempo solitário e povoado de conceitos e experiências, não haveria uma palavra a dizer sobre o que ele pode ter de novidade, de invenção. Principalmente, porque é nesta viragem que o novo salta aos olhos, que a criação em filosofia é mais uma vez possível. É nesse sentido que compreendemos o que disse Deleuze (1969, p. 15) a respeito dos estoicos: “O gênio de uma filosofia se mede em primeiro lugar pelas novas distribuições que impõe aos seres e aos conceitos”.

Notas para pensar o ensino de filosofia

1. Posição e criação de problemas

Algo se passa com a filosofia que impede perfeitamente que o novo e a criação surjam no pensamento. Talvez, algo da ordem do que Foucault chamava de analítica da verdade⁴, ou do que Deleuze chamou de imagem dogmática do pensamento, como analisado anteriormente. Tudo se passa como se os problemas, que desafiam

⁴ Nas palavras de Foucault (1994c, p. 687), trata-se de uma “tradição da filosofia que coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível”.

os saberes constituídos, apenas pudessem ser apresentados segundo a forma das soluções possíveis, para que, no instante seguinte, a propositura de um determinado problema pudesse enfim existir de direito. Falamos, nesse sentido, sobre certa precedência real, não obstante lógica, das respostas em face das perguntas; das soluções em face dos problemas; dos resultados em face da pesquisa; da pura determinação em face do indeterminado. Em conformidade com esse estado de coisas, conclui-se apressadamente que as condições para que o pensamento ocorra sejam maiores que o condicionado, ou seja, que o que está condicionado na forma de **questão** ou de **problema** deva ser dito eminentemente das soluções. Esta é, pois, a prerrogativa de uma anterioridade formal – talvez nos termos de uma escolástica tardia em relação ao pensamento contemporâneo – que define a natureza dos problemas solucionáveis ou inconclusos; indeterminados, indefinidos ou bem colocados. Influenciados por tal argumentação com aspirações à verdade, cometemos o mais terrível dos juízos: sentenciamos o pensamento ao que é apenas possível, o pensamento aprisionado ao já pensado, estipulado e medido pela forma da representação.

Mas não é precisamente contra essa tomada de decisão que se pretende considerar o pensamento como uma experimentação e uma problematização? E não seria esta alternativa a que melhor expressa o ensino de filosofia como uma **problematização do pensamento**? Ela é, na verdade, a alternativa que passaremos a examinar. Contudo, ela não pode ser colocada de pronto. Primeiro, é necessário que a crítica à identificação do pensamento com a forma da representação seja desdobrada na análise de um duplo que constitui o postulado da reconhecimento: o ideal do senso comum e o

bom senso “como a coisa do mundo mais bem repartida” (DELEUZE, 1993, p. 173). De fato, não apenas de direito, esses são os elementos implícitos da imagem ortodoxa do pensamento. Não são acidentais ou complementares. São originais, uma vez que deles derivam duas ordens da generalidade: a ordem qualitativa das semelhanças, e a ordem quantitativa das equivalências. Também, porque é neste ponto de inflexão que vemos o ensino da filosofia replicar os mesmos pressupostos, uma circularidade da qual não se sai facilmente. A não ser que...

A não ser que se renuncie à forma da representação bem como ao elemento do senso comum. Segundo Deleuze (1993, p. 173), é “como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados”. Obviamente que isso não é uma solução, mas algo diferente. Colocar problemas, cria-los, é determinar uma posição do conceito, não lançar perguntas em série. É uma problematização. O conceito de **ideia**, por exemplo. Não é o mesmo em Platão, Descartes ou Kant. Apesar da generalidade que faz o pensamento operar por semelhança e igualdade, consentindo mais similitude do que o conceito pode suportar, “ideia” não é o mesmo conceito para esses filósofos. Na medida em que os conceitos são apenas possibilidades, é preciso dar-lhes uma posição, sem a qual o pensamento permanecerá preso a uma possibilidade apenas abstrata. O conceito de **ideia** para cada um desses filósofos corresponde a gradientes diferentes de problemas.

Logo, se os problemas não são os mesmos, também os conceitos não o serão. “Na verdade, os conceitos designam tão somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade” (DELEUZE, 1993, p. 181). Mais importante que o conceito é o problema que o determina. Portanto, pensar pela representação não é o mesmo que pensar como problematização. E tal diferença sobrevém ao ensino, tanto quanto à própria filosofia.

Voltemos ao problema dos postulados. É como se tudo o que há para pensar fosse conforme à ordem das soluções, restando apenas encandeá-las segundo premissas mais ou menos universalmente compartilhadas. Mas este é o caso dos pressupostos implícitos. Por outro lado, os pressupostos objetivos estão dados explicitamente, são comunicáveis segundo regras bem conhecidas. Este é o caso da ciência, mas também do ensino em certo sentido. Neste segundo, eles estão dados publicamente: os projetos pedagógicos, os currículos, as políticas públicas, as novas tecnologias etc. Poderíamos até dizer que são, portanto, universais de comunicação. Ora, não há ensino escolar que possa ignorá-los, embora seja sempre possível modificá-los de acordo com regras bem definidas e irredutíveis a um modelo ou outro. O que há, em contrapartida, é uma profusão de modelos e metodologias de ensino, das tradicionais às ativas ou centradas no estudante. Contra nada disso fazemos oposição. O problema reside em pressupostos de outro tipo, subjetivos ou implícitos. Voltamos de certo modo ao ponto de início.

Assim pois a questão... O que o ensino de filosofia tem a ver com o pensamento segundo a forma da representação? Quais são as correspondências? Antes de tudo, tem a ver com o que foi explicado: o problema dos pressupostos implícitos. Eles correspondem a uma ortodoxia do pensamento que remete a filosofia à representação, e esta, ao ensino da filosofia. Repetidamente, uma coisa e outra são lançadas em uma circularidade onde a diferença é impossível, já que tomaram o seu lugar o duplo aspecto do ideal do senso comum e do bom senso: “O bom senso ou o senso comum são, pois, tomados como a determinação do pensamento puro. É próprio do sentido prejudicar sua própria universalidade e postular-se como universal de direito, comunicável de direito” (DELEUZE, 1993, p. 173-174).

Ora, o pensamento segundo a forma da representação, além de pressupostos, também tem um modelo: a reconhecimento. Ela se define pelo “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 1993, p. 174). Examinemos bem a questão. Isso quer dizer, em outras palavras, que cada faculdade tem seus próprios dados e seu próprio modo de operar, seu estilo. Assim, não é do mesmo modo que o sensível, o imaginável, o inteligível... são representados, sendo cada qual atos particulares de faculdades distintas: a sensibilidade, a imaginação, a inteligência etc. Contudo, o objeto é apenas reconhecido ou representado no pensamento, reitera Deleuze, quando cada faculdade o visa como idêntico, ou seja, “quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto” (DELEUZE, 1993, p. 174). Nisso consiste, afinal, o modelo: o ideal do senso comum como

princípio subjetivo de colaboração entre faculdades, isto é, como *concordia facultatum* (a forma de identidade do objeto) e, por outro lado, o bom senso como o que determina a contribuição das faculdades conforme cada caso, agindo como uma espécie de unidade para o pensamento, *potentiam cogitandi* (potência de pensamento).

No caso do ensino, igualmente, tanto uma quanto outra instância conservam o essencial do modelo da reconhecimento: a norma da identidade e a norma da partilha. Inclusive, porque, há uma correspondência entre elas que precisa ser sempre retomada. Deleuze (1993, p. 175) explica que: “é aqui que se deve fazer com que intervenha a diferença precisa de duas instâncias complementares, senso comum e bom senso, pois se o senso comum é a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde, o bom senso é a norma de partilha”. Na medida em que tais coisas valem de direito à filosofia, o pensamento segundo o postulado da reconhecimento pressupõe tal repartição, e era isso o que restava ser explicado.

Nisso consiste a correspondência com o ensino. O ideal do senso comum confere ao ato de ensinar a regra da identidade para pôr em concordância as faculdades que atuam no aprendizado do conteúdo ou matéria. Sem muito esforço, podemos inferir que embora determinado tema filosófico, por exemplo, a dialética, seja ensinado segundo filósofos, escolas ou correntes de pensamento distintas, às vezes antagônicas, há certa universalidade compartilhável extraída da forma de identidade do objeto. Ou seja, não obstante os diferentes pontos de vista sobre o tema, há ainda a identidade formal que os reúne em uma **concordia**, e isso a despeito

de suas diferenças. Por outro lado, tal identidade formal não produziria seus efeitos sem que outra regra fosse explicada: a repartição. O bom senso, enquanto norma da partilha, corresponde à potência de pensamento que define a contribuição de cada parte ou faculdade segundo os casos. Assim, por exemplo, não é da mesma forma que a dialética é ensinada em História da Filosofia, em Estética ou em Lógica. Há sempre uma certa repartição, observada a norma da partilha e da colaboração entres as faculdades, tanto quanto há identidade formal do objeto como universalidade do conceito.

Isso explica por que em grande parte o ensino da filosofia corresponde ao modelo da reconhecimento. Por outro lado, não explica completamente por que no mundo da representação só há pensamento da generalidade. Recorremos uma vez mais a Deleuze: “A generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências. Mas, de toda maneira, a generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro” (DELEUZE, 1993, p. 7). A primeira está compreendida inteiramente pelo modelo da reconhecimento. Quanto à ordem das equivalências, há um aspecto que nos remete ao saber filosófico e explica por que o ensino permanece à sombra da representação. O que define a ordem das equivalências é a troca ou a substituição dos particulares em correspondência com a generalidade ou a universalidade do conceito. Tal conduta descreve bem a situação do ensino. Ensinar é uma prática que arregimenta outras práticas, não tão somente um exercício, mas uma técnica que as coloca para operar em séries lineares, isto é, por segmentaridade, ou em conjuntos que

funcionam mais ou menos em paralelo ou por interseccionalidade. Portanto, um dispositivo que age conforme a regra das equivalências. “Ensinar” é instruir, que equivale a transmitir, que equivale a explicar, que equivale a dar a conhecer, **que equivale a...** O pensamento está, assim, concebido de princípio como representação. Não é mais um possível, nem diferença interna, converteu-se em outra coisa... algo de semelhante à generalidade, como se só houvesse pensamento do geral. Ensinar, desse modo, está inteiramente recoberto pela representação: por seu elemento, os pressupostos; por seu modelo, a reconhecimento; por sua forma, o ideal do senso comum e o bom senso. Por essa razão é que existem tantos modelos, metodologias, esquemas ou regras de ensino. Sempre a equivalência e seus juízos.

E já o que estamos a fazer não é precisamente uma **problematização do pensamento?**

2. Pensar é experimentar, é problematizar

No livro *Conversações*, ao explicar a contribuição indispensável para a sua filosofia o que escrevera em *Foucault* (1988), Deleuze comentou belamente que: “O livro que fiz não é de história da filosofia, é um livro que eu gostaria de ter feito com ele, com a idéia que tenho dele e com minha admiração por ele” (DELEUZE, 1992, p. 188). Sobretudo, porque, quando perguntado sobre o motivo de escrever um livro a respeito de Foucault – apesar de ter comentado outras vezes a filosofia de seu amigo – e se agora haveria ou não algo de simbólico na publicação desse livro, Deleuze

respondeu que seus esforços estavam concentrados em conhecer a lógica de pensamento do filósofo, que “não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado?” (DELEUZE, 1992, p. 118)⁵. Com efeito, o que interessava a Foucault e que foi enfatizado por Deleuze é a renovação do pensamento. A propósito disso, ele próprio reiterava o quanto o pensamento contemporâneo era devedor da filosofia de Nietzsche, na esteira da qual destacava-se Foucault, que fez de sua própria filosofia um ato de pensamento. Isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. Como disse Deleuze no livro que com Foucault gostaria de ter escrito:

Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento (DELEUZE, 1988, p. 124).

⁵ E com uma escrita livre, quase experimental, completou o que mais despertava nele a admiração por Foucault: “Ele suscitava medo, isto é, só com sua existência impedia a impudência dos imbecis. Foucault preenchia a função da filosofia definida por Nietzsche, ‘incomodar a besteira’. Nele, o pensamento é como um mergulho que traz sempre algo à luz. É um pensamento que faz dobras, e de repente se distende como uma mola. No entanto, não creio que Leibniz tenha tido alguma influência especial sobre ele. Mas uma frase de Leibniz lhe convém particularmente: eu acreditava ter chegado ao porto, mas fui lançado de volta ao mar. Os pensadores como Foucault procedem por crises, abalos, há neles algo de sísmico” (DELEUZE, 1992, p. 188).

Com isso, damos lugar à passagem da crítica da filosofia e seu ensino segundo a forma da representação para a perspectiva de um estudo dos modos de problematização. Apenas desse modo poderíamos relacionar o ensino de filosofia ao campo problemático das ideias, e não à transmissão de saberes formalizados.

Foucault entendia o trabalho da filosofia como uma forma de jornalismo que investiga os eventos atuais, sobretudo depois de Nietzsche. É o que podemos depreender, por exemplo, do texto *O mundo é um grande asilo*, que veio a público em junho de 1973:

Eu me considero um jornalista, na medida em que o que me interessa é a atualidade, o que se passa ao nosso redor, o que nós somos, o que acontece no mundo. A filosofia, até Nietzsche, tinha por razão de ser a eternidade. O primeiro filósofo jornalista foi Nietzsche. Ele introduziu o hoje no campo da filosofia. Antes, o filósofo conhecia o tempo e a eternidade. Mas Nietzsche tinha obsessão pela atualidade. Eu penso que o futuro, somos nós que o fazemos. O futuro é a maneira com a qual reagimos ao que se passa, é a maneira pela qual transformamos em verdade um movimento, uma dúvida. Se queremos ser mestres de nosso futuro, nós devemos colocar fundamentalmente a questão do hoje. Isso porque, para mim, a filosofia é uma espécie de jornalismo radical (FOUCAULT, 1994a, p. 434).

É aqui que a via filosófica da problematização desempenha um papel especial, pois, como argumentava Foucault, à diferença de uma longa tradição que fez do universal e da verdade objetos do pensamento, Nietzsche introduziu o hoje no campo da filosofia (isto é, a irrupção de relações de forças que introduziram, no campo do pensamento, o valor, a vontade e o sentido)⁶. Reconhecemos em Foucault, portanto, a referência ao trabalho da filosofia como uma forma de jornalismo, um jornalismo filosófico que investiga os eventos atuais. Consoante a essa hipótese, é tarefa da filosofia fazer um diagnóstico da atualidade: sobre o presente, mas com o propósito de elaborar o futuro.

Isso nos leva a crer que Foucault tenha sido, entre os filósofos de sua geração, aquele que melhor compreendeu que a tarefa da filosofia deveria assumir as feições de um trabalho crítico do pensamento como diagnóstico da atualidade, o que ele chamou de “ontologia do presente” (FOUCAULT, 1994c, p. 687) ou “ontologia crítica de nós mesmos” (FOUCAULT, 1994c, p. 577). Enquanto atividade de investigação do presente, tal tarefa apenas poderia se apresentar na forma de uma crítica como **problematização do pensamento**. Em nosso entender, esta seria a única contribuição que Foucault poderia esperar de uma filosofia lastreada por um estudo dos modos de problematização: a possibilidade de enfrentamento das questões, das práticas históricas e dos acontecimentos implicados na constituição dos saberes e dos poderes, tanto quanto dos sujeitos. Por esse motivo, também, uma ontologia histórica de nossa constituição ética como sujeitos de experiência. Além daquelas duas expressões, ele utilizou também

⁶ FOUCAULT (1994a, p. 434; 1994b, p. 431 e 573).

“ontologia da atualidade” (FOUCAULT, 1994c, p. 688), e é quanto a esta última indicação que o vemos afirmar precisamente: “a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação pelo filósofo desta atualidade da qual ele faz parte e com relação à qual ele tem que se situar” (FOUCAULT, 1994c, p. 680-681).

Sobre isso, o próprio Foucault reconheceu, ao fazer uma remissão às suas publicações, que a noção que unificava todos os estudos realizados desde *História da loucura* era a de “problematização”, embora não a tivesse destacado suficientemente, tal como viria a fazer, depois, nos trabalhos da década de 1980. *O cuidado com a verdade* é um caso exemplar disso:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 1994c, p. 670).

Outros trabalhos, destacadamente *O que são as Luzes?*⁷ e *Polêmica, política e problematização*⁸, atestam que a atividade filosófica como o estudo dos modos de problematização norteara as escolhas e a conduta de Foucault em face dos desafios supervenientes

⁷ FOUCAULT (1994c, p. 562-578).

⁸ FOUCAULT (1994c, p. 591-598).

de seu problema geral de pesquisa. Por força deste esclarecimento, se o trabalho do filósofo se voltava, pois, ao problema das relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência – como fica evidente em *Uma estética da existência*⁹ –, tanto mais importa destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de constituição da subjetividade como problema central de sua filosofia.

No tocante à concepção de uma ontologia crítica de nós mesmos, Foucault delineava em *A propósito da genealogia da ética: uma visão geral do trabalho em curso*, em sentido remissivo e ao modo de uma revisão, três domínios de estudo possíveis à via filosófica da problematização, admitida a forma da pesquisa como diagnóstico da atualidade:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade, por meio da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento; em seguida, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder por meio do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; enfim, uma ontologia histórica em relação à moral por meio da qual nos constituímos como agentes éticos.

Portanto, três eixos são possíveis para a genealogia. Todos os três estavam presentes, embora de uma forma um tanto confusa, em *História da loucura*. Eu estudei o eixo da verdade em *Nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*. Eu desenvolvi o eixo do poder em *Vigiar e Punir*, e o eixo moral em *História da sexualidade* (FOUCAULT, 1994c, p. 393).

⁹ FOUCAULT (1994c, p. 731).

Com efeito, lembramos o que Deleuze destacou de fundamental no estudo dedicado à filosofia de Michel Foucault: que, apesar das idas e vindas sobre o estudo do sujeito com relação à verdade, ao poder e consigo, era o pensamento, o exercício do pensamento como problematização e experimentação que o interessava e que o levou a esclarecer, sobretudo nos dois últimos anos de sua vida, que seu trabalho filosófico tinha a ver precisamente com isso: “O estudo dos (modos de) **problematizações** (isto é, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 1994c, p. 577).

Consoante a essa argumentação, a questão que é urgente analisar não é aquela em que uma determinada situação histórica, ou em relação a algo que experimentamos como contemporâneo, delinearía a razão e a justificativa para uma reflexão filosófica. Não se trata, inclusive, de encontrar ou reconhecer em dada situação histórica atual a razão para a tomada de uma decisão filosófica. A questão tem outra importância e, igualmente, uma natureza diferente.

A questão tem por objeto o que é este presente, ela tem por objeto inicialmente a determinação de certo elemento do presente 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? (FOUCAULT, 1994c, p. 680).

É importante esclarecer que toda essa concepção de filosofia como diagnóstico da atualidade e como modo de problematização tem a ver diretamente, estando inclusive por ela compreendida, com a elaboração de uma história do pensamento. Aliás, Foucault empregou a noção de problematização para distingui-la, no essencial, de uma história das ideias, ou seja, a análise dos sistemas de representação; e de uma história das mentalidades, isto é, a análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Uma história do pensamento, por sua vez, se interessa, sobretudo, pela maneira com que se constituem os campos de experiência e os problemas que são colocados para o pensamento, ao mesmo tempo que procura discernir as estratégias com as quais são desenvolvidas as respostas possíveis. Com efeito, a um mesmo conjunto de dificuldades diversas respostas podem ser dadas, e na maior parte do tempo elas são efetivamente propostas. Contudo, como esclarece Foucault, “o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade, e, talvez, a despeito de suas contradições” (FOUCAULT, 1994c, p. 597-598).

O trabalho de Foucault está, nesse sentido, apresentado em termos de uma pesquisa sobre a forma geral de problematização, que é, do mesmo modo, a forma da investigação filosófica como diagnóstico da atualidade.

O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento

não é o que habita uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 1994c, p. 597).

Igualmente, é preciso dizer que o entendimento de Foucault sobre a filosofia como atitude crítica não decorre de uma aceção geral de crítica que, a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto aquela que seria a verdadeira, certa e adequada às condições do problema. Como Foucault procurou esclarecer, e o fez de modos diversos, ela está de preferência afeita ao modo de uma **problematização do pensamento**; ou seja, à elaboração de um domínio de fatos, de práticas discursivas e não discursivas que efetivamente colocam problemas para a investigação filosófica no seu projeto de diagnosticar a atualidade.

O trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as

diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 1994c, p. 598).

Por fim, tal concepção de análise crítica está muito distante de uma análise em termos de desconstrução, refutação ou avaliação lógico-linguística do conteúdo e do método de certas teorias. Ao contrário, trata-se de uma pesquisa com a qual se procura ver como foram constituídas as diferentes soluções para um determinado problema, tanto quanto se procura saber como essas diferentes soluções decorrerem de uma forma específica de problematização. “O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda bem a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 1994c, p. 598).

Notas para uma conclusão

Em *O cuidado com a verdade*, o tratamento que Foucault imprimiu aos temas analisados nessa entrevista à *Magazine littéraire*, em maio de 1984, nos faz lembrar que “sempre se chega ao essencial retrocedendo”¹⁰. Oportunamente, isso se aplica aqui. Ora, essa

¹⁰ Cf. FOUCAULT (1994c, p. 669).

maneira de entender o trabalho e a escrita filosófica revela o pensamento ao modo de uma regressão e de uma proliferação. Primeiramente, revisar os conteúdos trabalhos, e antes deles o projeto delineado para a pesquisa, é dar ciência ao que foi modificado no modo de pensar os problemas, tanto quanto descobrimos que esse exercício de pensamento não deixou de alterar a experiência, em virtude da qual somos inteiramente modificados ao final do processo. Em segundo lugar, escrever, no caso da escrita filosófica, não é uma decisão premeditada. Por essa razão é que o pensamento filosófico está destituído do sentido de progresso ou mesmo teleológico, porquanto sua condição é a de ser revisado em suas próprias bases, interpelado permanentemente em seu processo.

Talvez, o exercício de pensamento tenha a ver verdadeiramente com a realização de uma viagem, na qual não é levado consigo provisões ou um destino certo, mas a experiência de um deslocamento, a experiência de uma *démarche*. É a experiência, despida de decisão premeditada, que ameaça o pensamento em suas próprias certezas.¹¹ Mas também tem muito a ver com a viagem como aventura, porque não se sabe bem o que se vai encontrar ao final nem no percurso do trajeto. Há muito de indeterminado em

¹¹ A propósito, essa situação paradoxal é mais evidente ainda com a educação, quando pensada entre a memória e a experiência do novo: “A memória da educação remete para a experiência de uma viagem e de um acompanhamento: o escravo pedagogo que conduz a criança à escola. A partir desta figura fundadora, poder-se-ia pensar que qualquer tentativa de pensar a educação não é mais do que a elaboração de um discurso – de um saber, de práticas, o desenho de ações ou a construção de regras – cujo objecto é essa experiência primordial do acompanhamento e da viagem. No entanto, essa experiência não é a mesma no momento da sua manifestação original e de sua específica singularidade, ou no momento da sua explicitação num discurso que se pretende racional e no contexto de uma particular escrita pedagógica. Assim como não há filosofia sem escrita (e sem textos que argumentem), também não há escrita sem escrita pedagógica (e sem argumentos sobre a educação)” (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 17).

ensaiar o pensamento como problematização, mas isso ainda não quer dizer tudo. Quer dizer, inclusive, que ao método da ironia socrática podemos opor o riso e o humor dos estoicos. Pensar desse modo tem algo de arriscado, mas também de lúdico: “trata-se sempre de cortar na espessura, de talhar superfícies, de orientá-las, de crescê-las e de multiplicá-las, para seguir o traçado das linhas e dos cortes que se desenhavam sobre elas” (DELEUZE, 1969, p. 168).

Pois bem. Essa atividade de crítica filosófica é um exercício dos mais difíceis. Vemo-lo como um desafio, que não parece vir do desenvolvimento natural dos argumentos, mas do *fora* ou do duplo do pensamento – o não pensado ou o impensado –, talvez um devir que avança em direção ao trabalho do pensamento para, no instante seguinte, despojá-lo de suas certezas. O “pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, **o fato** perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’” (DELEUZE, 1993, p. 188). É, assim, um ponto de desestabilização. É preciso ver com clareza que o que é mais importante à perspectiva do ensino de filosofia como problematização do pensamento é a desvinculação dessa imagem que o pressupõe implícito na forma da representação, em seus elementos bem como no modelo da reconhecimento. Por outro lado, é a abertura para a experimentação como prática filosófica, isto é, como experimentação do conceito. Em resumo, tudo isso corresponde a uma aprendizagem filosófica.

Propomos um uso paradoxal da equivalência. Deleuze gostava de lembrar que “Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá a pensar’; mais importante que o filósofo é o poeta”

(DELEUZE, 1998, p. 117). E poderíamos completar dizendo que **mais importante que ensinar é aprender**. Isso é certo, mas ainda assim não menos paradoxal. Em *Proust e os signos*, Deleuze põe à prova o limite da interpretação filosófica: a gênese do pensar no pensamento. Explica que sem algo que o force a pensar, o pensamento nada seria além de uma possibilidade abstrata. Aqui vemos enunciada uma equação com variações e diferentes gradientes de intensidade: **se pensar é problematizar, então problematizar é experimentar**. Mas não é do mesmo modo que cada filósofo a faz surgir, alguns talvez nunca a tenham formulado. Vejamos bem no que isso consiste. Por que mais importante do que o pensamento é o que dá a pensar? Por que mais importante do que o filósofo é o poeta? Ora, porque “o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar”, explica Deleuze (1998, p. 117). O poeta é capaz de disso, ao contrário do filósofo que se contenta apenas em interpretar. Já, aprender tem outro destino: “a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais” (DELEUZE, 1998, p. 215).

E por que mais importante do que ensinar é aprender? Pois bem, aqui está a alternativa ou a formulação do problemático. Na verdade, nós a encontramos na tensão gerada pela passagem do pensamento do mundo da representação para a filosofia como problematização. Todo esse campo das ideias é problemático porque não está sujeito ao regime das soluções, tampouco ao postulado do saber. De acordo com Deleuze (1993, p. 214), o “saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das

soluções”, ao passo que aprender não detém regra alguma para determinar as soluções em cada caso. Assim, ele não corresponde à generalidade tanto quanto não emana da reconhecimento. Aprender é dispor da vontade, do sentido e dos meios para pensar os problemas. “Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 1993, p. 214). Sim, é verdade que é difícil aprender, mas não vamos desenvolver esse tema aqui. Já seria outro trabalho. Contudo, há uma belíssima passagem de *Diferença e repetição* que lança um ponto de luz onde o saber projeta sombras:

A Ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático (DELEUZE, 1993, p. 214).

Contudo, o problemático não é um estado provisório do conhecimento. Há um grande equívoco em pensar que na ausência de resolubilidade o problemático permanece como um estado de indeterminação do problema. Assim como ele não pode ser explicado pelas séries categoriais, tampouco pode ser assimilado à forma lógica das hipóteses. A mesma coisa se passa com os problemas. “Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois

elementos diferem por natureza” (DELEUZE, 1993, p. 212). O problemático pertence completamente às condições do problema, às suas repartições e às conjunções de pontos singulares, ao passo que sua especificação remete o problema às soluções construídas. Ainda assim, aprender não é o resultado de uma solução apresentada ao problema, o saber, mas a sua prova. Assim como o saber está compreendido pela modalidade das soluções, o aprender está inteiramente assimilado pelo problemático.

O essencial está dito aqui. Pensamos concluir dando para o texto esse fim, talvez com algo de indeterminado, mas não sem esperança. Contudo, isso nos mostra que se temos de pensar nessas coisas como algo a realizar, como tarefa, é porque estamos ainda afeitos ao pensamento em termos de representação. Talvez porque ainda não fazemos algo de diferente em filosofia do que uma analítica da verdade; talvez dissimulemos, tentamos nos desvencilhar, ao invés de romper e arcar com tudo o que isso acarreta. O perigo da renovação do pensamento é real.

Referências

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Différence et répétition**. 7. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

DELEUZE, G. **Proust et les signes**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II – 1970 - 1975**. Paris: Éditions Gallimard, 1994a. p. 433-434.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits III – 1976 - 1979**. Paris: Éditions Gallimard, 1994b. p. 429-442; 571-594.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV – 1980 - 1988**. Paris: Éditions Gallimard, 1994c. p. 383- 412; 562-578; 591-598; 646-649; 668-678; 679-688; 730-735.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VILELA, E.; BÁRCENA, F. Acontecimento. *In*: CARVALHO, A. D. (Coord.). **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.