



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CÁSSIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

O ENSINO DA FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS

**BELÉM-PARÁ
2013**

CÁSSIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

O ENSINO DA FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo, Epistemologia e História.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt.

Versão Corrigida

**BELÉM – PARÁ
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Sistemas de Biblioteca da UFPA

Oliveira, Cássia Araujo de, 1984

O ensino da filosofia como criação de conceitos /Cássia Araujo de Oliveira. - 2013.

Orientador: Cezar Luís Seibt.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Título.

CDD - 22. ed. 107.

CÁSSIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

O ENSINO DA FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Prof. Dr. Cezar Luís Seibt
(Orientador)
PPGED/ICED/UFPA**

**Prof. Dr^a. Gilcilene Dias da Costa
(Examinadora)
PPGED/ICED/UFPA**

**Prof. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Examinadora)
(CCSE/UEPA)**

Avaliado em: 19/02/2013.

Conceito: EXCELENTE

DEDICATÓRIA

A minha família: ao meu pai Marcelino Sarmiento de Oliveira, a minha mãe Maria da Glória Araújo de Oliveira, a minha irmã Andreici Marcela Araújo de Oliveira e ao meu noivo Paulo Barra que me ajudaram na construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marcelino Sarmiento de Oliveira e Maria da Glória Araújo de Oliveira que sempre acreditaram em mim e me ajudaram incessantemente na minha formação profissional;

A minha irmã querida Andreici Marcela Araújo de Oliveira que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos difíceis da minha vida;

Ao meu noivo Paulo Barra pelo apoio, dedicação, compreensão e carinho que tem mostrado durante o meu itinerário acadêmico;

A minha prima-irmã Michele Chagas pelos momentos de alegria e pela tolerância que tem pela minha pessoa;

Ao meu primo Fábio Sodré pela ajuda e confiança que me proporcionou durante os meus estudos;

Aos meus amigos Wellington Pinheiro, Rogério Guimarães, Ricardo Pereira, Márcia Bittencourt, Barbara Damasceno, Wanessa Cardoso, Rita Cabral, Damiana Guimarães, Débora Campos que estiveram sempre pronto a me ajudar;

Ao meu orientador Prof. Dr. Cezar Seibt pela paciência, incentivo, motivação, ajuda na escuta e maturidade acadêmica que me proporcionou durante o mestrado;

As Prof. Dr^a. Gilcilene Costa que me ajudou no processo de construção do trabalho e a Prof. Dr^a. Ivanilde Apoluceno pela serenidade e cuidado que teve ao ler a minha pesquisa.

Tudo que até agora a humanidade considerou sério, não são nem sequer realidades, são simples fantasmas da imaginação ou, para me exprimir com mais rigor, são mentiras derivadas de maus instintos de naturezas doentias, prejudiciais aos sentidos mais profundos, todas as noções como Deus, alma, virtude, pecado, o além, verdade, vida eterna [...] Ora, foi nela que se buscou a grandeza da natureza humana, seu caráter divino. Todas as questões de política, da ordem social, da educação, foram completamente falseadas pelo fato de que se tomaram por grandes homens os homens mais nocivos e se ensinou a desprezar as coisas mais insignificantes, ou seja, as condições da própria vida [...] (NIETZSCHE, 2006, p. 51).

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar os desafios e contribuições da noção ‘criação de conceitos’ no pensamento de Gilles Deleuze para o ensino da filosofia. Apresentamos o ensino de filosofia no Brasil como um problema histórico e político, partindo dos pressupostos de que a instabilidade de inclusão e exclusão desse ensino foi o resultado dos interesses da ordem social vigente. Com a recente inserção da filosofia nos currículos de ensino das escolas de educação básica essa discussão passou a ser preocupação da comunidade filosófica, pelo fato de saber em que sentido o ensino da filosofia pode ser considerado o elemento da diferença na educação. Nesse sentido, procuramos mostrar outra via de conceber o ensino da filosofia, que é a proposta da filosofia como criação de conceitos da filosofia deleuzeana construindo um diálogo com o ensino da filosofia. Observamos que é um grande desafio para os professores de filosofia, construir a experiência da criação de conceitos em sala de aula, isso significa fazer do horizonte da repetição um ato de criação. No entanto, acreditamos que esse desafio nos permite pensar os problemas do momento atual e fazer dele a realização de algo novo para a educação e ao ensino da filosofia. Pensar o ensino da filosofia como criação de conceitos é fazer dos conteúdos, currículo e didática movimento de construção e desconstrução e, somente nessa direção podemos construir um novo aluno, uma nova aula, um novo professor e, por conseguinte, uma nova educação.

Palavras-chaves: ensino da filosofia, criação de conceitos, Deleuze, educação.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the challenges and contributions of the notion of creating concepts in the thought of Gilles Deleuze's philosophy for teaching. Here the teaching of philosophy in Brazil as a historical and political problem, based on the assumptions that the instability inclusion and exclusion of this teaching was the result of the interests of social order. With the recent inclusion of philosophy in curriculum of teaching in schools of basic education that discussion became philosophical community concern by knowing which way the teaching of philosophy can be considered an element of difference in education. In this sense, we try to show another way of conceiving the teaching of philosophy, which is the proposal of philosophy as the creation of concepts of philosophy Deleuzian building a dialogue with the teaching of philosophy. We note that is a major challenge for teachers of philosophy, build experience creating concepts in the classroom, this means making the horizon of repeating an act of creation. However, we believe that this challenge will allow us to think about the problems of the present moment and make him the realization of something new for the education and teaching of philosophy. Think the teaching of philosophy as the creation of concepts is to make the content, curriculum and teaching movement of construction and deconstruction, and only this direction we can build a new student, a new classroom, a new teacher and therefore a new education.

Keywords: teaching philosophy, creating concepts, Deleuze, education.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PANORAMA HISTÓRICO E CURRICULAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL.....	14
2.1- Elementos da história do ensino de filosofia no Brasil.....	15
2.2- O currículo de filosofia no Ensino Médio.....	21
3 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.....	34
3.1-A filosofia de Deleuze e a ideia da diferença.....	35
3.2-A criação de conceitos como elemento diferencial.....	52
4 DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.....	61
4.1-O confronto entre o ensino da filosofia e filosofia como criação de conceitos.....	62
4.2-O ensino da filosofia como experiência da criação de conceitos.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89

1 INTRODUÇÃO.

A dissertação de mestrado pretende confrontar e relacionar o ensino da filosofia com a criação de conceitos em Gilles Deleuze, na medida em que busca entender se o ensino da filosofia pode ser visto sob a ótica da criação de conceitos, quais os limites e possibilidades, divergências e aproximações, enfim, quais os possíveis desafios e contribuições que a filosofia de Deleuze como criação de conceitos pode trazer ao ensino da filosofia. Nesse sentido, a dissertação apresenta como objeto de estudo, o ensino da filosofia.

A motivação para discutir filosofia e educação tem sua origem desde a época de minha graduação no curso de filosofia e, mais intensamente, com as experiências realizadas no curso de especialização em Filosofia da Educação. Durante a realização desses cursos, sempre me despertou profunda curiosidade no sentido e alcance que a palavra, diferença, assume no campo filosófico, o que me fez sentir interesse em refletir sobre seu significado e, posteriormente através da minha experiência como professora de filosofia no Ensino Médio, estabelecer, a partir do entendimento dessa palavra, a conexão entre o ensino da filosofia e o pensamento da diferença em Deleuze.

Esse interesse que surgiu sobre o tema, culmina atualmente com a presença obrigatória da filosofia no Ensino Médio e a propagação que fazem desta como o elemento de transformação na educação e na sociedade, pois isso se deve ao fato da disciplina ser pensada na preparação da cidadania, no exercício da crítica, na reflexão e na fundamentação dos saberes e práticas. Por esse motivo, essa investigação surge como forma de saber em que sentido o ensino da filosofia pode ser considerado o elemento da diferença na educação, tendo em vista a filosofia da criação de conceitos em Deleuze.

Diante dessa preocupação por parte dos professores de filosofia a qual implica o que fazer e como fazer com o ensino da filosofia, encontramos entre os educadores e educandos as dificuldades e resistências acerca das questões de ordem filosófica, tendo em vista que a tarefa de ensinar filosofia é ensinar para quê? Por conseguinte, não saber o que é de direito, ou não, da filosofia faz com que a maioria dos professores sejam voltados apenas para a transmissão passiva desses conteúdos, que muitas vezes resulta na aversão desses alunos pela disciplina e na dificuldade de criatividade utilizada pelo professor em sala de aula.

Pensamos que dessa forma, para que possamos garantir o compromisso, o respeito e a qualidade para ministrar e representar a disciplina acreditamos na possibilidade de propor a

filosofia de Deleuze relacionada com o ensinar filosofia, porque concebemos que essa via de leitura apresenta uma alternativa para a transformação do próprio ensino. A filosofia no sentido deleuzeano é considerada como ato da criação de conceitos, e não somente repetição dos mesmos. O ensino da filosofia na perspectiva da criação conceitual significa fazer do ensino a criação, movimento, diferença, multiplicidade, acontecimento, ou seja, é provocar no sujeito o exercício do pensar e filosofar.

A filosofia da diferença possui como base de sustentação o conceito de criação, considerado elemento importante na filosofia de Deleuze. Vinculado as singularidades dos sistemas filosóficos que repousam sobre a crítica aos sistemas universais de pensamento que tendem a fazer de suas filosofias paradigmas incontestáveis. A filosofia de Deleuze no sentido de criação de conceitos consiste no fazer filosofia a partir do acontecimento presente, ou seja, é fazer do pensamento algo novo, que possa ser infinitamente criado. A importância dessa ideia para o ensino da filosofia é fazer com que alunos e professores recuperem o ato de pensar, isso implica que os alunos e a disciplina produzam o exercício do criar e do filosofar e, por conseguinte, do questionar.

Problematizar a questão atual do ensino da filosofia é considerar a presença dessa disciplina e a constante preocupação com o problema de seu conteúdo e prática de ensino. Depois de muitos anos de ausência nos currículos da educação brasileira, constatamos que não é plausível justificar a necessidade da presença da filosofia no currículo do ensino, apenas como proposta de contribuição para uma visão crítica e cidadã do mundo, mas é possível buscar alternativas, como outras diferentes propostas, que não sejam voltada apenas para os mesmos filósofos da história da filosofia, é a partir desse momento que buscamos no pensamento de Deleuze refletir o ensino de filosofia.

É preciso acreditar que a afirmação do filosofar e, por conseguinte, do questionamento começa com a necessidade de criatividade, condição indispensável da filosofia. Assumir então, o ensino da filosofia, como pensa Deleuze, como atividade da criação de conceitos, é buscar fazer grande contribuição para a educação, na medida em que torna o ensino-aprendizagem uma mudança de estrutura, de conteúdo e dos sujeitos da educação, e nessa perspectiva a sala de aula também é voltada para um cenário diferente daquele instituído. Nessa direção o ensino da filosofia pode adquirir novos rumos na construção do currículo e da história, pois se realiza como a constante criação humana.

O objetivo geral do trabalho é voltado para analisar a proposta do ensino da filosofia na educação básica, visando perceber no que o pensamento de Deleuze pode contribuir para esse ensino. Os objetivos específicos são: Mostrar o panorama histórico e curricular que regem o ensino da filosofia; Mapear os aspectos do pensamento da diferença como criação de conceitos em Deleuze; Estabelecer o debate e relacionar as propostas do ensino da filosofia no modo tradicional com a perspectiva da criação de conceitos em Deleuze e dos autores brasileiros.

Metodologicamente, a pesquisa investigará através dos modelos históricos o modo que o ensino da filosofia foi sendo construído no Brasil, fazendo o levantamento documental das resoluções oficiais que regem o currículo de filosofia para o Ensino Médio, a abordagem do tema na perspectiva legal, através das Leis de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tal escolha reside no fato destes constituírem os principais documentos acerca do ensino de filosofia no Brasil, pois as leis educacionais, assim como o contexto histórico da disciplina são o ponto de partida para a construção do ensino da filosofia.

Consideramos que a contextualização histórica do ensino da filosofia e a configuração das leis educacionais comportam um excelente instrumento para retratar o panorama do ensino da filosofia no Brasil, pois constituem pontos de referência do ensino da disciplina abrangendo seus conteúdos e forma didática da filosofia na educação. É a partir desses elementos que temos como base do que foi ensinado na disciplina ao longo do percurso histórico, que conseguimos situar a forma como ensino da filosofia foi se desenhando na educação, por conseguinte, podemos dizer que a construção desse ensino foi traduzida pela vontade do sistema legislativo vigente que obedeceu aos interesses internacionais.

No segundo momento da pesquisa será apresentado um estudo bibliográfico e histórico que constitui a origem da ideia de diferença na perspectiva da criação de conceitos em Deleuze, no qual será realizada a abordagem interpretativa das principais obras: *Nietzsche e a filosofia* (2001) e *O que é a filosofia* (1992). Essas obras constituem as fontes primárias do presente estudo sobre a filosofia da diferença em Deleuze e oferecem o suporte teórico para a discussão da criação de conceitos na dissertação. Com base no estudo dessas obras destacadas, será feita a abordagem dos principais aspectos da diferença no pensamento de Deleuze como criação de conceitos para que seja possível estabelecer articulação com o trabalho pedagógico do ensino da filosofia.

A primeira obra representa o momento inaugural da recepção de Deleuze para com os escritos do filósofo alemão, Friedrich Nietzsche, essa fase é marcada pela releitura que Deleuze faz de Nietzsche, na qual ele consegue detectar o elemento chave para a construção de sua filosofia da diferença, o que ele denomina de elemento diferencial da filosofia nietzschiana expresso no conceito da vontade de potência. A segunda obra é a última produção teórica de Deleuze, com a participação do filósofo Félix Guattari. Como filósofo da diferença e da criação de conceitos o trabalho de Deleuze nesse livro significou o resultado do processo de estudos da história da filosofia, que permitiu criar sua própria singularidade no pensamento filosófico.

Em um terceiro momento a pesquisa abordará a filosofia na educação, com o intuito de provocar o debate entre a filosofia de Deleuze e o ensino da filosofia e dessa forma fazer o confronto de como é concebido esse ensino no modo tradicional traduzido pelas leis e pela história em contraposição a ideia de criação de conceitos e só assim fazer uma possível experimentação da criação de conceitos para o ensino da filosofia. Existe atualmente um razoável acervo de artigos sobre a temática da diferença no sentido da criação de conceitos e o ensino da filosofia, nesse sentido serão selecionados alguns autores que além de produzirem artigos escreveram livros sobre a nossa temática.

A partir da abordagem deleuzeana da filosofia, temos como principais trabalhos no Brasil, os escritos de Sílvio Gallo em seu livro *Deleuze e a Educação* (2008) que faz da filosofia de Deleuze deslocamentos para o campo da educação. Com relação aos artigos e livros de comentadores importantes sobre o ensino da filosofia e a criação de conceitos, temos como centros de referência os autores Walter Kohan que é voltado tanto para o ensino de crianças quanto para jovens, Simone Gallina, Sandra Corazza, Ester Heuser e Geraldo Horn.

A perspectiva teórica de Deleuze, os parâmetros históricos e legais da educação e os autores do ensino da filosofia, serão os elementos que entrarão a construção do debate em torno da filosofia como criação de conceitos. Após a conclusão do trabalho bibliográfico, documental e a revisão bibliográfica, realizar-se-á a análise das possíveis aproximações, afastamentos e desafios que podem ser feitas da filosofia de Deleuze como criação de conceitos ao ensino da filosofia. Por fim, provocaremos o debate entre o ensino da filosofia construído pelo modelo histórico e legal com a filosofia da criação de conceitos na perspectiva de Deleuze e dos autores do ensino da filosofia.

2 PANORAMA HISTÓRICO E CURRICULAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL.

O capítulo busca mostrar a configuração histórica e curricular do ensino da filosofia no Brasil, tendo como principal questão, a história do ensino da filosofia no âmbito da educação brasileira, pois é nesse momento que podemos entender a filosofia no processo de exclusão e inclusão no ensino-aprendizagem. Dessa forma, resgatar as raízes histórica e curricular do ensino da filosofia implica de certa forma analisar a história desse ensino, o currículo da disciplina, pois ambas constituem os aspectos principais para a discussão acerca da situação da filosofia na educação.

Quando pretendemos falar de filosofia no Ensino Médio, é preciso estabelecer o contexto de formação da disciplina em seus respectivos períodos, no sentido de compreender o tratamento curricular dado à disciplina ao longo do processo educacional e a sua problematização enquanto disciplina de ensino. Para entender a condição da filosofia convém demonstrar a trajetória da sua presença e ausência no ensino-aprendizagem, no sentido de interrogações e respostas que possam compreender a sua condição, é dessa forma, que o trabalho remonta o espaço de constituição da disciplina.

A inserção da disciplina filosofia nas escolas correspondeu ao resultado de um processo que representa os diferentes períodos da história do Brasil. Como ponto inicial podemos destacar o ensino da filosofia sob a tutela da religião e seu ensino baseado nas grandes autoridades do pensamento ocidental cultural grego, posteriormente exerceu o papel de disciplina meramente técnica a serviço dos ideais cientificistas, o que acabou ocupando cargo de disciplina complementar, pois não participava da formação profissionalizante, por fim, sofreu o processo de exclusão e inclusão na qual serviu aos interesses dominantes, sendo que atualmente a disciplina se reinsere nas orientações curriculares em todas as escolas de Ensino Médio.

Podemos afirmar que a filosofia como disciplina de ensino percorreu encontros e desencontros, que proporcionaram momentos de luta no processo educacional, mas diante dessa realidade surgiram movimentos de resistência que até hoje reivindicam a inserção da disciplina no ensino-aprendizagem para que possamos fazer dela, presença efetiva no ensino de crianças, jovens e adultos. Falar sobre o ensino da filosofia é mostrar a importância e a

responsabilidade que ela assume conjuntamente com os profissionais que contribuem na compreensão do mundo e na formação dos seres humanos.

2.1 O legado histórico sobre o ensino da filosofia no Brasil.

A filosofia como matéria escolar oscilou entre os primeiros projetos e leis educacionais, o currículo de filosofia vivenciou períodos de instabilidade e estabilidade na educação brasileira. Conhecer o histórico da disciplina filosofia pode ajudar a compreender melhor o seu papel na educação. Podemos afirmar que o ensino de filosofia no Brasil começou no período que abrange os séculos XVI e XVII (GALLINA, 2000), representado pelo período colonial e a chegada dos primeiros professores de filosofia, os jesuítas.

O século XVIII e XIX demarca a falta de consistência da disciplina por causa de várias mudanças em regulamentos e decretos. A partir do século XX, a filosofia é reconduzida ao quadro de disciplinas complementar para o Ensino Médio, mesmo com o caráter profissionalizante da educação. É no século XXI através da obrigatoriedade da disciplina nas três séries do Ensino Médio, que ela é novamente incluída no processo educacional.

Uma análise do panorama curricular da filosofia e de seu ensino pressupõe como condição a investigação das possibilidades de sua existência na formação histórico-social da educação brasileira. Buscar estudar o campo curricular da filosofia é compreender a condição da própria educação para situar, ao mesmo tempo, a educação ao longo de sua formação na história e na sociedade. O ensino da filosofia pode ser justificado, na medida em que reivindica o direito de ser incluída no processo de formação dos seres humanos.

O ensino da filosofia no Brasil desde o século XVI atendia aos interesses políticos, era voltado para uma determinada classe dominante que educava os filhos dos senhores de terras. A educação jesuítica no período entre os séculos XVI e XVII constituiu a base do sistema educacional brasileiro até a expulsão da Ordem em 1759 e a chegada de Marquês de Pombal. Desde essa época é possível detectar indícios da fragilidade histórica do ensino da filosofia, voltado apenas para uma pequena parcela da população, desse modo, o ensino da filosofia passa a ser também, em geral, insignificante (BRASIL, 2010).

Os jesuítas muito embora tivessem como finalidade a educação integral do aluno no que diz respeito ao caráter humanista, científico, literário e filosófico herdeiro de uma tradição antiga, era voltado exclusivamente para a religião cristã, em que predominava o pensamento

teocêntrico e que direcionava o aluno para um único e inquestionável caminho, a obediência. A filosofia como prática de ensino no Brasil surge nesse contexto de colonização, a partir da chegada dos Jesuítas.

O caráter religioso da época estabeleceu como modelo próprio para o ensino da filosofia a erudição livresca e retórica das classes dominantes, a repetição e a memorização dos sistemas filosóficos. Formar homens letrados, eruditos e católicos constituía a principal finalidade do ensino da filosofia (HORN, 2000, p.21).

Podemos destacar como influência no plano de estudos dos jesuítas a presença marcante da filosofia e da literatura clássica, pois o resgate dessas disciplinas faz com que, principalmente no campo da filosofia, a ética de Aristóteles seja tomada como estudo para a exaltação das virtudes humanas, pois o conteúdo da disciplina consistia na memorização das obras de Aristóteles¹ e da filosofia escolástica (FRANCA, 1952).

O pensamento filosófico dessa época foi baseado na releitura cristã do mundo Greco-romano, por isso a importância do estudo da filosofia antiga como disciplina dominante no plano de estudos dos jesuítas. Nesse período o ensino da filosofia adquire o caráter religioso, pois as obras tanto de Aristóteles, como de Platão são analisadas à luz da teologia cristã.

Após os séculos XVI e XVII, dominados pela educação dos jesuítas e do seu plano de estudos organizados no *Ratio Studiorum*, temos a ascensão do cientificismo que surge em decorrência da emancipação política do Brasil no século XVIII, período em que o Brasil se liberta da colonização e passa a fase do império, marcado pelas ideias humanísticas e universais do pensamento europeu.

Com a chegada de Marquês de Pombal e o advento dos ideais iluministas que marcaram mudanças estruturais na colônia, iniciou um conjunto de reformas no campo educacional. No que diz respeito ao campo da filosofia esta era aceita como estatuto de ciências naturais, ou seja, concebida de forma pragmática e utilitária² (HORN, 2000, p. 24).

O processo de emancipação política do Brasil suscitou um clima de triunfo racional no pensamento pedagógico, o qual se refletiu nos conteúdos dos cursos de filosofia. Nesse sentido, o ensino da filosofia muda radicalmente a perspectiva estabelecida pelo *Ratio Studiorum*, centrado na leitura de Aristóteles e São Tomaz de Aquino. A reforma de Pombal baseou o conteúdo de filosofia no enciclopedismo iluminista. Nas províncias, o ensino da

¹ Dentre essas obras, destacava-se a *Ética a Nicômacos* (tratado de ética).

² Atendia os objetivos das ideias científicas.

filosofia era considerado obrigatório nos currículos de nível secundário³, mas pouca referência se tem com relação aos conteúdos de filosofia ensinado (GALLINA, 2000).

Já no século XIX, a disciplina passou por várias mudanças de regulamentos e decretos, o que significou a falta de clareza, a indefinição e ausência de uma orientação didática. Começando pelo estabelecimento dos “Programas oficiais do ensino secundário Pedro II, idealizados, instituídos e praticados no colégio no transcurso de 1850 a 1951” (HORN, 2000, p. 23), o único colégio criado em 1837 que era mantido pelo governo central. A filosofia nesse momento se fazia presente nos programas de ensino como caráter propedêutico. Como mostra Horn.

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a filosofia era prevista para duas séries, da segunda a sétima. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como curso livre (HORN, 2000, p. 24).

Com o advento da República, em 1889, podemos constatar cada vez mais o afastamento da filosofia no currículo escolar, pois o Ministério da Instrução Pública declarou os princípios de liberdade e laicidade do ensino enfatizando em maior intensidade as ciências positivas no currículo, deslocando, então, o ensino da filosofia como facultativo.

Por outro lado, a Reforma Rocha Vaz⁴ incluiu o ensino da filosofia no nível secundário, mas infelizmente o conteúdo proposto foi voltado para manter a ordem social vigente. Essa herança cultural se consolidou nas reformas educacionais ulteriores, com a reforma Capanema e Francisco Campos que representou um avanço, na medida em que lutou para efetivar a presença da filosofia no ensino secundário. Essa responsabilidade, porém, ficou a cargo do poder de decisão dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação (GALLINA, 2000).

A partir do século XX, precisamente em 1925, com o Decreto 16.782, que obrigava o preparo fundamental dos estudantes para a vida, a filosofia foi reconduzida ao quadro de disciplinas obrigatórias para o ensino secundário. Entretanto, mesmo com a criação dos estudos profissionalizantes e a proposta dos políticos para a formação do ensino laico, pouca coisa aconteceu a favor do ensino da filosofia, como a não especificação dos conteúdos

³ Naquela época o ensino fundamental e médio era denominado de ginásio.

⁴ Deu-se em 1925 com a proposta de ensino seriado, que preparasse para a vida e não para o ensino superior.

filosóficos e profissionais licenciados na área, podendo outras disciplinas e outros profissionais ocupar o espaço da filosofia.

Ainda no século passado, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a disciplina passa de obrigatória para complementar, mas essa situação se agravou com o golpe militar de 1964, no qual a disciplina foi substituída por Educação Moral e Cívica. A partir de 1964, a ausência da filosofia perdurou por mais de 30 anos e mesmo com a LDB de 1996 afirmando a sua volta, porém com uma vaga definição para a filosofia, isto é, a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, o que implica na formação ética e política do estudante. Mesmo consolidada na lei, a inclusão da disciplina em nenhum momento foi considerada importante (GALLINA, 2000).

Essas afirmações podem ser confirmadas nas intenções que a LDB demonstra nos incisos II, III e IV para o Ensino Médio, pois o modo com que a disciplina foi definida passa a ser compreendida de forma unilateral, já que reduz a filosofia à cidadania e ao pensamento crítico, excluindo de sua formação outras características consideradas fundamentais. Como pode ser ratificado no seguinte trecho:

Inciso II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; inciso III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, inciso IV- o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, p. 14).

Como é possível ver, a Lei de Diretrizes e Bases faz da filosofia na educação básica, nos incisos II e III, a ideia de que o papel da filosofia se restringe a preparar o aluno para a cidadania e a crítica, apenas tentando preencher o espaço legal para a disciplina na educação e para uma aparente autonomia intelectual do educando.

Com quase cinco séculos de luta histórica para a reinserção da disciplina na educação, em 1997, o projeto-lei do deputado Padre Roque Zimmerman pretendeu efetivar a disciplina na grade curricular de todos os Estados brasileiros. A implantação do projeto de lei aprovado pelo referido deputado em 1999 obriga os Estados a incluírem filosofia como disciplina nos currículos do Ensino Médio.

O projeto já havia sido aprovado em 1998 pela comissão de Educação, Cultura e Desporto que recebeu parecer favorável quanto ao assunto e seguiu para o senado onde foi aprovada como obrigatoriedade. Com isso surgiram em nível nacional muitas lutas e

movimentos, como é o caso do Fórum Sul de Filosofia que desde 1998⁵ vem lutando para a inserção da filosofia na educação.

Assim, a filosofia adquiriu uma importância como movimento de luta pela sua reinserção no ensino. Depois da LDB de 1996, houve grandes movimentos de professores e políticos em defesa da filosofia, como o grupo de diferentes profissionais do país procurando discutir o ensino da filosofia; as universidades discutindo a questão da filosofia no Ensino Fundamental e Médio; a mídia cada vez mais dando importância e repercussão ao assunto. Essas manifestações demonstraram o espaço que a filosofia vem ocupando na sociedade e na educação. Isso se deve ao fato de que:

Em muitas escolas a Filosofia foi mantida como disciplina, graças ao empenho e luta dos professores de Filosofia que conseguiram justificar a importância da disciplina para a educação e para o processo de formação dos estudantes do Ensino Médio, seja como formação humana, formação crítica ou formação para a cidadania (MENDES, 2008, p. 09).

Em 1998 e 2000 a partir da proposta de complementação da LDB e o caráter de reorganização de um novo Ensino Médio, a filosofia assume um novo papel no Ensino Médio, representado pela criação das DCNEM⁶ e dos PCNEM⁷, o qual enfatiza a importante presença da filosofia para a formação crítica, social e humana. Tal capacidade deve ser mostrada em sala de aula, tanto refletida como escrita. De acordo com esses documentos, é importante que os alunos sejam estimulados a vincular o mundo do trabalho com a prática social no que concerne a preparação para exercer a cidadania.

Mesmo com o projeto-lei do deputado Padre Roque⁸ e a consolidação das DCNEM e dos PCNEM específico de filosofia, a Lei de Diretrizes e Bases não determinou se essa inclusão deveria ser feita nas três séries do Ensino Médio. Essa preocupação apenas veio a ser apresentada na resolução de 2006⁹ e consolidada em 2008 quando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem a inclusão obrigatória da filosofia. Como se nota a seguir:

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas

⁵ Fórum Sul de Filosofia é organizado pelos cursos de licenciatura em filosofia das Universidades do Sul do Brasil, é um espaço que os profissionais de filosofia discutem a filosofia e seu ensino.

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁸ Projeto de lei n. 3.178/97.

⁹ Texto de complementação dos Parâmetros Curriculares.

obrigatórias no currículo do Ensino Médio [...] O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008, p. 01-02).

Para saber que papel a filosofia deve exercer na educação é importante saber qual a finalidade da própria filosofia. Sendo questionadora e investigadora do mundo real, a filosofia vem no currículo escolar como atividade crítica, reflexiva, interdisciplinar, ética e intelectual dos saberes baseados nas legislações oficiais (LDB, DCNEM e PCNEM) e, na autoridade dos grandes pensadores, ou seja, a filosofia tal como é empregada pelas propostas curriculares de ensino e pelos grandes sistemas filosóficos.

É preciso não esquecer que a questão do ensino da filosofia não deve privilegiar certas características em detrimento de outras e nem apenas ser voltado para o âmbito filosófico, mas também estar no âmbito das preocupações pedagógicas, afinal, a própria filosofia como questionamento do mundo e das coisas se faz como movimento infinito e no acontecimento de se próprio tempo.

O que se ensina e como se ensina sempre foram vistos como dois planos separados, isso implica dizer que os conteúdos a serem ensinados teriam mais importância de como seriam ensinados. Porém não podemos esquecer que o que se considera ser filosofia precisa da correlação com o seu ensino e também o compromisso com a didática, porque desde os tempos em que a filosofia surgiu, ela aparece como proposta de ensino pelas escolas filosóficas. A tarefa de ensinar nunca poderia estar desligada de produzir filosofia, pois ambas estão no mesmo movimento.

Em virtude do que foi dito, os espaços curriculares orientados ao ensino da filosofia possuem um papel importante na formação do professor e dos alunos, porque é através das orientações curriculares que é construído o processo de ensino-aprendizagem. Perguntar o que é a filosofia significa também questionar o que é ensinar na disciplina e, por conseguinte como ensinar filosofia, o que compõe a base da definição de currículo.

Essas questões são alguns dos pontos mais delicados da filosofia, na qual todos os professores deveriam analisar para saber o que se pode ensinar, como se ensinar e por que ensinar filosofia. “A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam a algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda formação em seu conjunto” (CERLETTI, 2009, p. 60).

Estabelecer bases teóricas e o direcionamento adequado para o ensino da filosofia requer a postura filosófica da educação, pois a filosofia além de ser teórica, sempre manteve, através da educação e seu ensino, nexos com a prática. Porém, para explicar e cumprir com as exigências do ensino da filosofia, o professor de filosofia não deve seguir apenas uma postura teórica ou curricular, mas precisa se relacionar com o mundo na forma a entender a multiplicidade cultural dos alunos.

O professor de filosofia como filósofo necessita fazer a reavaliação do pensamento teórico e da prática que adota em sala de aula, para que assim possa entender a diversidade social dos educandos, partindo sempre dos problemas vividos, tendo em vista a preocupação sobre o ensino da filosofia. Veremos a seguir, como as exigências do ensino institucionalizado, regido pelos documentos oficiais de filosofia e regulado pelo Estado é descrito no Ensino Médio.

2.2 O currículo de filosofia no Ensino Médio.

Os Parâmetros, as Diretrizes da educação estão sempre a nos dizer o que ensinar como ensinar, para quem ensinar. A educação, pensada e produzida pelas cabeças bem pensantes a serviço do poder, procura construir-se como uma imensa máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2008, p. 79).

A partir do século XX, mas precisamente no período de 1930 que marca a criação do Ministério da Educação junto com as reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema, a filosofia passaria ocupar espaço com as outras disciplinas, mesmo estando inserida como disciplina complementar. No início da década de 1960 quando surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei nº. 4.024 em 20 de dezembro de 1961, ela traz como uma das principais mudanças a criação do Conselho Federal que indicariam as disciplinas obrigatórias e dos Conselhos Estaduais que permitiria selecionar as disciplinas complementares, na qual a filosofia ocupou o cargo de disciplina complementar (GALLINA, 2000).

Nessa década o Brasil vivia a grande agitação política e econômica que antecedeu o golpe militar de 1964. É a partir desse novo modelo político e econômico de sustentação que o Brasil estabeleceu vínculos com os Estados Unidos e adotou ideias tecnicistas para a educação brasileira, sendo que esse acontecimento repercutiu na desvalorização de conteúdos fundamentais para a formação do educando representando para a educação um grave

retrocesso (GALLINA, 2000), na medida em que retirou do aluno a possibilidade de aprender a questionar.

Em decorrência da lentidão da promulgação da LDB de 1961, outras ações no âmbito de políticas educacionais surgiram e, em 1971 surge a lei 5.692. Nesta década é introduzida no Brasil uma política de valorização do ensino técnico-profissionalizante, em que passa a se valorizar mais o aspecto técnico-científico das disciplinas. A filosofia e outras disciplinas da área de humanas foram deixadas em segundo plano, em decorrência da supremacia da educação profissional. É nesse momento que a filosofia perde seu privilégio e ocupa o espaço de disciplinas optativas, pois não tinha muito a contribuir para a formação de profissionais especializados para o mercado de trabalho, porque estes precisavam muito mais do domínio da tecnologia do que do pensamento (HORN, 2000).

A lei n^o. 5.692 em 11 de agosto de 1971 introduziu no Brasil, no antigo 2^o grau, a obrigatoriedade de cursos profissionalizantes, o que se pode sugerir que a educação privilegiou o conhecimento do tipo técnico-científico em detrimento das humanidades. É devido a essa lei que se conseguiu relacionar trabalho e educação, ou seja, a educação voltada meramente para a vida prática renegando assim o interesse pelo conhecimento teórico. É nessa lei que a disciplina filosofia é substituída pela Educação Moral e Cívica, passando a ser uma análise superficial e deturpada do conteúdo propriamente ético. Com o descuido das áreas humanitárias, o profissional e a disciplina de filosofia perde seu espaço no sistema de ensino (HORN, 2000).

A lei n^o. 7.044 em 18 de outubro de 1982, que complementou a lei anterior, consolidou a questão de educação profissional. Entretanto abriu espaço para mais uma possibilidade de reorganização da disciplina de filosofia, diante das inúmeras manifestações a favor da filosofia como disciplina obrigatória. Todas as lutas intermediadas por professores e políticos contribuíram para a reinserção da filosofia no ensino básico, no entanto, reduziu a filosofia a generalidades que qualquer profissional de formação variada podia ministrar (HORN, 2000).

Há uma oscilação da presença e ausência do ensino de filosofia no currículo escolar brasileiro. Podemos afirmar que o atual contexto da filosofia na educação reaparece no Ensino Médio com a Lei n^o. 9.394 de 21 de dezembro de 1996, porém, a lei não consolidou a sua obrigatoriedade ficando apenas como condição de disciplina complementar. Mais uma vez é

possível perceber que os textos dos artigos que compõem essa lei se referem ao ensino da filosofia apenas para a formação da cidadania, autonomia e crítica.

Como é possível verificar nos artigos 35 e 36¹⁰ da LDB, na medida em que exigem “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.14) e para reafirmar o artigo 35 aparece no artigo 36 da LDB que “O domínio dos conteúdos de filosofia e sociologia são necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p.14).

Infelizmente a lei não deu obrigação a essas disciplinas, ficando mais uma vez a disciplina de caráter optativa, podendo ou não ser ofertada. O Parecer aprovado em 01 de junho de 1998 tenta estimular o debate em torno da inclusão da filosofia no Ensino Médio. Os documentos deste Parecer, organizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentando um conjunto de definições, tendo como base a lei de 1996, sendo que a preocupação é determinar o ensino por habilidades, competências e interdisciplinaridade como proposta de reforma curricular.

A partir dessa nova legislação, as DCNEM, como nova reorganização curricular dirigida para o Ensino Médio, constituiu um novo paradigma curricular que conciliava trabalho e cidadania. Seria uma proposta de reforma da LDB, na qual se destacava a formação ética, autônoma, intelectual e crítica, como objetivo central, o propósito de desenvolver as qualidades humanas. Por isso a ideia de um ensino baseado em habilidades e competências.

No que diz respeito às ciências humanas e ao seu exercício, o artigo 10, o inciso III e alínea d das DCNEM estabelecem competências e habilidades ao profissional de filosofia enquanto compreensão dos direitos e deveres. Como é possível perceber na seguinte definição das DCNEM, é de respeito à competência filosófica:

Art. 10- A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber, inciso III- Ciências Humanas e suas Tecnologias, Objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando, alínea d- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (BRASIL, 1998, p. 04-05).

¹⁰ Esses artigos estão presentes na LDB, no que concerne ao Ensino Médio.

É possível perceber novamente que no parágrafo 2, alínea b, do artigo 10 das DCNEM assim como na LDB, no que diz respeito a filosofia e a sociologia, essas são reduzidas apenas ao exercício da cidadania. Como mostra o seguinte artigo:

Art. 10- A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, § 2º- As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, alínea b- Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 06).

Estas disciplinas são responsáveis pelo tratamento interdisciplinar e contextualizado de toda a educação, entretanto as DCNEM mostram que a disciplina ainda não possui um espaço efetivo no currículo educacional, mas que deve ocupar esse lugar, para isso a filosofia ainda necessita conquistar seu reconhecimento tanto no campo legal quanto na prática escolar.

Acerca de dois anos depois, o plano decenal da educação de 1998 afirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar Parâmetros no campo curricular capazes de orientar as práticas educativas de forma a buscar melhoria na qualidade de ensino. A nova Lei de Diretrizes e Bases reforça a necessidade de propiciar a todos um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos. Para dar conta do amplo objetivo da educação, a LDB, além das DCNEM, consolidou a organização curricular para conferir uma maior flexibilidade na parte curricular, reafirmando assim o princípio da base nacional comum a ser conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio¹¹.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que surgem em 2000, se oferece aos professores subsídios que contribuam para a implementação da reforma do ensino pretendida pelo MEC. Além das DCNEM, os PCNEM sugerem uma reorganização curricular de acordo com as áreas específicas de conhecimentos. Nessa perspectiva todas as disciplinas de Ensino Médio adquirem nova identidade, pela qual os PCNEM são responsáveis. Assim como as DCNEM, os PCNEM destacam dois eixos importantes para conduzir a educação que são a interdisciplinaridade, a contextualização oferecem competências e habilidades a serem trabalhadas por cada área de conhecimento. Fato que pode ser observado no PCN específico de filosofia:

Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo

¹¹ Os Parâmetros curriculares nacionais surgem em 1997 que abrangem os ensinos de 1º a 4º série, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio surgem em 2000.

reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualizar conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2000, p. 64).

O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio? São Parâmetros que possuem a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos em educação, socializando discussões, pesquisas e recomendações, como é possível perceber na seguinte definição. A concepção de Parâmetros é dada pela:

Reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção (BRASIL, 2006, p. 07-08).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio apontam questões de tratamento didático por área, procurando garantir coerências entre teoria, objetivos e conteúdos na prática educacional. Os Parâmetros em sua constituição visam tratar os conteúdos de forma interdisciplinar, buscando unir teoria e prática. É nesse sentido que quando os Parâmetros recorrem especificamente às áreas, ao mesmo tempo, procuram a integração entre elas, propondo a problematização das questões sociais com as concepções teóricas das áreas específicas.

Enquanto os Parâmetros propõem a integração entre as diferentes áreas de ensino, os temas transversais acabam por intencionar como objetivo dos Parâmetros a ideia de que o cumprimento do ensino é educar para a cidadania, ou seja, a comunicação dos saberes lidam com valores e atitudes. Porém, ao mesmo tempo em que essa exigência diz respeito a todas as disciplinas no cenário do novo Ensino Médio, essa determinação parece especificar apenas o ensino da filosofia, pois ela se torna mais uma vez a preparação para a cidadania, constituindo apenas a aparente interligação entre as áreas de ensino.

As diferentes áreas constituem a representação ampla e plural dos campos de conhecimentos. A concepção de área evidencia os diferentes conteúdos tratados. Essa

caracterização de área é importante para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e contextualizado de conhecimentos. O professor considerando a multiplicidade de conhecimentos pode tomar decisões a respeito de suas intervenções, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.

Os Parâmetros têm por finalidade não apenas a orientação da prática pedagógica, mas a fundamentação de teorias e metodologias de cada área, para que a partir dessas se tenha reflexão. A partir da concepção de área, os Parâmetros especificam critérios de avaliação e orientações didáticas. Porém para a escola é necessário que as temáticas sociais estejam presentes nas abordagens de todas as disciplinas.

A partir da nova configuração da educação dada pelas DCNEM e PCNEM é possível propor uma nova filosofia para um novo Ensino Médio, que possa modificar as dificuldades que a disciplina vem passando ao longo da história da educação brasileira? Devemos nos perguntar, qual o sentido da filosofia na educação para que seja significativa a nossa preocupação?

Estabelecer o que o aluno deve conhecer e que competências desenvolver é uma preocupação das DCNEM e dos PCNEM que se configuram na tarefa de uma proposta curricular para o Ensino Médio, que tem de ser enfrentada pelos professores. Devemos então levar em consideração o papel da filosofia que a legislação da LDB, das DCNEM e dos PCNEM adotam para o ensino da filosofia?

Geralmente o que conseguimos presenciar ao longo da história do ensino da filosofia foi certa elitização, unificação, abstração e separação da filosofia na educação. Caracterizar a filosofia como abstrata, dogmática e elitizada é negar seu nascimento nas discussões em praças públicas como faziam os gregos na antiguidade. Essa caracterização ocidental elitizada e dogmática da filosofia foi herdada até os dias atuais e se refletiu em todo o mundo ocidental, inclusive na educação brasileira.

A partir da ideia burguesa da filosofia quando se passa a analisar filosofia no Ensino Médio, percebemos que a filosofia é tomada desvinculada da existência social. Se tivermos uma visão geral acerca do ensino da filosofia no Brasil, podemos constatar que a história da filosofia desde os tempos do Brasil colônia era voltada para a formação da elite, assim como nos períodos posteriores, a filosofia esteve presente nos currículos das escolas de elite e que toda essa instabilidade da filosofia na educação brasileira foi determinada pela realidade econômica e política do contexto neoliberal.

Nesse contexto, a educação e o currículo foram afetados e redimensionados pelos ditames dos interesses internacionais. Daí a preferência pela educação técnica-cientificista, que se refletiu na LDB de 1996, definida a partir do modelo neoliberal e herdada posteriormente pelas DCNEM e PCNEM. Diante dessa perspectiva, a educação ficou à mercê dos interesses econômicos e políticos.

Como a educação passou por diversas crises, voltando para o ensino profissional e em outro momento para o ensino geral, esse dilema também afetou o ensino da filosofia. Dessa forma, podemos verificar que a leitura da LDB, DCNEM e PCNEM legitima a dubiedade da filosofia, resultante das vontades dos legisladores federais e estaduais.

Caberia então que papel a filosofia? Apenas formar para o exercício da cidadania, autonomia e crítica? Quais os sentidos dessas finalidades? Desenvolver somente competências comunicativas? Todas essas exigências relacionam a um objetivo geral do Ensino Médio? E as normas da LDB, DCNEM e PCNEM concebem nesse sentido a filosofia como um papel importante?

Do ponto de vista da ANPOF quando analisa o papel da filosofia na educação básica, denuncia o tratamento aparente da disciplina, porque, ao mesmo tempo, que passa a ser não obrigatória, também constitui como meta a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, o que pode traduzir a filosofia a ocupar novamente o papel de Educação Moral e Cívica. Fato que pode ser observado no documento da ANPOF para o Ensino Médio. Como pode se encontrar no seguinte trecho:

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Segundo a LDB, suas funções são consolidar e aprofundar a formação geral do educando, preparando-o para o trabalho e para a cidadania. Neste sentido, deve oferecer [...] condições para uma formação ética e intelectualmente autônoma. À primeira vista, sob vários aspectos, conquanto não a privilegie, a legislação parece prestigiar a filosofia, concedendo-lhe até alguma centralidade. [...] Como todos sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e específica de conteúdos, uma vez que, até com razão, não poderia deixar de ser tarefa de todas as áreas do saber o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (ANPOF, 2004, p. 375-376).

O texto crítico da ANPOF¹² (ANPOF, 2004) sobre os Parâmetros Curriculares, crítico das Leis de Diretrizes e Bases no que se refere aos conhecimentos de filosofia reconhece a frustrada expectativa de centralidade da filosofia nas legislações oficiais, por exemplo: “[...]”

¹² Associação dos Pós-Graduados em filosofia.

Com efeito, a filosofia se reflete nos Parâmetros como uma expectativa sempre frustrada no Ensino Médio e, portanto, a própria inteligibilidade dos Parâmetros se vê comprometida” (ANPOF, 2004, p. 376).

A partir dessas considerações registramos a importância de uma análise crítica das leis educacionais em geral como as Leis de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para verificar que as dificuldades no ensino da filosofia decorrem em parte da falta de consistência do lugar da filosofia no Ensino Médio e também decorre da falta do acompanhamento das Diretrizes e dos Parâmetros. Mas não é apenas deficiência de um projeto inconsistente por parte da legislação nacional. A deficiência de profissionais na área de filosofia dificulta também por reproduzir um conhecimento meramente repetitivo, baseado na transmissão do conhecimento da história da filosofia ou de temas filosóficos, que servem para dificultar ainda mais a imagem da disciplina.

Segundo o texto produzido pela ANPOF solicitado pela diretoria do Ensino Médio do MEC, mostra o que os documentos oficiais, no caso dos Parâmetros oferecem a filosofia, parecem permanecer coerentes com as Diretrizes, no sentido em que subestimam o valor da disciplina. É nesse ponto que se projetam diversos problemas, pois a coerência dos Parâmetros de filosofia e as Diretrizes se aproximam dos conceitos de razão, crítica, interdisciplinaridade, contextualização e competência que apontam para uma tarefa de superação a fragmentação (ANPOF, 2004).

No entanto, o ensino da filosofia na prática educativa assume perspectivas diversas, porque configura a tensão do cenário prático do ensino da filosofia e da necessidade das leis educacionais de assumir o ponto de partida para indicar conteúdos, métodos e objetivos de uma perspectiva oficial de ensino. Assim, o PCN de filosofia deve ser visto como uma proposta a ser discutida, repensada e reelaborada pelos próprios professores de filosofia (ANPOF, 2004).

Devido a essa discussão sobre o ensino da filosofia, os desafios ficam postos em decorrência da deficiência de soluções das estabelecidas pela legislação, por isso toda essa inconstância no ensino da filosofia. Os PCNEM recomendam a presença obrigatória da filosofia no Ensino Médio e propõem o caráter exclusivamente disciplinar da filosofia, enquanto a LDB apenas faculta e em relação às DCNEM, estas destacam uma ideia de um ensino por competências (ANPOF, 2004).

As DCNEM seriam a base para o ensino por competências, compreendido como a capacidade de agir eficazmente em qualquer tipo de situação, ou seja, de preparar para a vida. No caso da filosofia essa reflexão nos leva a uma posição crítica em relação aos PCNEM. As DCNEM e a LDB não legitimam o ensino da filosofia assim como a proposta do PCN de filosofia é parcialmente coerente com a LDB no que corresponde um projeto confuso da filosofia para o Ensino Médio.

Os Parâmetros oferecem um caráter eminentemente disciplinar para a filosofia, ou seja, reforçando-a apenas como presença obrigatória sem levar em consideração a necessidade principal que a disciplina deve assumir na educação. No entanto não devemos esquecer que a ANPOF destaca uma característica positiva do PCN de filosofia quando se refere a orientação que oferece ao professor de filosofia, fazendo com que este não seja direcionado apenas a posição soberana da LDB.

Na medida em que os Parâmetros são apoiados nos artigos 35 e 36 da LDB e insistem na contribuição decisiva da filosofia para o alcance da cidadania, esta fica voltada somente para uma perspectiva sociológica a filosófica oferecendo ao estudante a tarefa de uma competência que diz respeito a todos. A mesma condição se dá quando as leis definem que o papel da filosofia é oferecer a capacidade crítica, pois essa característica é condicionada apenas ao sentido moral e cívico, o que corresponde ao exercício da autonomia e, por conseguinte, o direito de ser cidadão. Infelizmente, a filosofia acabou ganhando o lugar de uma disciplina pouco filosófica anulando o seu real sentido.

Todas as circunstâncias externas ao seu processo de tentativa de consolidação na educação brasileira contribuíram, significativamente, para a oscilação da implantação ou não da filosofia na grade curricular de ensino. As suas idas e vindas ao currículo escolar, toda a discussão sobre a necessidade dessa disciplina fez com que a sua consolidação nos meios escolares não ocorresse, mesmo a LDB afirmando a necessidade de uma formação ética e uma autonomia intelectual do indivíduo.

Do ponto de vista do interesse filosófico característico ao ensino da filosofia, as competências comunicativas e cívicas, a busca de conhecimento baseado na racionalidade e o papel interdisciplinar que as leis educacionais oferecem a disciplina filosofia se restringem apenas a essas competências? Podemos dizer que o objetivo da filosofia na educação é obedecer às prescrições dadas pela LDB, DCNEM. É preciso reivindicar outra ordem de

competências que dizem respeito às questões estritamente filosóficas? Quais seriam elas? (ANPOF, 2004).

Outras reflexões também surgem sobre o Ensino Médio, na medida em que não deve se afastar também das diretrizes elaboradas para o ensino superior, na qual são formados os docentes responsáveis pela implementação dos documentos legais para o exercício da disciplina. De certa forma, a comunidade filosófica está preocupada com o perfil do profissional de filosofia, que depende do sentido específico que se concede à disciplina. Do ponto de vista do conteúdo esperamos do licenciado em filosofia, uma sólida formação de história da filosofia, que capacite a compreensão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para análise e compreensão da realidade social em que se insere (ANPOF, 2004).

A grande maioria dos professores adota o livro didático e a aula expositiva na transmissão dos conteúdos de forma enciclopédica e linear. Muitas vezes o trabalho se limita à interpretação pessoal e contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou no debate sobre temas atuais sem vínculo com os textos filosóficos. Em outras ocasiões, o professor utiliza o recorte de jornais e revistas para a discussão de temas que se desviam da própria filosofia ficando apenas no senso comum (ANPOF, 2004).

Em função de alguns elementos preponderantes nas aulas de filosofia, é possível dizer que esse tipo de metodologia empregada destoa os princípios da filosofia e dificulta ainda mais quando os textos filosóficos são interpretados por outros profissionais. A falta de formação específica reduz os tratamentos dos temas filosóficos e dá origem a um pretense aprendizado do filosofar, conduzindo a descaracterização da filosofia e da educação. Por isso há uma preocupação dos que lidam com a questão do Ensino Médio (ANPOF, 2004).

O fato de a filosofia não ser uma disciplina constante do currículo obrigatório do Ensino Médio até 2007 não tem impedido uma demanda de artigos, dissertações, teses e livros, representado pela presença de preocupações filosóficas, sobre o ensino e o conteúdo na disciplina. Também deve se levar em consideração inquietações de cunho ético, pois na grande maioria dos casos não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções de ordem filosófica. Isso pode significar que há certa demanda da sociedade a favor da filosofia.

No que se refere à relação entre filosofia e Ensino Médio, a comunidade filosófica está em constante discussão sobre o papel da especificidade das competências e da formação

docente, pois o caráter singular da disciplina e a carência de profissionais adequados para o ensino de filosofia deixa clara a necessidade de uma qualificação dos professores tanto de natureza teórica quanto da necessidade prática e de um objetivo que defina o lugar da filosofia no ensino.

Por fim, o que se espera da filosofia como proposta de ensino pode se traduzir na compreensão de uma educação que promova a mediação entre o ser, conhecer e o mundo da vida, isto é, da prática social, numa proposta que vislumbre as múltiplas formas de expressões humanas. Aranha e Martins colocam que a filosofia pretende despertar o jovem estudante a visão para analisar e entender melhor a sua realidade (ARANHA; MARTINS, 1993).

A filosofia estabelece o elo entre as diversas formas do agir e do saber humano. Dessa maneira, entendemos que a filosofia pode proporcionar à juventude o filosofar sobre o mundo em que vive o conhecimento e as relações humanas, dessa forma, considerar que somos seres humanos comprometidos com o mundo em que vivemos; e ver que além dos conhecimentos científico-tecnológicos, presentes e necessários à sociedade contemporânea, existe o aprender a ser humano.

Para que o ensino da filosofia possa cumprir as funções a que se propõe, não se pode esquecer-se da necessidade de qualificação desse ensino e de como se conduzir a essa bagagem teórica. A filosofia não se reduz ao mero aprendizado de doutrinas e conceitos. Ela nos leva a uma preocupação com o ser humano, sujeito histórico presente no mundo construtor de si mesmo, não só no espaço escolar como também na vida cotidiana, ampliando a sua visão de mundo, descobrindo os valores humanos, abrindo horizontes de leitura de mundo e dos fenômenos que o cercam (ANPOF, 2004).

Gallina coloca que a filosofia pode lograr um papel que sempre lhe coube nas discussões e elaborações filosóficas, o de tornar possível que o indivíduo conquiste a sua identidade no interior deste processo de socialização (GALLINA, 2000). A filosofia investe a favor do problemático e no significado dessa procura do problemático, o que a filosofia faz é gerar o pensamento. Isso coloca o pensamento como o verdadeiro fundamento do processo educacional e a educação construída sobre qualquer outra fundação será superficial e estéril (ANPOF, 2004).

Portanto, à questão da efetivação ou não da filosofia na grade curricular de ensino, está intimamente ligado ao contexto político e econômico em que o Brasil se encontrava. As disciplinas que poderiam suscitar uma “revolta” eram vistas como ameaças à ordem

estabelecida. É importante entender que a primeira LDB, por exemplo, foi elaborada dentro de um contexto de uma ideologia tecnicista, que desvalorizava os conteúdos filosóficos e exaltava o ensino técnico, valorizado cada vez mais no contexto da sociedade capitalista.

Mesmo com o advento do DCNEM e do PCNEM não foi possível uma afirmação da filosofia no currículo escolar do ensino médio, apesar de tentarem dispor de um aparato teórico, metodológico e pedagógico para as diversas disciplinas, inclusive a filosofia. Todo esse contexto legitimou o caráter elitista da filosofia, tornando-a, na visão de muitos, uma disciplina sem utilidade prática, que cabia aos quais gostavam de desperdiçar seu tempo com algo totalmente abstrato.

O contexto neoliberal vem reafirmar o favorecimento de um ensino técnico, voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de um ensino que realmente busque formar um indivíduo que saiba o que seja pensar, entre outras categorias e que não apenas a filosofia busca explicar, como também a sociologia. Mesmo as legislações que tratam a questão da filosofia como disciplina obrigatória são condicionadas ao interesse mercadológico. Diversas deficiências são encontradas no que diz respeito à formação do profissional de filosofia, ao apoio à pesquisa, aos cursos de filosofia em geral, o que torna cada vez mais distante o alcance do objetivo que busca a disciplina filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido:

O modelo de escola que ainda vige no mundo, e que o nosso país copia de forma ainda mais precária dos países mais desenvolvidos economicamente, cuida do aprender apenas como um meio para alcançar o saber universal do mercado, do capital e da lei moral que serve integralmente a estes dois (VALÉRIO, 2010, p. 110).

Argumentar que a filosofia fornece as ferramentas para o pensamento do ser humano, é certamente fazer com que o aluno tenha a experiência de se reconhecer no processo educativo como sujeito ativo e que fundamentalmente possa exercer o questionamento e o filosofar sobre si mesmo e diante da realidade em que existe. Entretanto, não conceder a filosofia na formação geral do ensino-aprendizagem tornaria difícil proporcionar ao estudante a faculdade da dúvida e da pergunta. Fazer com que isto se torne possível e contribua para a construção de um novo mundo, é preciso que educandos e educadores sejam parte integrante do mesmo objetivo.

É de suma importância esclarecer em que direções os conteúdos filosóficos devem ser repensados. No exercício da filosofia, a postura do profissional precisa ser adequada para

possibilitar o interesse dos alunos pela disciplina, porque é a partir dessas preocupações que a filosofia tem de enfrentar e fortalecer a luta pela sua permanência definitiva na educação. É preciso que cada vez mais os profissionais de filosofia criem estratégias para ministrar a disciplina para fazer com que a disciplina seja vista de forma notável e interessante. A filosofia necessita ser voltada para a realidade e para a vida das pessoas para que o espanto e a admiração pelo conhecimento sejam recuperados. Diante dessa preocupação, pensamos que isso seja possível somente se conseguirmos fazer da filosofia algo novo, que possa ser constantemente criado.

Assim, pensamos na interessante proposta de apresentar a filosofia como criação de conceitos, uma definição diferente dos antigos sistemas filosóficos e das leis educacionais que concebem a filosofia voltada no sentido de cidadania, crítica e contemplação do mundo. A filosofia como criação de conceitos, representada pelo filósofo Gilles Deleuze, no sentido de crítica da própria filosofia afirma que a real função da filosofia corresponde a inventar conceitos, a palavra criação se aproxima da arte e conceito diz respeito a filosofia. Nesse âmbito, propomos o estudo da filosofia da diferença de Deleuze no sentido de caracterizar a filosofia como uma nova forma teórica para que possamos fazer dela uma nova atitude.

3 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.

A intenção desse capítulo é mostrar a configuração do pensamento de Deleuze como criação de conceitos tendo como base o panorama histórico-filosófico do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença francesa, que passa pelo interesse nas obras de Heidegger e que culmina com a atenção voltada para o pensamento de Nietzsche. Deleuze é considerado o filósofo da multiplicidade porque busca na história da filosofia o encontro com os conceitos dos diferentes sistemas filosóficos, mas é em Nietzsche que Deleuze encontra o elemento diferencial de sua filosofia. Por isso, elabora o seu pensamento a partir da apropriação que faz dos conceitos nietzschianos, como vontade de potência, genealogia, eterno retorno, super-homem, transvaloração.

Diante da variedade de conceitos tratados no pensamento de Deleuze e que serão explicitados ao longo do capítulo, tais como multiplicidade e diferença, escolhemos a criação de conceitos como composição do elemento diferencial da definição de filosofia. A diferença como criação conceitual é a principal questão em debate que anima este estudo em direção ao pensamento de Deleuze, pois é dentro dessa perspectiva que vamos encontrar elementos de conceitualização da própria filosofia. Deleuze movimenta uma multiplicidade de elementos que servem para caracterizar a filosofia como criação de conceitos.

Criação, conceito, diferença, imagem do pensamento, plano de imanência, personagem conceitual, functivos, prospectos, perceptos, afectos, correspondem a variedades de palavras que compõem a estrutura conceitual da filosofia, da arte e da ciência. Enquanto a função da filosofia é criar conceitos, a ciência produz functivos e prospectos e a arte se ocupa com os perceptos e afectos. Filosofia, ciência e arte, cada uma delas exerce uma função diferente das outras, mas todas se relacionam com a criação.

Em *Nietzsche e a filosofia* (2001), Deleuze joga com os conceitos nietzschianos como resultado das forças ativas e reativas e das vontades afirmativas e negativas, sendo estas expressas na Vontade de Potência. A vontade de potência como principal conceito nietzschiano da obra citada, é considerada como a criação das forças e das vontades e essas como resultado e interpretação do poder criador da vontade de potência. Em *O que é a filosofia?* (1992) escrito com a colaboração de Félix Guattari, demonstra que essa obra só pode ser entendida como uma reafirmação da autonomia da filosofia aproximando-a do

campo da arte na medida em que identifica que a tarefa específica da filosofia é criar conceitos.

3.1 A filosofia de Deleuze e a ideia da diferença.

Gilles Deleuze nasceu em Paris em 1925 na atmosfera do regime nazista, era o filho mais novo da família Deleuze, a situação econômica de sua família nunca foi uma das melhores, pois além de ter perdido seu irmão na guerra, a crise de 1930 atingiu o emprego de seu pai. Aos 15 anos, na Cidade de Deauville, Gilles Deleuze através do professor Pierre Halbwegs começa a sentir interesse pela literatura francesa, é nesse momento que o filósofo francês tem seus primeiros contatos com os escritos de Baudelaire, Gide e Anatole France (DOSSE, 2010).

Em 1943, começa seus estudos secundários no Liceu Carnot, na qual no último ano chama a atenção pela leitura que possui de Nietzsche. De 1944 a 1948, Gilles Deleuze começa a estudar filosofia na Sorbonne, e no mesmo ano de 1948 consegue ser professor de filosofia do ensino secundário. No ano de 1956 encontra sua futura companheira Fanny Deleuze, com quem terá dois filhos, em 1957 Deleuze ocupa o cargo de professor em história da filosofia pela Sorbonne onde conhece Michael Foucault (DELEUZE, 2010).

Mesmo sendo afetado por problemas de saúde, Deleuze apresenta em 1968 a tese principal de doutorado “diferença e repetição” em que tem Maurice de Candillac como orientador. No mesmo período conhece Félix Guattari, esse encontro resulta em uma longa e rica colaboração. Desde seu primeiro ano de ensino Gilles Deleuze já exerce certo fascínio sobre os estudantes pela mobilidade e leveza de seu pensamento. Isso mostra que:

Imediatamente, Deleuze adota um estilo de ensino singular, abordando em um tom leve os problemas mais concretos dos adolescentes, o esporte, o namoro, os animais para em seguida elevá-los aos altos da reflexão, apoiando-se em um repertório de autores clássicos da tradição filosófica (DOSSE, 2010, p. 91).

A inteligência de Gilles Deleuze era notável não somente pela sua capacidade intelectual, mas pela grandeza de suas aulas. Desde cedo, se tornou um aluno brilhante, que chamou atenção de imediato de seu amigo Michel Tournier o qual fica assombrado com a capacidade que Deleuze tem de atualizar a tradição filosófica. Antes mesmo de seu ingresso na Sorbonne para cursar filosofia, Deleuze já tinha contato com as leituras de Sartre, uma de

suas primeiras influências filosóficas que invadira o cenário francês na primeira metade do século XX (DOSSE, 2010).

Contudo, essa admiração sartreana foi rompida no momento de inauguração da famosa conferência intitulada *O existencialismo é um humanismo* (1946). Até os anos de 1950 reinavam na França as correntes idealista, hermenêutica e fenomenológica, representada respectivamente por: Hegel, Heidegger e Husserl (DOSSE, 2010). Nessa mesma época, Deleuze encontra as leituras do filósofo Heidegger que também o fazem manter certa distância, alegando que a filosofia de Heidegger consiste em um mero jogo de palavras.

Dentro da Sorbonne, Deleuze fazia parte de um pequeno grupo de intelectuais. Dentre eles se destacavam François Chatelet e Michel Tournier, que tinham uma profunda admiração pela sua pessoa. Como estudante de filosofia, Deleuze foi aluno de Gaston Bachelard e começava a ler filosofia anglo-saxã, a filosofia vitalista de Bergson e Espinosa. Desde 1947, Deleuze considerava Bergson, um pensador de primeira linha.

Apesar desse período apresentar forte tendência marxista, Deleuze adotava uma perspectiva contrária proporcionada pela leitura de Bergson. Faz desse autor uma das escolhas mais importantes para a construção de suas obras no momento em que, transgride a maneira de pensar de sua época. Seus estudos sobre Bergson resultaram posteriormente em seu livro denominado *O bergsonismo* (1966), Deleuze encontra na filosofia vitalista as ideias de duração, memória, impulso vital e intuição que ajudaram a constituir mais adiante o conceito de diferença (DOSSE, 2010).

Espinosa é outro filósofo que ocupa um lugar de extrema importância no pensamento deleuzeano, *Espinosa e o problema da expressão* (1968) é o tema de sua segunda tese ao lado de *Diferença e repetição* (1968). Nessa obra, o filósofo francês resgata a ética de Espinosa a partir do conceito de potência como a principal questão do espinosismo, com isso a interpretação que faz do problema da potência colocada por Espinosa se transforma no ato de agir e criar (DOSSE, 2010).

Assim como Bergson e Espinosa, Nietzsche também é um pensador excêntrico para Deleuze, porque do conceito de vontade de potência e de eterno retorno, Deleuze “lança o conceito que será a própria essência de sua tese e o fio condutor de todo o seu pensamento: o da diferença, uma filosofia da vontade faz valer a afirmação da sua diferença” (DOSSE, 2010, p. 114). Quanto ao eterno retorno, a interpretação atribuída por Deleuze como resultado do querer criador é oposta a ideia de movimento cíclico.

Considerando as influências heterogêneas do pensamento de Deleuze em relação as filosofias das diferentes épocas, Sartre, Hegel, Heidegger, Husserl, Espinosa, Bergson, Nietzsche, outras relações também podemos encontrar na filosofia de Deleuze com o campo da literatura e da arte, poetas e escritores como Marcel Proust, Kafka, Samuel Beckett, Francis Bacon além de sua paixão pelo cinema. Outras produções científicas também fazem parte do processo intelectual do filósofo, destacamos a matemática, física, biologia, linguística, psicanálise e antropologia.

A multiplicidade de conhecimentos com que o filósofo teve contato durante a sua vida não impediu o nascimento do seu modo singular de pensar. Ele também não se restringiu a esfera filosófica, mas avançou para os campos da arte e da ciência. Para Machado isso se deve ao fato de que: “A filosofia, a arte e a literatura, definem-se, portanto, por seu poder criador, ou mais precisamente, pela exigência de criação de um novo pensamento” (MACHADO, 2009, p. 05).

Algumas das grandes contribuições de Deleuze no campo da filosofia, arte e ciência: *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume* (1953), *Nietzsche e a filosofia* (1962), *O bergsonismo* (1966), *Espinosa e o problema da expressão* (1968), *Diferença e repetição* (1968), *Lógica do sentido* (1969), *Cinema 1 e 2* (1983-1985), *Conversações* (1990), *Crítica e clínica* (1993).

Depois do intenso trabalho realizado no campo da filosofia, a França no ambiente de maio de 68 é o foco de grande tensão estudantil e do partido operário, nessa época a filosofia também é contestada pelo estruturalismo e há a forte presença da psicanálise. Um ano depois do conturbado maio de 1968, Deleuze é afetado por problemas de saúde e encontra Félix Guatarri. Desse encontro nascem quatro obras fundamentais: *O anti-édipo* (1972), *Kafka: por uma literatura menor* (1975), *Mil platôs* (1980), *O que é a filosofia?* (1991).

O encontro com Guatarri ofereceu a Deleuze o contato com a psicanálise: “juntos formavam um verdadeiro laboratório de experimentação de conceitos em sua eficácia graças ao caráter transversal do procedimento” (DOSSE, 2010, p. 20). Dessa intensa colaboração presenciemos o surgimento de conceitos como esquizo-análise, máquinas desejantes, corpo sem órgãos, territorialização, formações molares, linha de fuga, rizoma, multiplicidade, ritornelo, plano de imanência, cartografia, agenciamento e devir, conceitos que expressam rebeldia, revolta e revolução (DELEUZE, 2010).

Para que possamos entender melhor o contexto do pensamento de Deleuze, traçamos o plano das correntes filosóficas dominantes na França do século XX que constituíram o ‘pano de fundo’ para a construção da diferença em Deleuze, pois falar de filosofia da diferença e pós-estruturalismo implica também buscar suas origens no movimento de oposição denominado de estruturalismo.

O desenvolvimento do movimento pós-estruturalista e da filosofia da diferença se deu a partir da contraposição à chamada corrente estruturalista, que antecedeu o pós-estruturalismo na França, que concebia a linguagem como um sistema de significação. Saussure e Jakobson no campo da linguística são as principais referências da filosofia estruturalista, pois estabeleceram a ideia da linguagem estrutural como ciência geral, concebendo a característica de universalismo à linguagem. De origem suíça e russa o pensamento estruturalista habita na França a partir de 1960 contra o formalismo europeu, representado pela filosofia de Descartes, o existencialismo fenomenológico e a presença do marxismo.

O estruturalismo está relacionado ao campo da linguagem como função relacional entre seus elementos, o significado, significante e signo resultando no que Saussure denominou de semiologia. O estruturalismo Francês abrangeu as outras áreas do conhecimento, tanto se desdobrou na corrente filosófica quanto nas ciências humanas, como por exemplo, influenciou o campo da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, e as importantes leituras como a de Roland Barthes na literatura, a releitura que Althusser faz de Marx, a interpretação de Lacan sobre a psicanálise.

Estrutura significa um sistema relacional das unidades linguísticas que formam relação de subordinação a uma ordem universal que desconsidera manifestações particulares, ou seja, seu propósito é a linguagem como centro e universal. O pensamento da estrutura concebia a constituição de modelos explicativos, pois procurava encontrar a totalidade das coisas, tratava o objeto enquanto posição em sistema estruturado.

Isso se torna alvo de crítica do pós-estruturalismo francês, porque os pós-estruturalistas rejeitavam a concepção de uma linguagem universal e a todos os conceitos produzidos a partir dos postulados filosóficos universais da tradição socrática, como essência, verdade, identidade e tantos outros fundamentados no ideal de totalidade e unidade das coisas, que foram posicionados como centro de julgamento de tudo ao longo da história do

pensamento ocidental, já que as ideias da tradição foram constituídas como dogmáticas (PETERS, 2000).

Segundo Michael Peters, o termo pós-estruturalismo teve origem nos Estados Unidos e pode ser entendido como uma crítica ao estruturalismo ou uma continuação mais ampla do estruturalismo. Qualquer que seja a tentativa de definição para o termo, a melhor referência é caracterizá-lo como um movimento de pensamento que engloba diferentes formas de crítica. Mesmo sendo de origem norte-americana, o pós-estruturalismo foi consolidado na França a partir das leituras feitas sobre fenomenologia, existencialismo e psicanálise e, principalmente, as múltiplas leituras sobre o pensamento de Nietzsche e Heidegger pelos franceses (PETERS, 2000, p. 29).

Nietzsche e Heidegger foram dois autores decisivos, pois a redescoberta de Nietzsche e a interpretação que Heidegger fez dele, faz Derrida ser o primeiro pensador francês a promover a conferência da abertura intitulada *A diferença* que inicia o pós-estruturalismo na França. Partindo de Nietzsche, Derrida considera a leitura de Nietzsche como sentido positivo para a ideia de diferença, pois para ele, o filósofo alemão reage contra os conceitos de transcendental e de metafísica que valoriza como centro o sujeito humanístico de consciência decisiva de todas as coisas. É no pensamento de Nietzsche que os franceses consideram a pluralidade de interpretações e a crítica a universalidade da estrutura. Esses pensadores concebem o significado como construção de discursos historicamente constituídos.

O pós-estruturalismo é contra a ideia de sujeito racional, autônomo, sua forma de abordagem funciona como desconstrução das premissas universais do sujeito racional, por isso foi fortemente influenciado pela “crítica que Nietzsche faz da verdade e pela crítica de Heidegger à metafísica ocidental” (PETERS, 2000, p. 38), pela ênfase no corpóreo e no inconsciente do ser humano como contrário ao pensar racional.

Na mutação e descontinuidade do estruturalismo, o ontológico passa a ser histórico, o fundamento é substituído pela arqueologia e genealogia, a verdade é rejeitada pela noção de perspectiva e interpretação, a razão é superada pela diferença e fragmentação. A diferença é o elemento fundamental para a construção do pós-estruturalismo.

O pensamento da diferença na França, então, como vimos, surge com dois principais caminhos, a filosofia de Martin Heidegger e Friedrich Nietzsche. Entre ambos os filósofos, o primeiro é quem coloca como problema a ideia de diferença, porém é o segundo é quem serve

de base para a construção do sentido da diferença no contexto do pós-estruturalismo francês e se constitui como a principal influência em Gilles Deleuze.

Não pretendo aprofundar os estudos sobre o conceito de diferença em Heidegger, entretanto penso ser importante esboçar algumas considerações sobre a diferença em Heidegger, primeiro para entender que este foi o primeiro filósofo a criar a denominação de pensamento da diferença e segundo saber por que o pensar heideggeriano é substituído pela perspectiva nietzscheana de diferença na França do século XX.

O que Heidegger designou pela primeira vez na história da filosofia por pensamento da diferença se refere ao sentido que ele denominou de diferença ontológica, que demarca a distinção entre Ser e ente e a superação da metafísica. Segundo Vattimo, a filosofia de Heidegger afirma que a história da metafísica é o esquecimento dessa diferença, por isso a crítica de Heidegger à história da filosofia, pois segundo Heidegger a história da filosofia é a história do esquecimento da diferença entre Ser e ente (VATTIMO, 1980).

O que a diferença heideggeriana pretende, é saber o aspecto do “caráter eventual do Ser e a problematização de sua própria eventualidade” (VATTIMO, 1980, p.146). Com isso, o que Heidegger chamou de diferença ontológica significa a história da eventualidade do Ser que tenta “destituir este como ausência originária para que possa ser constituído como acontecimento ou horizonte historicamente finito” (VATTIMO, 1980, p. 154). Heidegger manifesta esse pensamento na seguinte frase:

Para nós a medida do diálogo com a tradição historial é a mesma, enquanto se trata de penetrar na força do pensamento antigo. Mas nós não procuramos a força no que foi pensado, mas em algo impensado, do qual o que foi pensado recebe o seu espaço essencial. Mas somente o já pensado prepara o ainda impensado que sempre de novos modos se manifesta em superabundância. (HEIDEGGER, 1973;1979, p. 390).

A diferença ontológica só pode ser estabelecida, na medida em que Ser e ente sejam pensados como relação e diferença, ao mesmo tempo, (FERRONATO, 2010), isso quer dizer, que Heidegger não permite pensar o Ser distante do ente, mas entende que Ser e ente são elementos diferentes sustentados na unidade.

É preciso então, reconhecer a importância de Heidegger na construção da ideia de diferença, pois é Heidegger que assume decisivamente a leitura contemporânea de Nietzsche e encontra neste indícios da ideia de diferença, que mesmo sendo interpretado em sentido negativo, pois Heidegger consegue ver em Nietzsche traços do que vem a ser conhecido

ulteriormente na França por filosofia da diferença. Para Heidegger, o sentido negativo que encontra na diferença em Nietzsche é porque esse “atinge o seu mais elevado grau de desenvolvimento à metafísica” (VATTIMO, 1980, p. 75). Isso demonstra para Heidegger que Nietzsche esqueceu a diferença entre o Ser e o ente e isto implicou em um possível nexos com o platonismo.

A descoberta de Heidegger pelos franceses na primeira metade do século XX constitui uma forte influência na filosofia francesa. Nesse mesmo momento “Deleuze lê o problema da diferença a partir da abordagem do horizonte ontológico” (CRAIA, 2005, p. 55). É Heidegger que no primeiro momento é adotado como uma das linhas principais dos intelectuais franceses, que buscavam se distanciar da ideia metafísica proveniente da história da filosofia e se aproximar de uma filosofia em sentido “imane e materialista, que recusa qualquer fundamento oculto e profundo do Ser” (JUNIOR, 2005, p.117).

Segundo Gallo, a partir da década de 60 a filosofia francesa sofre uma mudança radical em sua estrutura. Os franceses encontram a filosofia de Nietzsche e passam a adotá-lo como ponto inaugural do pensamento da diferença. Esse acontecimento reflete no posicionamento francês certo distanciamento a Heidegger o que se consolida com a conferência feita por Derrida sobre filosofia da diferença em 1968 (GALLO, 2008).

O pensamento de Heidegger a partir desta conferência é tomado com desconfiança, pois a filosofia heideggeriana é acusada por Derrida como retorno à metafísica. “Heidegger, no seu esforço por pensar a diferença ontológica é levado pela nostalgia da relação com o Ser diversa da do esquecimento, que caracteriza o pensamento metafísico” (VATTIMO, 1980, p. 153). Para Derrida a diferença ontológica ainda se encontra prisioneira da metafísica.

Além da filosofia de Heidegger ser considerada pelos franceses como retorno à metafísica, estes também discordam com a leitura que Heidegger faz sobre Nietzsche. É nesse momento que os filósofos franceses encontram em Nietzsche, o ponto fulcral do pensamento da diferença que condiciona a formação de um dos filósofos importante da filosofia francesa, Deleuze.

Os pós-estruturalistas franceses, representados pelos principais filósofos da primeira geração, como Foucault, Derrida¹³, Deleuze e Lyotard, tiveram como base a influência decisiva de Nietzsche (PETERS, 2000), o que significou para os intelectuais franceses um novo modo de pensar na qual se anulou a credibilidade na racionalidade humana e, por

¹³ O primeiro filósofo que usa a noção de diferença na França em 1959.

consequente, nas ideias de verdade, identidade e a todos os conceitos considerados imutáveis e inquestionáveis pelo ser humano.

A abordagem do pós-estruturalismo francês e do pensamento da diferença em Deleuze leva algumas considerações sobre a filosofia de Nietzsche, pois Deleuze desconstrói a leitura desse filósofo até então tomado pelo caráter elitista e reconstrói fazendo dele o momento inaugural da diferença. Nessa perspectiva, podemos perguntar por que Deleuze e os outros autores encontram a noção de diferença primeiramente em Nietzsche?

Para Gallo, são inúmeras as justificativas que atribuem ao filósofo a inspiração para o surgimento do pensamento da diferença na França. Nietzsche oferece a abertura para infinitas possibilidades de interpretações do conhecimento. Segundo Deleuze, Nietzsche constrói conhecimento a partir de perspectivas e, nesse sentido, concebe o conhecer como criação de realidades, inaugurando assim o pensar da diferença (GALLO, 2008). Dessa forma:

Dir-se-ia, por conseguinte, que o filosofar de Nietzsche se inscreve num movimento do pensamento da diferença [...] [...] muito além dos modelos universalistas de sujeito, saber, verdade, instituídos secularmente. O pensar filosofar de Nietzsche é certamente atravessado pela diferença, um limiar atravessado entre o estar dentro de certos regimes de pensamento e o mesmo tempo fora deles, contra eles, além deles, ao ponto de lançar seu olhar crítico e visionário sobre uma cultura estremeçada por processos de homogeneização de valores (COSTA, 2012, p. 11).

Para justificar a multiplicidade e o pluralismo das ideias de Nietzsche, Deleuze toma como referência a consideração de Nietzsche com o pensamento de devir do filósofo Heráclito que para ele representa o próprio uno. Explicar o que Nietzsche afirma como interpretações é mencionar o elemento devir de Heráclito, representado na figura do artista, do jogador e da criança, porque estão todos em eterno movimento, de ida e volta. Para Nietzsche, Heráclito é o único filósofo pré-socrático que compreendeu o sentido da existência, porque “faz do devir uma afirmação, faz da existência um fenômeno estético” (DELEUZE, 2001, p. 38).

O devir de Heráclito estabelecido como afirmação do uno no movimento do múltiplo constitui um jogo que representa a manifestação do pensamento do eterno retorno de Nietzsche que para Deleuze se assemelha ao exemplo do lance de dados, objeto da figura do jogador que produz a “afirmação do acaso”, a identificação com a multiplicidade, com os fragmentos e com o caos” (DELEUZE, 2001, p.41-42), na medida em que se chocam e que se lançam de forma aleatória. O acaso, nesse sentido é entendido como necessidade e ausência

de finalidade. Mostrar a necessidade do acaso no lance de dados é fazer com que as forças correspondam a forma casual e necessária (DELEUZE, 2001, p.45). Para Deleuze:

[...] O eterno retorno é o segundo tempo, o resultado do lance de dados, a afirmação da necessidade, mas também o retorno ao primeiro tempo; a repetição do lance de dados significa também a reprodução e a reafirmação do próprio acaso [...] (DELEUZE, 2001, p.45).

A repetição do lance de dados representa o movimento do eterno retorno e os germes da diferença, porque o resultado favorece a repetição de um novo jogo e, por conseguinte o retorno ao início do jogo como afirma Deleuze: “Assim como para Nietzsche o ciclo do eterno retorno marca a lei primeira da natureza, para Heráclito o que representa esse princípio é o devir” (DELEUZE, 2001, p.46).

Deleuze retoma em Nietzsche o sentido de corpo como exemplo da multiplicidade de forças e do devir humano. Ao contrapor a superioridade e unicidade da consciência frequentemente exaltada durante a história da filosofia, o corpo é entendido como: “[...] O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por pluralidade de forças irreduzíveis, a sua unidade é a de um fenômeno múltiplo [...] [...] o que define um corpo é a relação de forças dominantes e dominadas [...]” (DELEUZE, 2001, p. 63-64). Nesse sentido, o corpo pode ser definido como produto do acaso, pois é definido como o encontro de forças desiguais¹⁴. O corpo traduz a força ativa do inconsciente enquanto a reativa é representada pela consciência.

O homem não pode ser concebido apenas na dimensão racional, mas é preciso enfatizar também as forças instintuais, as produzidas pelo corpo, que são as que verdadeiramente governam o ser humano. A diferença para o filósofo alemão tem o seu ponto inicial nas forças libidinais que governam o corpo que caracterizam aqueles conceitos que tem seu nascimento na vontade de criar.

A partir da concepção de força, o sentido de pluralismo e múltiplo são tomados como “a diversidade de forças ativas e reativas” (DELEUZE, 2001, p. 65), como as forças do corpo dominam as forças da consciência, então as forças do corpo são superiores as forças reativas. Um exemplo de força reativa está na consideração que Nietzsche faz da própria ciência, sendo esta caracterizada como participando do ideal ascético e servir aos princípios das forças reativas. Por isso, que Nietzsche em a *Gaia Ciência* (2006) propõe uma nova ciência como cura da ciência antiga. Nietzsche entende que a:

¹⁴ O que pode existir não é a consciência sobrepondo o corpo, mas um conjunto de forças ativas e reativas que atuam nesse corpo.

[...] Gaia Ciência, a expressão significa as saturnálias de um espírito que resistiu pacientemente a uma terrível e demorada depressão, paciente, severa e friamente, sem se submeter, mas sem esperança e, que agora, de repente, é assaltado pela esperança, pela esperança de sarar, pela embriaguez da cura [...] (NIETZSCHE, 2006, p. 15).

Se Nietzsche denomina o embate entre corpo e mente, configurados em forças ativas e reativas, então podemos considerar que pensar o eterno retorno na relação com as forças é simplesmente aceitar que esse princípio não se modela pelo fundamento da identidade ou pelo domínio das forças reativas, isso significa dizer que o eterno retorno representa o que Deleuze traduz como “repetição da diferença” (DELEUZE, 2001, p.72) que conclama um novo começo, uma nova vez, sem implicar em uma repetição do mesmo. O eterno retorno nietzscheano simboliza a busca por um modo de repetir singularizado que ofereça abertura para o novo.

Como exemplos do eterno retorno, podemos considerar a maternidade, o nascimento, o ensino ou qualquer tipo de experiência que retoma e repete a história de forma singular e diferenciada. O eterno retorno de Nietzsche pode ser caracterizado com o devir de Heráclito, como a expressão do instante atual que nunca é atingido, é devir e ao mesmo tempo passado, presente e futuro, é a representação de vários tempos que se entrelaçam e que não pressupõem um começo e nem supõem um estado final e, portanto como diria Deleuze “O devir não pode começar, não é algo que devo”, (DELEUZE, 2001, p.73), porque se fosse não seria devir.

Deleuze afirma que para Nietzsche, “[...] Heráclito é único filósofo que se coloca face ao pensamento do puro devir [...]” (DELEUZE, 2001, p.74). Buscar pelo Ser do devir não significa procurar pelo uno, mas pela própria ideia de retorno, é dizer que tudo retorna, é afirmar que o instante atual é passado e futuro ao mesmo tempo. O eterno retorno, “[...] não deve ser interpretado como o retorno de qualquer coisa que é uno ou que é o mesmo, mas deve ser entendido o retorno do diverso e da sua reprodução, da diferença e da sua repetição [...]” (DELEUZE, 2001, p.75-76), o eterno retorno pode ser associado a própria repetição da diferença.

Assim como o eterno retorno, o conceito nietzscheano de vontade de poder constitui a reprodução do diverso e o elemento diferencial das forças, pois é na expressão da vontade de poder que Deleuze descobre em Nietzsche a base genética e produtora da síntese de todas as

forças (DELEUZE, 2001, p. 77) e onde podemos encontrar os germes do conceito de criação de conceitos. Assim:

O que então quer a vontade de potência [...]? Ela quer a criação de novos valores porque é a vontade sem freios, instinto de liberdade que diz sim até então o que foi maldito na filosofia. Sim a diferença! Não ao idêntico, ao Mesmo. Não ao mundo como ilusão, aparência e representação. Não ao transcendente, ao Além, Ao lado, Acima, Fora. Não à doença que nega a vida. São as riquezas e forças que filosofam! Filosofia da saúde! Sim a imanência absoluta! A alegre mensagem de Nietzsche: querer equivale criar novos valores. Vontade é igual a alegria! Vontade criadora! Filosofia do senhor, o único que cria valores, só ele tem esse direito. Potência não representada, não é interpretada, nem avaliada, é ela que interpreta, avalia e quer. Vontade de potência dá, é doadora de sentido e valor. O que quer a vontade de potência? Criar novos modos de existência. Novos valores. Afirmar a vida. Vontade afirmativa (HEUSER, 2010, p. 52-53).

A vontade de poder é definida como princípio das forças, não no sentido de condicionamento das forças e de ser superior a elas, mas fazer parte delas mesmas, na qual todas as forças apresentam um conteúdo específico que é expresso pela diferença de quantidade e qualidade das forças. Por isso:

[...] Este poder não é uma possibilidade abstrata: é necessariamente preenchido e efetuado a cada instante por outras forças com as quais está em relação. Não causará admiração o duplo aspecto da vontade de poder: determina a relação das forças entre elas, do ponto de vista da sua gênese ou da sua produção; mas ela é determinada pelas forças em relação, do ponto de vista da sua própria manifestação [...] (DELEUZE, 2001, p. 94).

Nietzsche chama a vontade de poder ao elemento genealógico das forças (DELEUZE, 2001). A vontade de poder é o elemento diferencial das forças, quer dizer, o elemento de produção da diferença de quantidade e qualidade das forças. Conforme a qualidade e a quantidade, a força pode ser dominante e dominada, ativa ou reativa. As qualidades da vontade de poder são diferentes das qualidades das forças, enquanto aquela designa os opostos de afirmativo e negativo, estas são determinadas pelo ativo e reativo. O niilismo, constituído como exemplo da vontade de poder, de sentido negativo, expressa a parte reativa da vida (DELEUZE, 2001, p.81-82).

A vontade de poder além de ser entendida como elemento genealógico e diferencial é também vista como avaliação e interpretação das coisas, ou seja, “é aquilo que deriva a significação do sentido e do valor dos valores” (DELEUZE, 2001, p. 83) e, portanto, é dela que Nietzsche tem como ponto de partida a investigação pela origem dos valores. O

significado, o sentido e o valor dos valores depende da qualidade da vontade de poder expressa na coisa. As forças ativas fazem parte do sentido afirmativo da vontade de poder, o contrário das forças reativas que expressam a vontade negativa do poder.

Nietzsche pretendeu com sua *A Genealogia da Moral* (2009) assim como a *Vontade de Potência* (2010) descobrir a diferença na origem dos valores, fazendo a crítica de seu sentido e significado, resultando na criação de um novo sentido para os próprios valores. Isso nos remete a uma de suas obras principais *Crepúsculo dos Ídolos* (2012), quando refere que as estátuas e ídolos precisam ser destruídos para encontrar o que está oculto.

A inversão dos valores dada no momento da origem se dá pela troca das forças ativas e reativas e das vontades de afirmação e negação. Estas conduzem a imagem da origem a ser invertida no sentido reativo das forças e na vontade negativa de poder. Isso resulta que a própria vontade de poder e a origem sejam reflexos das forças reativas. As forças negativas negam a diferença na origem e oferecem uma imagem deformada da origem. Assim, o que Nietzsche denuncia na interpretação e na avaliação dos valores é que o pensamento parte das forças reativas, essas por sua vez constituem a causa de inversão dos próprios valores, se tornando dominantes (DELEUZE, 2001, p. 86).

São as forças reativas que dominam o mundo dos fatos, pois estas são representadas por nós nas figuras do ressentimento, má consciência, ideal ascético, escravo, vil, características que designam o mundo dos seres humanos. Quando uma força ativa é direcionada para ser reativa é porque a força reativa separou a força ativa daquilo que ela pode (DELEUZE, 2001 p. 98).

Por outro lado, as forças reativas resultam em sua própria negação, pois sempre retornam de forma diferente exprimindo a derrota dos fracos e o triunfo das forças ativas, o que “Nietzsche apresenta como a cura do próprio homem” (DELEUZE, 2001, p. 107). Daí o sentido do eterno retorno ser a superação das forças reativas pelas forças ativas compondo a negação da negação, somente assim podemos proclamar a afirmação da vida e homem.

Mas o triunfo das forças reativas no ser humano é de tal forma, que se apoderam do sentido da vida, da ciência e da filosofia e que acarreta o aprisionamento do pensamento e do conhecimento pela busca da verdade e isso significa conduzir ao trabalho da linguagem e da filologia, pois toda palavra é tomada como um sentido expresso por um tipo de vontade, ou seja, a palavra é apropriada em um sentido que obedece a vontade da pessoa que quer. Para Nietzsche os que dominam instituíram:

Tal coisa, ligaram a um objeto e a um fato tal vocabulário, e através disso eles, por assim dizer, apropriaram-se deles, em outras palavras, [...] a transformação do sentido de uma palavra significa [...] também que houve uma mudança de uma outra força e outra vontade (DELEUZE, 2001, p. 113-114).

Em *Para a genealogia da moral* (JÚNIOR, 2001), é mostrado que os valores e os sentidos em Nietzsche não possuem uma essência originária e uma identidade permanente como defendia a tradição, ao contrário, mudam de significado ao longo do tempo e da história, “Os sentidos se modificam permanentemente, são produtos de relação de poder” (NIETZSCHE, 2001, p. 22).

Deleuze apresenta sua reflexão sobre o pensamento de Nietzsche iniciando sua análise com a abordagem dos conceitos de sentido e de valor, revelando que ao buscar o valor dos valores, ao propor uma genealogia da moral, Nietzsche já situava a avaliação dos valores como ponto crítico e criador que se define como elemento diferencial (DELEUZE, 2001, p. 05). Aqui destacamos a descoberta que Deleuze faz em Nietzsche de indícios de uma filosofia da diferença.

Nietzsche constitui a verdadeira crítica, o único filósofo que iniciou o processo de desconstrução dos fenômenos morais, afirma Deleuze. “O valor dos valores, a avaliação donde procede o seu valor, defini-se como elemento diferencial dos valores correspondentes e, portanto, simultaneamente elemento crítico e criador” (2001, p. 06). É em Nietzsche que Deleuze encontra a ideia de fundamento substituído por genealogia, que significa o sentimento de distância da origem dos próprios valores, é dessa forma que permite o direito de criar novos valores.

A genealogia, elemento diferencial, da crítica dos valores, quer dizer, tanto origem quanto distância da origem e não somente crítica, mas também criação. A partir da concepção de genealogia, Nietzsche reivindica uma nova concepção de ciência, de filosofia e dos valores, nesse âmbito a filosofia de Nietzsche só pode ser compreendida como elemento da crítica, da criação e do pluralismo (DELEUZE, 2001). Deleuze associa a ideia de multiplicidade ao caráter das interpretações tomada por Nietzsche, pois cada interpretação reclama outra força capaz de interpretar. É na obra *Nietzsche e a filosofia* (2001) que Deleuze inicia o pensamento da diferença, quando substitui o sentido de fundamento pelo de genealogia. Quando o autor diz que:

Genealogia quer dizer ao mesmo tempo o valor da origem e origem dos valores, genealogia se opõe ao caráter absoluto dos valores [...] [...] genealogia significa o elemento diferencial dos valores na qual decorre o valor destes, genealogia, quer dizer, portanto, origem ou nascimento, mas também diferença ou distância na origem (DELEUZE, 2001, p.04).

A ideia principal que Deleuze quer expressar em *Nietzsche e a filosofia* (2001) é o conceito sobre vontade de poder e a relação que estabelece com o elemento diferencial da crítica e da criação, onde subjaz a origem das forças ativas e reativas e das qualidades de afirmação e negação. É a vontade de poder interpretada como fonte do sentido e do valor das coisas e elemento genealógico que faz da existência humana o poder de afirmar ou negar a vida, inseparável da filosofia dos valores.

Buscar uma hipótese genealógica do sentido e do valor das coisas não é voltar para a origem de algo e concebê-la como fixa e imutável, pois seria manter a origem e o significado das coisas como valores eternos. Em sentido inverso a genealogia designa que a qualidade de força depende da vontade de poder, por isso podemos dizer que a interpretação dos fenômenos depende da força que a produz. A palavra essência é apresentada como um valor e um sentido a partir do momento que é determinada pelas forças e a vontade que rege a coisa, dessa forma, a essência pode ser dada como diferentes perspectivas de um fenômeno, que vai depender das forças e da qualidade da vontade que se apropriam da coisa.

O mesmo podemos afirmar da vontade de potência “O que uma vontade quer não é um objeto, um objetivo, um fim [...] [...] o que uma vontade quer, conforme a sua qualidade de afirmação e negação, é afirmar a sua diferença ou negar aquilo que difere” (DELEUZE, 2001, p. 119). O tipo ativo e reativo depende do poder de afirmar e negar da vontade, se a vontade quer negar algo, o tipo é reativo, podemos dizer que se a vontade do homem é procurar a verdade, o tipo de força que impera é a reativa.

A vontade de poder não quer o poder de domínio e nem a representação do poder, mas pretende o reconhecimento “[...] da vontade de poder como criação de valores” (DELEUZE, 2001, p. 124), da expressão de forças ativas e a vontade que afirma. A filosofia da vontade, elaborada por Nietzsche pretende substituir e libertar o homem da metafísica, ou seja, é encarnada como ideia de criação, de perspectiva e de interpretação. Como podemos observar em *Vontade de Potência* (2010).

O valor do mundo reside na interpretação que damos dele; as interpretações anteriores são estimativas perspectivistas, graças às quais nos conservamos em vida, isto é, conservamos nossa vontade de potência e queremos o aumento dessa potência [...] [...] todo aumento de vigor de potência abre perspectivas novas e leva a acreditar em novos horizontes [...] (NIETZSCHE, 2010, p. 325-326).

“O poder é o elemento genético e diferencial na vontade, pois é o que interpreta e avalia o que quer. Mas o que quer a vontade de poder? [...] é tal relação de forças, tal qualidade de forças. Esta relação e qualidade de forças, por sua vez, é complexa” (DELEUZE, 2001, p. 128-129). Ela é responsável por formar o tipo de fenômeno dado na existência, ou seja, é a vontade de poder que faz com que o fenômeno seja ativo ou reativo. A vontade cria o sentido e o valor, determina diferentes formas para todas as coisas, dela provém o significado de todos os fenômenos. A vontade de poder é una, mas o que emana dela são os múltiplos sentidos e valores que retornam eternamente ao seu ponto de origem em que sofrem da infinita mutabilidade na sua constituição.

Mas é preciso dizer por que determinadas forças e vontades imperam sobre outras? É porque “as forças reativas triunfam apoiando-se sobre uma ficção; as forças reativas separam as forças ativas daquilo que elas podem, invertendo ou impedindo a sua imagem e tornando-a reativa” (DELEUZE, 2001, p. 132). É o que acontece com o fenômeno moral do ressentimento que pousa na:

[...] ficção de uma força separada daquilo que pode. É graças a esta ficção que as forças reativas triunfam; [...] é necessário ainda que invertam a relação de forças, que se oponham às forças ativas e se apresentam como superiores (DELEUZE, 2001, p. 184-185).

O ressentimento como matéria bruta: exprime a maneira pela qual as forças reativas se furtam à ação das forças ativas: [...] então as forças reativas opõem-se às forças ativas e separam-nas daquilo que elas podem, [...] mas através de uma ficção, através de uma mistificação. As forças não são separáveis do elemento diferencial de onde deriva a sua qualidade, mas as forças reativas dão deste elemento uma imagem invertida [...] [...] É esta projeção reativa que Nietzsche chama de ficção [...] [...] É nesta ficção e por esta ficção, que as forças reativas se representam como superiores (DELEUZE, 2001, p. 187-188).

Como é negado o poder das forças ativas, estas se tornam reativas, porque voltam contra si próprias. É nesse sentido, que a vontade de poder é definida não somente como elemento criador, mas também como crítico, “eis em que é que a tipologia das forças e a doutrina da vontade de poder não são separáveis, por sua vez, de uma crítica, apta para

determinar a genealogia dos valores” (DELEUZE, 2001, p. 130). A crítica é o elemento que destrói o poder das forças reativas e aos valores estabelecidos, é o momento em que o movimento do eterno retorno nega a própria negação e resulta na vitória da afirmação. O eterno retorno representa a reação da ação.

Quando Nietzsche propõe fazer crítica ao kantismo, ao cartesianismo é porque denuncia que estes são responsáveis pelo triunfo das forças reativas. O conceito de crítica em Kant serve apenas para justificar e conservar a moral, pois faz o julgamento da razão a partir de princípios transcendentais. O que por outro lado, a crítica da razão deveria ser investigada a partir do tipo de força e da vontade que permite julgar a própria razão. Com isso:

[...] Nada de princípios transcendentais, que são simples condições para pretensos fatos, mas princípios genéticos e plásticos, que deem conta do sentido e do valor, das crenças, das interpretações e avaliações; nada de um pensamento que se creia legislador, na medida em que apenas obedece a razão, mas um pensamento que pensa contra a razão (DELEUZE, 2001, p. 141).

As causas que fazem o triunfo e a superioridade das forças reativas é o fato de impedir ou delimitar o poder das forças ativas, invertendo a sua própria imagem. O elemento do ressentimento e da má consciência reforça o poder das forças reativas, pois ambos designam a ficção das ativas. Segundo Deleuze, o ressentimento e má consciência se apoderam da atividade genérica, que Nietzsche denomina de cultura, e distorcem o seu real sentido fazendo da cultura o império das forças reativas.

Como é frequente as forças reativas inibirem o poder das forças ativas e, por conseguinte, o ato de criação destas, pensamos que as forças ativas não podem reagir as forças reativas, pelo contrário, “a ação precipita a reação” (DELEUZE, 2001, p. 168), quer dizer, a importância que Nietzsche dá a faculdade do esquecimento e que denomina como uma reação das forças ativas, o que significa dizer, que a própria reação age.

O elemento do ressentimento corresponde à estrutura das marcas é o único elemento que impede que as forças reativas se tornem ativas, o ressentimento representa para Nietzsche a vitória dos fracos e do escravo, é o desejo de vingança e a memória das marcas, a “acusação perpétua”, a negação da vida. Todos os valores que caracterizam o ressentimento também fazem parte dos valores de bem e mal. A moral do escravo representa a criação de um sentimento de ódio e marca contra a existência humana, na qual “os valores religiosos são

inseparáveis. A religião faz dos miseráveis, dos fracos, dos escravos, dos bons e dos ressentidos, o triunfo e a vingança contra a vida” (DELEUZE, 2001, p. 183).

E quem opera essa inversão é o representante cristão, o que Nietzsche denomina de sacerdote, é ele que diz o que é bom e mau e inverte a vontade de poder em vontade de nada, ou seja, o niilismo. Assim como o ressentimento, a má consciência é o resultado do reconhecimento da culpa ou da dor, é a multiplicação da dor que traduz o sentimento de culpa ou má consciência em pecado (DELEUZE, 2001).

O niilismo ou vontade de nada significa a depreciação da vida e o império das forças reativas. A vontade de nada permitiu o surgimento da religião e do ideal ascético resultando na crença de valores superiores a vida, ou seja, negando a vontade de existir do homem. A história, a cultura e o ser humano são exemplos do domínio da vontade de negar e da força reativa. A dialética também inverte o sentido da vontade de poder no sentido que “o elemento diferencial é invertido e refletido ao contrário, torna-se oposição” (DELEUZE, 2001, p. 239), por isso, a dialética conserva a oposição dos princípios reativos de bem e mal, tornando eles a maneira de pensar, sentir e agir da existência reativa.

Por outro lado, os únicos elementos que poderão transformar o pensamento dialético é o modelo do super-homem e da transavaliação, na medida em que o elemento crítico e criador é definido como uma nova maneira de pensar, sentir e avaliar, o que faz Nietzsche pensar em um homem para além do homem. O super-homem ou além do homem é aquele que transavalia e transmuta “não uma mudança de valores, mas uma mudança o elemento diferencial do qual deriva o valor dos valores” (NIETZSCHE, 2001, p. 257). Por isso, é somente no ato da criação que deve haver essa mudança, a qualidade da vontade e o tipo de força devem ser afirmativos e ativos.

A mudança no elemento diferencial é a causa da inversão dos valores, o elemento dos valores só pode ser substituído pela afirmação quando houver a destruição da vontade de nada. A destruição da vontade de nada que ocorre no momento da transmutação rompe “a aliança entre as forças reativas e a vontade de nada, esta se converte e passa para o lado da afirmação que destrói as forças reativas” (NIETZSCHE, 2001, p. 261). O super-homem é o exemplo do poder de afirmar que converte a própria negação em afirmação, muda a qualidade da vontade e converte o elemento diferencial. A vontade de mudar é inseparável da destruição dos valores e apenas se manifesta acima do homem, ou seja, na figura de Zaratruta.

Do mesmo modo que o burro, o homem normal é comparado ao animal de carga, pois carrega assim como o burro, pesados fardos que é a responsabilidade dos valores expressados nas forças reativas e na vontade negativa. O homem é comparado com o burro na medida em que faz da própria existência sentimento de culpa e de má consciência, por isso exclui da vida a vontade afirmativa e as forças ativas. Ao contrário do poder da negação da vontade, encarnada na figura do homem e do burro, a afirmação da vida e os valores ativos significam a ideia de que:

Afirmar não é carregar, [...] não é carregar a vida com o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que façam a vida leve e ativa. Só existe criação propriamente dita, na medida em que longe de separar a vida daquilo que ela pode, nos servimos do excedente para inventar novas formas de vida (DELEUZE, 2001, p. 275-276).

3.2 A criação de conceitos como elemento diferencial.

Aos que desprezam o corpo quero dizer uma coisa. Aquilo que desprezam é o que faz com que eles sintam estima. Quem criou estima e desprezo, valor e vontade? O Em si criador é que criou para si mesmo estima e desprezo, criou prazer e sofrimento. O corpo criador criou para si mesmo o espírito, como se fosse uma mão de sua vontade. Até em vossa loucura e em vosso desdém, desprezadores do corpo, servis vosso Em si. Eu vos digo: é vosso Em si que quer morrer e se afasta da vida. Já não pode fazer o que mais deseja: criar acima e além de si mesmo. É isso o que ele mais deseja, é esse o seu anseio supremo. (NIETZSCHE, 2008, p. 47).

A partir desse momento adotaremos o pensamento de diferença de Gilles Deleuze como uma das propostas possíveis da criação conceitual. A potencialidade da criação de conceitos e a valorização da capacidade de pensar do ser humano constituem as características primordiais da construção da ideia diferença em Deleuze. Nesse sentido, é válido lembrar que os conceitos produzidos na filosofia nietzscheana são justificativas indispensáveis para conceito de criação de conceito como elemento da diferença em Deleuze. Destacamos os conceitos de eterno retorno, transvaloração de valores, vontade de potência, super-homem mencionados anteriormente na composição do movimento de ida e volta no processo da repetição e diferença na filosofia de Deleuze.

Por meio desses conceitos, Deleuze realiza a filosofia da criação de conceitos, pois vê nos conceitos nietzscheano não a volta das mesmas coisas, mas o retorno das forças ativas e da vontade afirmativa, sendo que o único homem que pode realizar esse feito é o homem que

deseja conquistar possibilidades mais sublimes de existência através da crítica aos valores instituídos e para que essa criação seja possível é preciso querer criar.

Por isso, a criação é encarnada na figura de Zaratustra, é nesse personagem que Nietzsche “apresenta como um drama em prosa, em cujas narrativas se combinam os mais variados elementos, estéticas de gênero, forma e estilo” (JUNIOR, 2000, p. 54). Zaratustra é quem anuncia os conceitos fundamentais para o homem futuro. Daí a obra *Nietzsche e a filosofia* (2001) ser uma constante volta aos conceitos nietzscheano, principalmente, ao de vontade de potência, fonte da afirmação e do nascimento de toda criação.

Em *O que é a filosofia?* (1992) percebemos o desenvolvimento do pensamento de Deleuze sobre o conceito de criação como independente e singular. Para Gallo, Deleuze cria a sua própria filosofia, defendendo a ideia de que fazer filosofia não é repetir filósofos, mas sim dizer o que não está dito, o que foi ocultado ou o que ficou em segundo plano na produção do conhecimento ocidental (GALLO, 2008). A produção de Deleuze não deve ser entendida como uma criação fora da tradição filosófica, porque apenas pode existir no interior das ideias que já existem, mas o que Deleuze pretende é fazer o processo descontínuo, inverso dos grandes sistemas filosóficos, que é valorizar o que foi esquecido, ou seja, o que não foi pensado. Nesse sentido.

A filosofia constitui uma imagem de si mesma, uma representação, um duplo que obtura o pensamento e o reprime. Não se trata de tirar o papel da história da filosofia no próprio fazer filosófico, que Deleuze descreve, como imagens artísticas, como análogo a arte de retrato e a colagem na pintura. Seus livros de história da filosofia sobre autores com Espinosa, Hume, Leibniz, Nietzsche, Bergson, Foucault desmentiram tamanha insensatez. Mas o que importa é um tipo de relação com os filósofos da história que afirma métodos próprios e tons novos. No caso de Deleuze, é a busca de autores que se oponham a tradição racionalista dessa história, ou, pelo menos, autores nos quais há brechas para explorar uma tal oposição e sobretudo, uma tarefa de descentramento, deslizes e quebras; é a necessidade de ar novo para que o pensamento respire, para que ele encontre uma linha de fuga a respeito de tudo aquilo que o quer aprisionar (KOHAN, 2005, p. 216-217).

Segundo Gallo, Deleuze acredita que essa grande lacuna pode ser preenchida com a capacidade que todo ser humano tem de roubar, que significa sempre criar novos conceitos, haja vista que diferentes pensadores produziram diferentes formas de pensar, logo, não existe apenas uma linguagem conceitual aceita como verdadeira, imutável e universal¹⁵, construída no campo da abstração. No entanto, essa linguagem deve ser dada na concretude dos

¹⁵ Daí a crítica que Deleuze faz a Sócrates, Platão e Aristóteles e aos filósofos posteriores que seguem a crença no universal, no que não pode ser modificado, pois já está tido como verdade absoluta.

acontecimentos, por isso, deve ser experimentada pelos seres humanos de diferentes formas. Para Deleuze, o mundo, a vida não podem ser pensados como transcendentais, ao contrário, devem ser pensados no plano da imanência constituindo a experiência do contexto histórico-social (GALLO, 2008). Pois é:

No movimento da crítica-criadora do pensamento da diferença [...], que a destituição dos valores socialmente estabelecidos aparece como um caminho inevitável a ser percorrido no plano de “transvaloração de todos os valores”, porém, mais fortemente, [...] é notada na afirmação incontestante do eterno retorno como imagem da diferença e da repetição, anel cósmico do retorno e da criação no qual o velho e o novo insurgem incessantemente (COSTA, 2012, p. 12).

Dessa forma, percebemos que o sentido de afirmar é baseado na criação. “Afirmar é criar” (DELEUZE, 2001, p.276). A vontade de poder e o eterno retorno produzem a afirmação, o super-homem, a criação e a transvaloração da vida, que impede o retorno da negação e quando retorna nunca é a mesma coisa, sempre de forma diferente. Do mesmo modo, como Dionísio é a representação da dança e responsável pela destruição do fardo que o homem reativo carrega, a vontade de poder e o eterno retorno são o devir-ativo e o poder da criação.

A partir do poder da criação Deleuze define a filosofia como “a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 13), estes não podem ser meramente repetidos, mas criados, afirmados e utilizados, já que o sentido da filosofia está na criação de conceitos, por isso cada filosofia corresponde à criação única.

A ciência e a arte também são criadoras, mas não de conceitos. Enquanto a ciência cria functivos ou funções e prospectos ou proposições que designam os elementos da proposição ou do juízo “uma função científica é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 153), a arte cria afectos e perceptos, ambos correspondem às sensações. “Assim, arte, ciência e filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distinta do pensamento criativo” (GALLO, 2006, p. 22).

“A filosofia tanto compartilha com a arte o campo da criatividade, mas aqui ainda os objetos diferem. A arte é o campo dos afectos e dos perceptos [...] Se o filósofo cria conceitos, o artista cria perceptos e afectos [...]” (DOSSE, 2010, p. 375). A ciência confrontada também com a filosofia tem necessidade de estabelecer limites para construir suas experiências “sobre o que não é um plano de imanência, mas um plano de referência” (DOSSE, 2010, p. 374), as

funções que assume são compostas de functivos e o conceito que lhe diz respeito é chamado de prospectos.

Como é de exclusividade da filosofia a criação de conceitos, a história da filosofia, então, significa a história da criação, substituição, mutação e renovação de conceitos que fazem dela um campo de agitação e mudança. A história da filosofia é caracterizada pelo “ato de roubar conceitos de outros” (GALLO, 2008, p. 10), isto é, produzir filosofia a partir da história da filosofia sem reproduzir o pensamento, mas criar novos conceitos, dos quais a história da filosofia é a base.

Criar novos conceitos não significa ir em busca da verdade, mas destacar o que é interessante. “os conceitos filosóficos não são válidos na medida em que são verdadeiros, mas na medida em que são importantes e interessantes” (GALLO, 2008, p. 47). É o processo de criação que produz a verdade e cria novos valores, por isso:

A criação é vontade de potência, anseio de vida. A doutrina do eterno retorno equaciona o querer com o criar, pois, a vontade de potência é por natureza, criadora. Entretanto sempre implica a passagem pelo niilismo reativo, rugido ferino que nega a verdade para poder criar. Por isso Zaratustra de Nietzsche ensina a coragem para deixar ir de encontro com o nada, sem o qual não consegue a alegria de criar. Criar é a transvaloração, a afirmação dionisíaca da criança que brinca sob as presas afiadas do leão (ZORDAN, 2011, p. 8).

“Todo conceito tem uma história” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 29), desse modo toda a história da filosofia é a história dos conceitos criados, inicialmente pelos gregos, mas que ao longo do tempo foram sendo modificados, aprofundados e transformados e construídos com pedaços de outros conceitos que “cruza talvez em outros problemas ou outros planos diferentes” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 29).

Cada novo conceito também pode significar um recorte ou a continuação de outros conceitos que se interligam no mesmo plano de imanência ou podem construir outro plano, os conceitos podem ser substituídos ou aliados por outros conceitos. A criação de conceitos também participa de infinitos problemas que convergem entre si a partir da diferença entre seus componentes que também podem ser conceitos para a formação de outros novos conceitos “todo conceito é criado a partir de problemas ou problemas novos que o filósofo considera que foram mal-colocados” (GALLO, 2008, p. 40).

“Não há conceitos simples” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 27), pois todo conceito possui uma diversidade de componentes que convergem e divergem

simultaneamente, na medida em que estes são criados, apesar de diferentes e heterogêneos, os componentes conceituais conseguem habitar o mesmo plano de imanência. Os componentes conceituais constituem o modo singular de ser de cada conceito, é dessa forma que a essência do conceito está em seus componentes.

O conceito é a heterogeneidade de seus componentes, “o conceito defini-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto a velocidade infinita” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 33). O filósofo é aquele que muda conceitos e “acrescenta e retira componentes” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 34) e que dispõe dele para a crítica do mundo, porque é somente o filósofo que pode modificar as ideias existentes.

O que Deleuze quer mostrar é que os conceitos novos criados pelo filósofo são resultados dos conceitos anteriores, ou seja, não é possível, criar conceitos sem os antigos conceitos, dessa forma a criação de conceitos é traduzida como uma repetição diferenciada, na qual os conceitos são criados sempre a partir de problemas saturados ou mal resolvidos.

O exemplo que podemos encontrar é o conceito cartesiano, o cogito de Descartes, pois este seria em referência ao problema anteriormente citado por outros sistemas filosóficos, e que surge como outro tipo de problema sobre um novo plano. Descartes modificou o conceito do mundo das ideias criado por Platão pelo conceito de alma, assim como Kant substituiu os componentes do cartesianismo.

Os conceitos são movimentados em um plano de imanência num pêndulo de ida e volta, desviando e cruzando com outros conceitos, percorrendo e retornando em um movimento infinito projetado pelo plano de imanência. A imagem do pensamento que significa dizer o plano de imanência é o horizonte e o solo, “do qual brotam saberes produzidos em cada época histórica” (GALLO, 2008, p. 45) de toda criação de conceitos. O plano de imanência é o mapa para que o filósofo problematize o acontecimento e é o lugar onde se cria pensamento ou conceitos.

A constituição de um conceito é composta pela multiplicidade de seus componentes, pelo plano de imanência que este se instaura e por seus personagens conceituais que servem de inspiração para a criação conceitual. Cada conceito totaliza a fragmentação de seus componentes em seus diferentes pontos de vista, pois os fragmentos do conceito são compostos pela diferença dos componentes e pelos problemas que estes apresentam quando

divergem de sentido. O conceito “seria a matéria-prima para o pensamento” (GELAMO, 2008, p.05) e o plano de imanência podem ser confundidos, entretanto, são distintos. Pois:

Os conceitos são acontecimentos, o plano é o horizonte dos acontecimentos, os conceitos ladrilham, ocupam e povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível e os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade [...] [...] o plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 52).

O plano de imanência é a imagem que o pensamento cria dele mesmo e a imagem do pensar conduz ao movimento do infinito. O pensamento é o movimento infinito que representa o ato de criar. “A produção do pensar no pensamento precisa ser provocada [...] [...] enfim, caso se queira quebrar o modo comum pelo qual estamos habituados a encarar o mundo” (HEUSER, 2010, p. 30). Para Heuser:

Interessa, pois, na medida em que, para Deleuze, pensar é criar, aquilo do que concerne a essência do que significa pensar, sua produção, o que há de mais elevado nele: a gênese do ato de pensar, a criação para uma verdadeira criação. [...] uma vez que o ato de pensar não é inato, trata-se de produzir o ato de pensar no próprio pensamento. Porque ele não existe por si mesmo, mas começa constrangido e forçado sob o efeito de uma violência que tira as faculdades dos gonzo. Violência que desfaz a forma do senso comum na qual se encontram as faculdades, porque deixam de girar e convergir em torno do elemento empírico do doxa, a qual pressupõe que todo mundo sabe o que é pensar. (HEUSER, 2010, p. 81).

O plano de imanência como pode ser também denominado de traços diagramáticos, movimentos do infinito, direções absolutas e intuições é sempre único porque corresponde a base para criação de conceitos, porém distinto quando é criado uma nova imagem do pensamento ou novo plano com novos conceitos. Tomamos como exemplo o caso de que o plano da filosofia clássica não é considerado o mesmo plano de imanência da filosofia do século XVII.

Diferente do plano, os conceitos são conhecidos como ordenadas intensivas, traços intensivos e intenções, daí dizer que os conceitos somente são criados no plano, mas que do plano não podemos dizer que emanam conceitos. O plano de imanência é considerado pré-filosófico, porque servem para a habitação dos conceitos (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 59). O conceito não surge do nada, pelo contrário “remete a outros conceitos numa

encruzilhada de problemas que surge da própria realidade” (GALLO, 2008, p. 40) e nem é criado pelo plano, mas é entendido como:

Um dispositivo, uma ferramenta que é inventada, criada, produzida, a partir de condições básicas. O conceito é um dispositivo que faz pensar [...] [...] produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e sobretudo produtor de acontecimentos [...] [...] é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz e cria uma nova significação” (GALLO, 2008, p. 43)

Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano, como para traçar o próprio plano [...] Os planos são inumeráveis [...] [...] e se agrupam ou se separam segundo os pontos de vista constituídos pelos personagens. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 100).

Cada criação de conceito é necessariamente o surgimento do plano. Nesse sentido todos os conceitos filosóficos são lançados em um plano de imanência, nessa perspectiva, os conceitos criados pela filosofia como os universais, transcendência, verdade estão situados dentro desse plano. É inaceitável afirmar que os conceitos se confundam com o plano de imanência, pensar essa relação é tornar absoluto o conceito.

Existe outro elemento além do conceito e do plano de imanência, um terceiro que Deleuze denomina personagem conceitual. O personagem conceitual é o que auxilia na criação de conceitos e traça o plano de imanência. Esses personagens estão presentes no plano de imanência da história da filosofia, assim como Sócrates é o personagem conceitual do platonismo, em Nietzsche encontramos Dionísio e Zaratustra. “Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 85).

O personagem conceitual é o próprio pensamento que se desenvolve no plano que atravessa de época para época e adquire significados distintos. Como exemplo, Deleuze cita Nietzsche e seus personagens simpáticos. A invenção do personagem conceitual não é do nada, não serve de exemplo, mas faz o conceito funcionar nas relações de pensamento, porque ele vive o acontecimento. Podemos afirmar que:

Não é no face a face solitário com sua folha em branco que o filósofo cria conceitos: ele necessita de personagens conceituais [...] [...] os personagens conceituais podem encarna-se em figura psicossociais [...] [...] esses personagens têm cada um seu momento de glória, lugares de enraizamento, ligados a um espírito do tempo situado espacialmente (DOSSE, 2010, p. 373).

O personagem conceitual e o plano de imanência estão em pressuposição recíproca [...] [...] Por um lado o personagem conceitual mergulha no caos, tira daí

determinações dos quais vai fazer os traços diagramáticos de um plano de imanência, é como se ele se apoderasse de um punhado de dados, no acaso-caos, para lançá-los sobre uma mesa [...] [...] os personagens conceituais constituem os pontos de vista segundo os quais os planos de imanência se distinguem e se aproximam (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 99).

É de direito do personagem conceitual, fazer, desfazer e refazer pensamentos. Esse processo invoca o que Deleuze denomina de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. O pensamento e o conceito são dados por esses movimentos e não na relação entre sujeito e objeto. A criação é a constante desterritorialização que movimenta a vida trazendo o inusitado a cada instante.

Esses conceitos significam o que Deleuze denomina de acontecimentos do movimento infinito, inseparáveis um do outro que caracterizam a própria filosofia. A territorialização da filosofia é a instauração desta no território grego e o movimento de desterritorialização marca o seu processo de expansão pela Europa e a sua reterritorialização com o nacional socialismo demonstra que.

O próprio do grego é habitar o Ser, e dispor da palavra Ser. Desterritorializado, o grego se reterritorializa sobre sua própria língua e seu tesouro linguístico, o verbo Ser [...] [...] e a história do Ser ou da terra é a de sua desterritorialização no desenvolvimento técnico-mundial da civilização ocidental iniciada pelos gregos e reterritorializada sobre o nacional-socialismo (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 124).

Quando Deleuze afirma que “O conceito não é objeto, mas território” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 131) o conceito não significa a conexão do sujeito ao objeto e nem ponto de referência, mas a consistência do conceito está nas conexões que estabelece entre outros conceitos, ou seja, o conceito é sustentado tanto pela vizinhança externa, no caso de outros conceitos quanto pela vizinhança interna, que são seus componentes.

No momento em que acontece a conexão entre os elementos internos e externos a própria criação se vê em situações saturadas na qual possibilita a criação de outros conceitos e mudam tanto o plano quanto a natureza dos conceitos, desse modo o conceito habita um novo território diferente da morada anterior e nunca se mantém fixo.

Portanto, a partir de Deleuze a filosofia não consiste em conceber a verdade como superior aos demais conceitos, pois o conceito de verdade está no mesmo plano de criação dos outros conceitos, mas implica em privilegiar “as categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 108). Dessa forma, a

filosofia da diferença deleuzeana, mais especificamente a criação de conceitos ajuda a instaurar uma nova forma de pensar no campo da história da filosofia e com isso também outro plano de imanência, conceitos e personagem conceitual.

A seguir trazemos para o plano da educação e do ensino da filosofia a proposta da criação de conceitos do pensamento de Deleuze que demonstra ser fecunda para fazer pensar de novo a educação no sentido da afirmação da diferença. A partir daí, adotamos como ponto principal a leitura que Sílvio Gallo, que é o primeiro autor a trazer o pensamento de Deleuze para o campo da educação e alguns autores brasileiros que defendem a docência da filosofia como criação de conceitos.

Acreditamos que seja possível desenvolver exercícios de pensamento que nos violentem a ter uma experiência do pensamento em direção ao movimento infinito da criação conceitual e que é específica do ensino da filosofia como defende Gallo, ou seja, nas palavras de Gallo é preciso desterritorializar conceitos das obras de Deleuze para reterritorializar no ensino da filosofia, possíveis deslocamentos podem resultar na modificação e no surgimento de outros problemas que assolam o ensino da filosofia. Portanto, pensamos ser importante trazer para o ensino da filosofia o movimento eterno da diferença e repetição dos conceitos produzidos ao longo da história para que somente assim seja viável o momento único da criação.

4 DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.

A partir da proposta de Deleuze esse capítulo procura demonstrar os desafios e as contribuições que a ideia de criação de conceitos em Deleuze pode oferecer ao ensino da filosofia. Apesar de Deleuze não ter escrito obras voltadas especificamente para a educação e ao ensino da filosofia, é possível utilizar seus escritos para repensar o trabalho pedagógico em sala de aula e fazer desse plano e dos personagens conceituais a experiência da criação de conceitos no ensino-aprendizagem.

As indagações propostas são simultaneamente relacionadas à preocupação de Sílvio Gallo em prol de uma educação voltada para a criação conceitual. Esse autor é referência no Brasil pelos trabalhos de Deleuze e sua transposição para o campo educacional. A partir das inquietações procedentes de Sílvio Gallo trago a relação entre a criação de conceitos em Deleuze e o ensino da filosofia em particular, considerando o seguinte problema: Que desafios e contribuições a noção de criação de conceitos em Deleuze pode propor ao ensino da filosofia?

Muitos são os desafios para a nossa educação e ao ensino da filosofia. A contraposição entre o ensino tradicional que obedece às leis da política neoliberal e se justifica pela condição passiva da educação e o ensino na perspectiva da criação de conceitos representa os limites do ensino tradicional e apresenta estratégias e contribuições para fazer do ensino da filosofia a criação conceitual, ou seja, reativar a condição singular do filosofar e do pensar. A partir dessa contraposição, percebemos que a tarefa da filosofia na educação não se resume apenas na transmissão de conteúdos, crítica e cidadania, mas significa que tem como principal objetivo a criação de conceitos.

A criação de conceitos como processo de experimentação no ensino da filosofia se apresenta neste trabalho como possibilidade apenas teórica dos conceitos deleuzeanos. Esse projeto depende unicamente do professor fazer desses conteúdos e de sua didática elementos ativos, criativos e afirmativos, porque é através da criação que podemos transformar a educação e o ensino-aprendizagem no processo de construção do saber, do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, a sala de aula exerce a função de ser um grande laboratório de experimentação dessas ideias, assim como o professor e os alunos são os principais

personagens conceituais e a sala de aula também ocupa o lugar do plano de imanência para a concretização e a efetivação da criação de conceitos.

4.1 O confronto entre o ensino da filosofia e a filosofia como criação de conceitos.

A especificidade da filosofia na educação vem se construindo no pensamento educacional brasileiro [...] cuja função é ser reflexivo-crítica sobre os problemas educacionais em uma dimensão ética e política. Pensá-la com outras tarefas, como apontam Sílvio Gallo [...] a partir de novos paradigmas, significa que o debate sobre a identidade da disciplina ainda tem um longo caminho a percorrer [...] (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO, 2006, p. 67).

Falar do ensino da filosofia é retornar as origens da educação na Grécia antiga, principalmente no pensamento de filósofos que pensaram um sistema organizado de filosofia e educação. Na educação Antiga, a Paidéia grega refletia a vontade de ligação da teoria e da prática para a constituição de um homem verdadeiramente educado, em sentido amplo. Desta forma, a educação e a filosofia não se resumiram apenas ao pensamento filosófico, mas abarcavam a amplitude de uma realidade voltada para uma pedagogia antropocêntrica, que está presente na construção do ser humano e de toda a civilização ocidental.

Ao longo da história desse pensamento, muitos filósofos escreveram sobre educação. Platão, Abelardo, São Tomás de Aquino, Nietzsche e uma série de outros pensadores que consideraram a educação como requisito primordial do ser humano civilizado. Pensar na vida humana é pensar que a educação pode proporcionar um modo melhor da existência. Nesse sentido:

Não podemos falar do ser humano sem mencionar o mundo, no qual homens e mulheres estão inseridos, como também não podemos nos referir ao mundo sem falar da presença do ser humano que o transforma e lhe confere significado. O mundo marca e condiciona o ser humano, mas, também, sofre a sua intervenção (OLIVEIRA, 2006, p. 13).

É desta forma que a filosofia e a educação estão envolvidas como processo histórico-cultural, inseridas no mundo e sendo transformada pelo ser humano e que a partir desse momento faz com que o homem comece a filosofar e a pensar sobre o ato de educar. A partir da relação entre filosofia e educação que encontramos desde o surgimento da própria filosofia, situamos a nossa preocupação no âmbito do ensino da filosofia.

Educação, Ensino e Filosofia aparecem como produtos desse processo sociocultural, e esta última como “[...] problematizadora, crítica, histórica e politicamente contextualizada na realidade social e na existência humana” (OLIVEIRA, 2006, p. 25). A filosofia contribui para a educação na perspectiva de levar homens e mulheres a pensarem a sua existência.

Considerando a relação entre filosofia e educação e mais especificamente o ensino da filosofia, percebemos que esse ensino esteve ligado ao surgimento da própria filosofia, desde quando surgiu como pensamento e conhecimento racional. Ensinar ou transmitir esse conhecimento correspondeu à finalidade de inúmeras escolas filosóficas que fundamentaram o processo de interpretação da realidade como a busca pela verdade. Esse processo de construção do conhecimento se representou como forma de hierarquização do saber em direção ao ideal de autoridade.

No Brasil esse ensino passou a ser responsabilidade da igreja e depois do Estado exercendo o papel de regulador dos programas oficiais de ensino, que foram empregados posteriormente como ferramentas universais para o regulamento da educação. Esse tipo de ensino oferecido pelas duas instituições foi centrado apenas na transmissão de saberes extraídos de livros que representavam a história da filosofia ou de temas filosóficos que remontavam a tradição filosófica. Isso orientou o ensino da disciplina na direção da busca de verdades que se apoiavam na representação ou na imagem do pensamento dos grandes filósofos.

Nesse contexto o sistema educacional brasileiro adotou o modelo de um ensino baseado na autoridade dos grandes pensadores. Em decorrência disso, o papel do aluno e do professor foi submetido à apropriação dos saberes estabelecidos, sendo estes ensinados como sinônimos de verdade e de autoridade. O pensar, por sua vez, foi direcionado a copiar os conceitos criados pela tradição filosófica.

Em grande parte o ensino, o currículo e a didática não deixaram de ser um mero produto da própria filosofia tradicional trazendo a repetição e a imitação dos conteúdos filosóficos sem conceber nada de novo. “O problema com esta imagem do pensamento é que ela perde de vista a diferença e a repetição em si mesmas, fazendo com que o objeto [...] [...] deixe de ser ou de suscitar um problema” (GALLINA, 2004, p. 366).

As leis educacionais, redefinidas no âmbito da educação formal institucionalizada obedeceram aos critérios específicos da legislação oficial que se correlacionava com os conteúdos do modelo tradicional. Esse modo se esbarrou também nos mecanismos de controle

do Estado que decidiu o que ensinar e como ensinar. “Ela então é transformada em um mero instrumento [...] [...] de justificação e mediação entre certos objetivos socioculturais e políticos [...], [...] o das políticas educativas e das decisões do Estado [...]” (CERLETTI, 2009, p. 70). Diante dessa realidade podemos notar que:

É recente no Brasil a atenção aos princípios e procedimentos pedagógicos necessários a configuração da filosofia enquanto disciplina do currículo do Ensino Médio. Pode-se dizer que até os inícios da década de 1980 quase nada existia de específico sobre o assunto, a não ser alguns textos propositivos, voltados para a valorização da filosofia enquanto requisito indispensável à formação dos alunos, pensado contudo sob o prisma da filosofia dos cursos de filosofia na universidade, de modo que nenhum deles, assim como a maioria daqueles produzidos em quantidade desde 1980, propõe algo que especifique o funcionamento desejado, e o possível, da disciplina no Brasil (ROCHA, 2008, p. 09).

O resultado desse processo levou a filosofia a ser reflexo dos limites da reprodução dos saberes estabelecidos e, nesse sentido, a filosofia se tornou justificadora da ordem social vigente e difusora de valores e crenças da ideologia dominante e a prática docente também ficou condicionada às influências da funcionalidade institucional. O fato é que os objetivos básicos de nossas escolas foram baseados também nas contradições da constituição social do neoliberalismo.

“[...] Uma das formas dominantes em que se institucionalizou as relações entre filosofia e Estado foi através das noções de cidadania e direitos humanos” (CERLETTI, 2009, p. 73), como constatamos na proposta da LDB. O que acabou fazendo com que o ensino da filosofia pudesse ser justificado nas instituições de ensino como uma disciplina voltada apenas para os conteúdos morais e cívicos.

Podemos afirmar que os conteúdos filosóficos ficaram submissos aos tramites da política neoliberal daquelas propostas curriculares, que fazem da escola e dos professores a dupla tarefa de ensinar, no qual devem escolher entre subverter ou obedecer à ordem estabelecida. Tal dificuldade é vista quando o professor se vê diante de conteúdos selecionados, aqueles prescritos pelas leis educacionais, que o impedem de inventar e questionar a sua prática a cada momento. Essas exigências garantem a continuidade e a funcionalidade da instituição escolar, quer dizer, a prática docente acaba sendo condicionada a influências ditada por um contexto mais amplo.

O ensino da filosofia é o resultado dessa educação que podemos considerar tradicional. Denominamos tradicional, o modelo de transmissão dos conteúdos a partir da

representação da imagem da história da filosofia e as das formas dominantes encarnadas nas orientações curriculares que fizeram dessa imagem o privilégio de certos conteúdos da história da filosofia e o tornaram como definição específica e definitiva da filosofia submetidas aos tramites da política neoliberal. Entretanto, reconhecemos que foi a legislação curricular que obrigou a inserção da filosofia na escola, apesar dessa mesma lei ter atribuído ao ensino da filosofia.

Assim, a educação é reduzida a forma técnica e instrumental de saberes e que estão relacionados a um currículo disciplinar, hierarquizado e totalizador que mostra como:

Os currículos tradicionais são baseados na metáfora tradicional da estrutura do conhecimento como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme, com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos (FEITOSA, 2008, p. 97).

A argumentação das orientações curriculares em favor da presença da filosofia no currículo escolar se baseou em fórmulas conhecidas quanto à formação da consciência crítica e cidadã que aparece tanto na LDB quanto nos Parâmetros e nas Diretrizes que entendem o valor formativo da filosofia direcionado apenas para cidadania, e “no fornecimento de um conjunto sistematizado de conhecimentos articulados como sistemas de verdades [...]” (ROCHA, 2009, p. 11).

Com isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio tendem a reduzir o ensino da filosofia ao conteúdo dos grandes sistemas e ao discurso das competências e habilidades. Dessa forma, ensinar filosofia toma como objetivo central aquelas habilidades já mencionadas no 1º capítulo. Aqui encontramos o seguinte problema, as orientações curriculares fazem do ensino da filosofia características que não são exclusividade da filosofia. Como podemos conferir:

[...] um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que desde suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles, a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois a sua própria morte. E aí estaremos no paradoxo dos paradoxos: inserir a filosofia no currículo da educação média, matando a filosofia enquanto movimento, processo, experiência de pensamento não tutelado (GALLO, 2006, p. 21).

Assim sendo, as leis educacionais direcionaram a prática do professor de filosofia ao que está centrado e prescrito pelo currículo, ou seja, este deverá se basear na predominância

de algumas tendências já consolidadas nas orientações curriculares. “O currículo é pensado como uma lista de conteúdos organizados por algum critério” (ROCHA, 2009, p.81). Em decorrência disso, percebemos que a forma de ensinar filosofia está ligada aos “mecanismos de controle” dos currículos (GALLO, 2008) e estes ao exercício de poder das ideologias dominantes. “A filosofia que julga, limita, legisla. Essa filosofia serve às exigências da ordem dominante, embora se postule subversiva e contestadora” (KOHAN, 2005, p. 217).

É provável que pensar uma educação e o ensino da filosofia para além da educação tradicional pode parecer utopia, no entanto podemos considerar isso como um grande desafio, pois os conteúdos filosóficos tradicionais não se relacionariam com a intervenção criativa. Por outro lado, é somente criando conceitos que o ensino da filosofia poderá ter um futuro promissor, a partir do pensamento do nosso autor.

É possível perceber que a filosofia não se resume apenas a uma atividade especulativa, abstrata e sem realidade, mas pode ser direcionada a outras possibilidades de interpretação. É importante frisar que “educadores e educandos, enquanto filósofos da educação precisam filosofar os problemas que encontram ao realizarem na ação educativa” (OLIVEIRA, 2006, p. 36). A partir dessa perspectiva, as ideias filosóficas podem contribuir criticamente nas tradições histórico-culturais de ensino-aprendizagem, na medida em que tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino, subverter a ordem vigente e descentralizar o papel da filosofia.

Mas como fazer da repetição de conteúdos e de um conjunto de saberes e práticas tradicionais relacionados aos limites da inserção institucional um ato de criação no ensino da filosofia? A questão é, como o novo, que supõe o pensar criativo, pode se inscrever no horizonte de repetição? De que maneira o ensino da filosofia pode incidir nesse processo? Por isso:

A filosofia que se pensa necessária, e estratégica, nas atuais condições da escola brasileira, visa, acima de tudo, a inscrever na sala de aula um trabalho em que pensar é entendido como orientação no pensamento [...] Este trabalho para tornar significativa a disciplina, [...] precisa materializar no trabalho em sala de aula o funcionamento dos dispositivos do pensamento que tornam filosófico um texto, uma conversa, uma discussão (ROCHA, 2009, p. 11-12).

Sabemos que as necessidades de programar estes requisitos no Brasil, o de tornar as aulas de filosofia como um lugar de fazer, construir, fabricar pensamentos com os alunos correspondem como diria Deleuze a um pensar sem a imagem da educação tradicional, e isso apresenta grandes dificuldades. Mas o que se espera do professor-filósofo é justamente buscar

elementos que auxiliem a localizar a solução para os problemas que se apresentam no cotidiano da sala de aula? Ou buscar criar novos problemas?

Como alternativa Deleuze e Guattari sugerem que a filosofia seria mais proveitosa como criativa, inventiva se percorresse transversalmente a história da filosofia. A importância significativa da história da filosofia no ensino da filosofia seria a possibilidade de construir conceitos que brotam das experiências vividas e dos acontecimentos irrompidos. Ao contrário daquele movimento que faz da filosofia ser historicamente construída como uma imagem superior aos demais saberes, e isso fez com que a própria filosofia fosse tomada como complicada e abstrata. Para Azeredo e Silva:

É a história da filosofia entendida não de forma enciclopédica, que alicia o estudante a uma limitação de nomes e datas formando uma série de acumulação das informações retidas, enfileiradas como que em prateleiras em uma loja, mas sim como um movimento que segue em direção à sua história [...] (AZEREDO; SILVA, 2010, p.04).

A história da filosofia representa o solo para a produção de conceitos e não para a repetição, por isso, “a história da filosofia é mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento” (GALLO, 2006, p. 24).

Em Deleuze, a história da filosofia ocupa um papel importante no processo da criação de conceitos, porque é dela que acontece a transmutação do fazer filosófico, pois faz da história da filosofia um novo lugar. Para ele os conceitos não estão prontos, é preciso criar a partir de algum problema que está na história. A história da filosofia deve ser o suporte para a criação de conceitos e não ser obstáculo para a produção de algo novo.

A história da filosofia serve como plano de imanência para pensar e repensar, fazer e refazer conceitos, essa característica faz da filosofia movimento ativo e não inerte e como consequência desse estado cria condições de possibilidades para o professor e o aluno de forma inusitada e diferencial. Desse ponto de vista, a história da filosofia ressignifica o ensino-aprendizagem e se opõe a qualquer dogmatismo, é somente nessa direção que se pode ter como resultado a criação de um novo aluno, um professor novo, uma aula nova. Por isso, o problema não está na história da filosofia, mas no modo como utilizamos a história da filosofia no ensino da filosofia.

Com a definição da tarefa específica da filosofia como criação de conceitos, destacar uma nova configuração do pensamento e do ensino da filosofia significa “erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 193). Nesse caso:

Um espaço escolar, sensível à recepção do novo, deve constituir-se a um âmbito de busca. Nessas condições, talvez se possa falar que o novo não estará destinado à domesticação e permitirá decisões subjetivas que possibilitem percorrer novos rumos (CERLETTI, 2008, p. 35).

O conceito na perspectiva deleuzeana é entendido não como um fato, mas um devir-acontecimento sempre novo e possível de ser reconstruído, recriado, transformado e inovado. O que podemos entender por conceito? Pode significar no sentido deleuzeano “um começo, um nascimento, uma criação, uma novidade [...]” (GALLINA, 2004, p. 368). Encontramos a definição de conceito da seguinte forma:

O conceito é uma forma reacional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. Dessa forma, o conceito não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto. Portanto, a lógica do acontecimento, a lógica do conceito, não é a mesma dos corpos; o tempo dos acontecimentos e dos conceitos, Aion não é o mesmo dos corpos, Cronos. Assim, é a partir de problemas vividos, corpóreos, encarnados, que se produzem conceitos incorpóreos, mas imanentes aos corpos. Daí concluir que os conceitos não são materiais, mas possuem uma materialidade em sua criação (GALLO, 2006, p. 24).

Assim podemos dizer que cada conceito é um ato de criação e como o ato de criar não surge do nada, mas do próprio ato de repetir, isto significa que a criação de conceitos na filosofia e no ensino desta constitui uma reconstrução e recriação de problemas que foram pensados no passado, mas que, ao mesmo tempo, fazem surgir novos questionamentos ou elementos do novo “sem esse debate da produção conceitual não é possível, pois não se cria o conceito do nada” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 193).

A criação é considerada o ponto fulcral tanto para a repetição quanto para a diferença, pois ela é o início de todo o movimento filosófico. A diferença consiste no eterno movimento da repetição, isso significa que da repetição surge a criação, ou seja, o aparecimento de algo diferente (CERLETTI, 2009).

Criar é alterar a continuidade, é separar e permitir a abertura de novos horizontes, esse é o desafio de todo o docente de filosofia, que faz de suas aulas um espaço de diálogo. O

professor de filosofia como “docente da diferença” (CORAZZA, 2008) cria condições de provocar e preparar o aluno para um sobrevoo sobre as informações obtidas em sala de aula no sentido de interrogar e reordenar o próprio conhecimento filosófico. “Criar é uma maneira de se orientar sobre um campo problemático [...] A criação é um lance de dados, um jogo imprevisível do acaso [...] Criar não se relaciona com o ser, mas com o devir [...]” (ZORDAN, 2011, p. 04). Assim o ato de criar é:

Criar é desmanchar os clichês, romper com as opiniões e pré-conceitos, deslocar campos de referências, quebrar as convenções, perverter os modelos, sair dos impérios das representações, das imagens dogmáticas de pensamento. Isso supõe que as criações sejam originais, singulares, heterogêneas [...] A singularidade e os processos de singularização são tomados como qualidades intrínsecas da criação [...] (ZORDAN, 2011, p. 04).

O ato de criar está sempre concedido aos processos de atualização, implicando em desdobramentos, reestruturações e delimitações. Nesse sentido, a criação é tanto um processo de construção como de destruição, isso quer dizer que criar é desterritorializar, pois, ao mesmo tempo em que habita um pensamento necessariamente desabita, pois dessa maneira sempre corresponde ao estado atual das coisas.

A criação é como o movimento do acaso que designa os acontecimentos singulares do pensamento, como a maneira inacabada do mundo, o estado de dança, o inesgotável, o desmedido, o impensado, o desconhecido, a velocidade infinita, a multiplicidade, as variações, a dissipação, ou seja, é o puro movimento de oscilação que não pode ser representado. A criação de conceitos pode ser entendida da seguinte forma: “o que foi dito por alguém, num outro tempo, está ali para ser pego, usado, apropriado e, principalmente para construir pontes sobre o que ainda não foi dito e feito” (CUNHA, 2006, p. 6).

É o pensamento, no sentido de criação conceitos que constitui o problema do próprio pensar, ou seja, pensar o já pensado se caracteriza pelo eterno movimento de desfazer e refazer. Diante da eterna mudança do pensamento percebemos que o pensar não é resumido à mera repetição, mas que “se trata de algo a ser criado pelo próprio pensamento” (HEUSER, 2010, p. 30). O ato de criar surge do afecto, do desejo e este cria por prazer.

O que é o pensamento no sentido deleuzeano? Podemos definir como o desejo de uma força que pode se mover para algum lugar, o pensar surge porque é sensibilizado por alguma situação. Isso quer dizer que o pensar humano precisa ser estimulado através de forças

exteriores¹⁶, as quais constituem o sentido do múltiplo, a maneira de pensar e de viver novas maneiras, isto é, significa uma multiplicidade de ideias vinculadas ao acaso, no movimento de produções conceituais que são misturadas e inconstantes. Daí a ideia do pensar ser movido por um “ato de violência” (HEUSER, 2010), pois exclui a atividade do pensar da tutela da razão. Para Heuser:

[...] 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 e do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, o fato perpétuo que nós não pensamos ainda. Pensar é criar, não outra criação, mas criar e, antes de tudo, engendrar pensar no pensamento (DELEUZE, 2006, p. 210-213).

O pensar, então, obriga a pensar, pois se torna um fortuito, desnecessário, produto do acaso. Problematiza o não problematizado. Pensar é experimentar, problematizar, criar conceitos, encontrar. E isso só é possível mediante a destruição da imagem dogmática que a filosofia tradicional consolidou durante séculos. Mudar esse clichê é a tarefa da filosofia, pensar sem imagem, mudar o plano de imanência.

O pensar na perspectiva da criação conceitual não pode ser entendido como reflexão acerca dos problemas e nem como explicação, definição para compreender a filosofia, mas o pensar filosófico se traduz como experimento do real como construção e desconstrução de conceitos. A filosofia, como significa o próprio pensamento-devir, também é o movimento de deterritorialização porque não é fixa, fechada e acomodada, não tem território, o que sempre proporciona novas experiências para que o próprio pensar, na medida em que ele não se conforma com o que foi pensado, recoloca outras possibilidades. Buscar pensar o novo é exigir a destruição dos alicerces que durante muito tempo produziram a imagem da verdade.

Poderemos pensar um ensino da filosofia na provocação de encontros e desencontros com os múltiplos pensamentos-devires, que incentive o aluno o desejo de descobrir novos horizontes, que seja provocado por vultos ou movimentos do pensamento da história da filosofia, pois é somente dessa maneira que o aluno será incomodado a pensar o seu momento presente e criar para a sua realidade novos conceitos. O que significa que:

Pensar implica novidade e isso tem sempre algo de inquietante porque escapa ao controle da simples transmissão de um saber. É inquietante para o próprio professor porque o afasta do caminho já trilhado da transmissão de conhecimentos e o levar a

¹⁶ São forças afetivas ou sensíveis que conduz o pensamento, por exemplo, são os sentimentos de amor, ódio, admiração que força o pensador a criar conceitos.

enfrentar o desafio de pensar ele mesmo. Pensar interrompe a aplicação mecânica da regra [...]. Pensar o desejo do estranho, o desafio de se abrir ao novo. [...] pensar implica atravessar, apropriar-se ou confrontar o conhecimento de maneira inédita. Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo. (CERLETTI, 2009, p. 33-38-41).

O professor a partir da sugestão do pensamento deleuzeano é o resultado infinito de imprevistos, da desterritorialização, lançamento de dados, diferença, forças afirmativas, vontade de potência, personagem conceitual, nômade, artista, inusitado, surpreendente, acaso, criador, inventor, produtor, singular, instável, questionador, filósofo, devir, movimento, transgressor, desvio.

Outro conceito tratado por Deleuze é a ideia de rizoma, que constitui redes interligadas de saber e rompe com a hierarquização e a representação do pensamento. O currículo, então, seria definido pela heterogeneidade e multiplicidade, mapa, cartografia “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais” (GALLO, 2008, p. 80). O processo educativo seria singular, voltado para um pensamento criador, baseado na fragmentação de saberes e múltiplos agenciamentos sem ligação com uma unidade central.

Esse conceito é pensado a partir da oposição que o filósofo faz com a árvore, ou seja, porque é uma planta complexa que não se vincula ao sentido de hierarquia, pois as conexões compostas no rizoma não apresentam começo e nem fim, na planta rizomática todas as suas ramificações estão conectadas umas às outras. A transversalidade é diferente daquela apresentada pelos PCNS pela proposta interdisciplinar de ensino, o currículo transversal não propõe a ideia horizontal e vertical dos saberes, mas a integração entre os eles, ou seja,

[...] entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para atenção as diferenças e a diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes[...] (GALLO, 2000, p. 79).

O currículo em forma de rizoma traduz a criação como o encontro essencial de conexões que abarca os diversos saberes ou pontos de vista que participam de qualquer oposição ao conceito de verdade. Para Deleuze pensar é estabelecer relação com múltiplos e heterogêneos aspectos do saber, é algo que pode ser revisto, ressignificado. E a estrutura do

rizoma é o exemplo de um saber que reivindica a imagem do inacabado, incompleto que podem ser revistos, discutidos, questionados transformados e criados (KHOURI, 2009). Isso faz:

Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola e na universidade, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento e de que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber. Mito, ciência, religião, arte, filosofia e senso comum se comunicam entre si e estabelecem redes interligadas de construção de conhecimento. (KHOURI, 2009, p. 06).

O confronto com o pensamento de Deleuze sugere não mais operar com qualquer currículo, mas com currículos plurais. Esse tipo de currículo não corresponde a planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos, projetos, formas didáticas e avaliativas. Pode surgir de qualquer ponto e traçar qualquer linha, de modo imprevisível e involuntário. Esse currículo em forma de rizoma é nômade, ambulante, desterritorializa e reterritorializa. Faz ruptura dos territórios, abrindo sempre para a construção de e com outros saberes (CORAZZA, 2010). Enfim, o currículo transversal compreende a ruptura com o sentido linear e abertura para o caos.

O currículo-rizoma questiona conservações e convenções, regimes de legitimidade e hierarquias, valores eternos, sujeitos idênticos, essências constantes, sistemas de verdade, modelos de representações, delimitações de objetos, direções constantes. Este tipo de currículo não opera como oficializado, centro das grandes decisões. A multiplicidade de nomes que o currículo rizoma recebe são formas de problematização do currículo oficial, eles operam por acontecimentos, pela mobilidade do pensar, pelas condições empíricas do saber, remetidos a matéria e forças que produzem estados de mudanças, operam como metamorfoses, movimentos circulares e impulsos inovadores.

O currículo rizomático pode ser tomado pelas seguintes expressões: ‘currículo-violento’, ‘currículo-desejante’, ‘currículo-gangue’, ‘currículo-vitalista’, ‘currículo-aventureiro’, ‘currículo-de-briga’, ‘currículo-turbilhão’, ‘currículo-dançarino’, ‘currículo-abalo’, ‘currículo-louco’, ‘currículo-fluido’, ‘currículo-rebelde’, ‘currículo-balístico’, ‘currículo-problemático’, ‘currículo-aprendizado’, ‘currículo-aprendente’, ‘currículo-intuitivo’, ‘currículo-itinerante’, ‘currículo-mar’, ‘currículo-ladrão-da-paz’, ‘currículo-andarilho’, ‘currículo-bandido’, ‘currículo-amoroso’. (CORAZZA, 2010).

É nesse campo de conceitos desordenados que podemos experimentar no currículo rizomático. Pensar essa realidade é introduzir uma nova imagem do pensamento que nos permita pensar para além do paradigma arbóreo do currículo. Isso significaria uma revolução no processo educacional, possibilitando a transversalidade pelo território dos saberes e o fim da separação de cada disciplina (GALLO, 2008). Assim, não se pode falar em tendências predominantes na educação e nem no ensino da filosofia como pensado no modelo tradicional, porque a unicidade do pensamento não pode ser tomada como centro, mas como diversidade de perspectivas e interpretações. Portanto, nas singularidades de pensar o ensino, o currículo e o conteúdo da filosofia que estão incluídas as múltiplas diferenças do processo de conhecimento, que permitem criações significativas na história do pensamento.

4.2 O ensino da filosofia como experiência da criação de conceitos.

As condições para essa forma de problematização talvez possam ser encontradas no modo de nos relacionarmos e de como aprendemos e sabemos sobre o mundo (GELAMO, 2008, p.03). O pensamento cultural ocidental grego, berço da filosofia e da ciência permitiu que o ser humano, como sujeito apenas de um saber-aprender, o racionalizado, anulasse a afetividade e conservasse apenas a relação do homem com a razão, na busca da essência das coisas. Em decorrência disso, esse pensamento anulou a possibilidade do ser humano se relacionar com os instintos. Porém o ser humano não pode ser entendido unicamente como razão, mas é também definido pela sua relação com as forças do corpo. Assim:

O sujeito cuja relação com o saber, não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela razão, [...] mas sim um ser humano levado pelo desejo e aberto par um mundo social na qual ele ocupa uma posição e da qual é elemento ativo, [...] define-se como um conjunto de relações, que pode ser inventariado e articulado. (CHARLOT, 2000, p. 57).

Como condição do indivíduo humano, a educação desde Platão sempre foi discutida em sua complexidade e concebida como projeto de humanidade. Emanuel Kant sustentava no século XVIII em seu célebre livro *Sobre a pedagogia*, a afirmação de que: “o homem é a única criatura que pode ser educada” (KANT, 1999, p. 11). Assim, compreender a educação humana como condição do homem é perceber o ser humano presente no mundo como relação, linguagem, ação, conceito, abertura, diversidade, devir, experimentação, etc.

Aprender é viver, experimentar e compactuar com os outros homens e saberes, é partilhar com os outros a construção do mundo e participar do conjunto de relações e uma diversidade de significados elaborados em decorrência da construção da educação humana. O sujeito cuja relação com o saber e o aprender é levado pelo desejo de saber quando se faz abertura ao mundo, é somente através desse horizonte que buscamos as vias possíveis para escapar da dogmatização da qual fomos acostumados e ensinados. Pois:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de hominização (torna-se homem), de singularização (torna-se um exemplar único de homem), de socialização (torna-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Procuramos, desse modo, nos aproximar de outras possibilidades de relação do sujeito com o mundo e com o ensino-aprendizagem. Nesse processo o sujeito não é ensinado por vias sistemáticas e doutrinárias, mas é construído por uma abertura à interpretações. Através do processo de experimentação do pensamento de Deleuze, podemos fazer do sujeito, da educação e do ensino da filosofia criação de conceitos.

O pensamento de Deleuze e o estudo das obras citadas se faz uma possibilidade importante para o ensino da filosofia. Essas perspectivas ampliam a compreensão do que acontece na educação, pelo fato de que desenvolvemos e aprendemos novas teorias, pensando sempre na finalidade de uma constante invenção e desafios no campo do ensino. A proposta é pensar o ensino da filosofia para além das linhas dogmáticas do pensamento filosófico e educacional.

Pensar os problemas no ensino da filosofia pode implicar um constante movimento no professor e no ensino. A educação no sentido de produzir diferenças não deve ser tomada como anúncio de novas verdades, mas como abertura de possibilidades de criação, não direcionar o ensino da filosofia exclusivamente como tarefa de reflexão, crítica e cidadania. É fazer da filosofia no ensino-aprendizagem produção de conhecimento e invenção de novas práticas pedagógicas, pois seria a consequência de possíveis relações com a educação, a arte e a ciência.

O professor de filosofia e o ensino da filosofia como movimentos da criação de conceitos são sujeitos que criam no plano da experiência formas de problematizar o momento presente. As crianças são os primeiros sujeitos das relações pedagógicas e elas podem produzir saberes e pensamentos, na medida em que preenchem lacunas da aprendizagem a partir das singularidades. É nesse estágio da vida humana que a arte de pensar é traduzida pelo eterno movimento do mundo. O indefinível, a multiplicidade, a criação e a sensibilidade são características que representam a infância. Isso significa que:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.; é o processo através do qual a criança que nasce como inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir; de alguma maneira se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo o que lhe permite constituir-se. (CHARLOT, 2000, p. 54).

O professor, por sua vez, que acompanha os detalhes desse estágio da vida humana no campo da educação faz destas ações individuais e desiguais como se não houvesse algo a ser seguido ou obedecido ou até mesmo concebido como ideal e modelo para o educador. Nesse estágio que se faz possível o lugar das forças ativas, pois se vivencia o sentimento da alegria e “As crianças se anunciam como cartógrafos impessoais e artistas, porque exploram os meios das aulas, fazem trajetos dinâmicos pela vizinhança e traçam mapas virtuais” (CORAZZA, 2010, p. 18).

O que consideramos no plano da educação e do ensino da filosofia é fazer dos sujeitos da educação e de seu objeto o devir das coisas, que partindo da repetição reconheçam que há possibilidades de formular algo de novo, de diferente e interessante. A educação, o ensino, ou melhor, o ensino da filosofia como criação de conceitos privilegia a mobilidade da realidade dos alunos os quais os professores criam novas maneiras de ensinar e aprender por meio da experimentação com os alunos e com o meio social.

Essa tarefa só pode ser concretizada quando os alunos juntamente com o professor desconsideram as posições dogmáticas que permeiam o conteúdo, o currículo e a didática da filosofia, verdades que são ensinadas, postulados que parecem previamente definidos, determinados e que limitam nosso pensamento, não nos oferecem oportunidades para fazer algo de diferente.

Por que temos que repetir tudo que é ensinado para nós? Isso acaba repercutindo em todas as áreas do conhecimento, o método que é ensinado já está pronto, não precisamos raciocinar e nem pensar. O conteúdo ensinado é uma fórmula vazia que reduz o aluno e modela o professor somente para a capacidade da memorização e da erudição, isto é, conhecimento histórico e não recriado.

Pensar a educação a partir da criação de conceitos é operar o ensino da filosofia em contraposição a um único currículo, conteúdo e didática. Desse modo, o professor de filosofia faz a viabilização de algumas mudanças nos modos de fazer filosofia dentro e fora da sala de aula. As mudanças de estado, os processos de deformação e transformação de modelos, métodos e programas pode ser entendido como uma das principais tarefas do professor criativo no ensino da filosofia. Pois:

[...] um pensamento que os professores em devir podem experienciar, pois é relativo a economia dos fluxos materiais e semióticos do desejo que precedem sujeitos e objetos, procedem por afetos e transformações, independentemente de serem ou não calcados sobre pessoas, imagens, identificações. Desse modo, um professor etiquetado como tradicional, um pedagogo rotulado como construtivista e um educador definido como progressista podem ser atravessados por devires múltiplos [...] (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 21).

A partir da proposta deleuzeana entendemos porque são importantes as questões em torno da noção da criação em contextos tão especiais como a aula de filosofia. Como podemos constatar no exemplo a seguir:

Imaginem a seguinte situação: a indisciplina, aparentemente corriqueira, no cotidiano da sala de aula. Por onde passa, neste caso, o nosso problema com a diferença? O professor normalmente lançará mão, no mínimo, de suas prerrogativas e de axiomas do tipo —enquanto alguém fala os outros devem escutar, —para tudo existem limites, —não faça aos outros aquilo que você não concordaria que fizessem a você. Não é nosso propósito, aqui, invalidar estas e outras atitudes coerentes, desde que não austeras, de manter o controle no ambiente da sala de aula. O que queremos com estes exemplos é pensar sobre as questões que rondam o conceito de diferença. E pensar estas questões não tem uma finalidade teórica ou de abstração dos problemas. Muito ao contrário: ao pensá-las queremos expandir o ângulo de visão que precisamos ter sobre velhos problemas que nos esperam (estudantes e professores) todos os dias à porta da escola e da sala de aula. Problemas como o desânimo e desinteresse dos alunos pelos assuntos em estudo, a preguiça para a leitura, a inquietação com a escuta ao outro, a intemperança com seus próprios momentos no presente e no futuro de curto prazo, dentre outros desafios (VALÉRIO, 2010, p. 3).

Isso demonstra que no conjunto entre filosofia e ensino a especificidade das competências a serem desenvolvidas deixa clara a necessidade para os docentes os desafios para o ensino da filosofia. Isso resulta de que as ações desenvolvidas no Ensino Superior são aplicadas no Ensino Médio. Outros tópicos relativos à prática do ensino da filosofia, bem como seus limites e possibilidades, poderiam ser pensadas ao longo do processo de formação do licenciado da filosofia.

Para que o ensino da filosofia possa cumprir as funções a que se propõe, não podemos destacar a necessidade de qualificação do professor não apenas no sentido de se reduzir ao mero aprendizado de doutrinas e conceitos, mas o modo de como conduzir esse aprendizado. Isso se remete a exclusão de toda forma de obrigação, no sentido de que,

Se acabamos com o “dever ser”, não há necessidade de afirmação de nenhuma forma institucional vigente. É possível reordenar e criar toda uma nova geografia da aprendizagem e do ensino. Assim, talvez pudéssemos pensar não em algo que se chama de aula ou mesmo de pedagogia, mas sim de relações “de aula”, relações pedagógicas ou de aprendizagem. Seria interessante perguntar quando é ou como é que imaginamos as relações escolares? Como fazemos estas relações em diferentes espaços e com diferentes atores? Que mudanças nossas práticas de aprendizagem provocam nos estudantes e nos docentes? Se buscamos definir o que seja a essência da educação, escola ou da aula partimos de algo estático e que não deveria mudar. Mas se em vez disso, pensarmos no que a escola e os seus atores estão fazendo, podemos postular que isso ou aquilo que ocorre e como ocorre é apenas conjuntural, que faz sentido em um contexto e em não em outro. Tudo pode ser diferente (GONTIJO, 2007, p. 07).

Com base nesse exemplo, o professor de filosofia na sua familiaridade com os problemas educacionais, é afectado por eles, pois quando se conhece o problema da questão, o educador tende a criar resignificações para esses problemas e, por conseguinte, novos conceitos. O professor seria aquele que vivendo a experiência do mundo, junto com os alunos procuraria construir coletivamente possibilidades para fazer uma crítica do presente, “a crítica implica novos conceitos, tanto quanto a criação mais positiva” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.108).

Assim, os problemas que abrangem o campo dos saberes filosóficos e educacionais podem ser considerados infinitos e a maneira de lidar com esses problemas instiga o pensamento a criar uma diversidade de ferramentas, teorias, sugestões, estratégias, didáticas, isto é, um conjunto de teorias e práticas que possamos oferecer ao processo do ensino-aprendizagem.

O território da prática filosófica na perspectiva deleuzeana não leva em consideração o ensino da filosofia como representação dos conteúdos filosóficos, mas faz da história da filosofia um momento de debate para que só assim haja a criação de algo novo. Dessa forma, ensinar filosofia passa a ser também ensinar filosofar. Não podemos separar filosofia de filosofar. Toda filosofia se remete ao processo do questionamento, pois constitui condição indispensável da filosofia. O movimento da criação de conceitos só pode acontecer pelo exercício do filosofar. Para Cerletti:

O sentido da filosofia, entendido como o ensino do filosofar [...] Em cada pergunta que se formula, se ela é autêntica, há sempre algo da ordem do não sabido que gera uma tensão. No caso da filosofia a atualização constante desse não saber é o motor e o estímulo do filosofar (CERLETTI, 2009, p. 39).

O professor de filosofia como personagem do filosofar é o que cria condições para que o ensino seja efetivado como processo de criação conceitual, somente assim, a disciplina filosofia pode alcançar o filosofar, porém muitas vezes a ausência de produção conceitual está na não compreensão do significado da filosofia e no modo de fazer filosofia. Sendo que o já pensado deve apenas representar uma fonte, um problema que conduza a novas problematizações, então “significaria romper com a concepção pré-estabelecida [...]” (SOARES; SALVADOR, 2006, p. 04) da filosofia.

A filosofia como questionamento é desestabilizadora da ordem normal e das verdades postas, porque recria o homem e faz buscar a compreensão do mundo através do questionamento e da criação, pois dentro dessa condição, a filosofia permite que este construa a si mesmo e por si mesmo. É através do questionamento que o homem assume o estranhamento e a suspeita de desconforto com o mundo e também a construção de conceitos.

O ensino da filosofia como resultado desse estranhamento, inquietude e questionamento da ordem vigente, se torna perigosa ao poder dominante, porque busca saídas para os problemas, investiga o que está por traz das aparências, não se conforma com que é dado. Então, o ensino da filosofia como criação se constitui por ser a dimensão transfiguradora de realidades e sentidos, se faz como a própria experimentação da vida no instante da criação.

Isso significa que filosofar é experimentar o exercício do pensar para aprender algo de novo. Assim: “Aprender é tão somente o intermediário entre o não-saber e o saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa

infinita” (DELEUZE, 2006, p. 238). A partir do encontro ou do acontecimento, o estudante de filosofia poderá criar conceitos, aprender decifrar algo a partir da experimentação, pois se faz sensível diante dos problemas que lhes afetam.

O professor de filosofia sobre a base de seu plano de imanência produz conceitos e problemas, que surgem a partir do momento atual do processo educacional. O professor-criador encarna o personagem conceitual, é ele quem é afetado pelas experiências que brotam do mundo real e faz funcionar os conceitos. O acontecimento vivido é o momento que é problematizado e o plano de imanência é o solo da experimentação de novos conceitos e problemas.

Por isso, é preciso pensar os acontecimentos, porque é neles que surgem os problemas, experimentação de problemas vivenciados na sala de aula, assim experienciando o pensamento e criando seus próprios conceitos. O acontecimento é entendido como a atualidade, o momento presente. Criar é pensar o instante vivido, é necessário que sejamos ousados e tenhamos atitude frente ao presente como pensava Foucault.

Deleuze, não é o primeiro e nem o único autor que pensou a questão do presente. Kant já havia pensado sobre essa questão na obra *O que é esclarecimento?* (KANT, 1985). Nessa obra, o projeto moderno é o de esclarecer a humanidade, ou seja, implica na saída da minoridade para a maioridade. Por outro lado, essa interpretação do texto Kantiano leva a um questionamento, no qual Foucault (2000) esboça a questão da atualidade. É a necessidade de impor o próprio presente como objeto da atitude crítica. Kant além de refletir sobre a atualidade do processo de esclarecimento, também refletiria sobre esta outra atualidade que era a Revolução Francesa, acontecimentos de seu tempo.

Para Foucault a atitude crítica como pensamento do presente é capaz de restituir ao acontecimento, ao conjunto histórico de práticas e discursos uma positividade que não deve ser analisada de uma maneira universal, mas nas suas particularidades (FOUCAULT, 2000). O que acontece hoje? O que acontece agora? Quem somos nós? Qual é esse período em que vivemos? Mas afinal o que é esse presente? São perguntas do professor de filosofia.

Essa atitude centra na determinação de certo elemento do presente que se trata de comunidade humana em geral, o seu pertencimento a uma coletividade, esse coletivo que se relaciona com um conjunto cultural característico de sua própria atualidade. A atitude de modernidade se dá no modo de relação com respeito a atualidade, uma decisão feita por

indivíduos, um conjunto de atitudes que dá ensejo a uma nova postura pertencente a uma determinada época.

A partir da ideia do pensamento com relação ao atual, a filosofia da criação de conceitos é conduzida a problematização dessa atualidade e como interrogação para o filósofo dessa atualidade da qual faz parte. O tempo presente caracteriza a filosofia e este vínculo com o que Deleuze denominou de acontecimento conduz claramente ao que Foucault vai entender por atitude. Esta questão implica como uma tarefa intelectual, concebida como um permanente ensaio sobre a história do nosso próprio presente e experiências e suas novas possibilidades.

Como marca da descontinuidade do tempo como ruptura da tradição, a manifestação do novo, a fugacidade dos acontecimentos, transitório, o fugidio, uma eternidade particular no instante presente significa o bastante para compreender o conceito de acontecimento no pensamento deleuzeano. A concepção de presente para Deleuze é eminentemente crítica, pois requer um diagnóstico da atualidade e evita estabelecer continuidades. O diagnóstico é fruto da concepção de presente. Esta noção supõe que Deleuze construiu no espaço da filosofia, a atualidade, e também uma relação nova entre esta e o passado. Nesse sentido entendemos que:

Ao instalar o problema na ordem do acontecimento, na ordem do presente, entendemos que a produção de realidade problematiza o plano de saberes que constituem a sala de aula e, assim, exige solução. Para Deleuze e Guattari a solução para os problemas em filosofia se dá por meio de criação de conceitos [...] O conceito deve ser pensado como um momento de produção de sentido, que foi exigido pelo momento de produção, que constitui seu plano de imanência problemático (GELAMO, 2007, p. 10).

Os problemas vividos pelos alunos e professores são resultados dos acontecimentos presentes e condições de possibilidade para a criação de conceitos. Os problemas filosóficos não podem ser tratados como os mesmos problemas da história da filosofia, mas podem surgir das experiências singulares do cotidiano de cada aluno. Nesse campo:

Podemos problematizar os saberes que habitam o plano de imanência e entender como eles estão funcionando para expressar as produções do ensino da filosofia e de outros problemas que se constituem durante a atividade educacional (GELAMO, 2007, p. 10).

A criação de problemas está vinculada a produção conceitual que designa a busca de descontinuidade e de soluções, ou seja, significa o encontro de novos elementos para o ensino. Isso representa:

A capacidade para construir ou inventar problemas, cuja solução depende da multiplicidade de relações, das singularidades e, sobretudo depende da determinação das condições do próprio problema. É a capacidade de criar problemas que torna possível o surgimento do filósofo. Ao problematizar, o filósofo institui um plano de imanência, no qual a atividade filosófica criadora deixará de ser o tipo de atividade que historicamente a ela tem sido atribuído, ou seja, que a atividade própria do filósofo é a contemplação, reflexão, discussão ou comunicação. Tais denominações podem ser invocadas pela ciência ou pela arte, mas jamais pela filosofia, mesmo que esta mantenha uma condição de vizinhança com aquelas (GALLINA, 2004, p. 367).

Explorando a ideia de criação e problema, a aula de filosofia pode ser vista como propõe Gallo, uma “oficina de conceitos”. Como mostra o exemplo:

Podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, fazendo com que eles vivenciem o problema, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento. O problema não pode ser um falso problema ou um problema alheio, externo a eles. Se só pensamos a partir de problemas que efetivamente vivemos, é importante que eles vivenciem o problema, apropriem-se dele, o incorporem. A partir do problema vivido, podemos investigar na história da filosofia conceitos criados para equacionar esse problema ou problemas próximos a ele. E testar esses conceitos em relação ao nosso problema, saber se eles nos servem ou não, se precisam ser adaptados, recriados ou se podem ser descartados. Por fim, o momento da experiência filosófica de pensamento propriamente dita: o equacionamento do problema através de um conceito apropriado de um filósofo, um conceito recriado ou um conceito realmente novo, criado com originalidade (GALLO, 2006, p. 26).

Gallo parte de quatro processos didáticos que possibilitam a atuação do problema em afetar o aluno: sensibilização, problematização, criação e conceituação. Para ele a aula de filosofia só pode ser significativa, na medida em que o professor a partir dos problemas dos alunos possua interesse de refazer o caminho da produção conceitual (GALLO, 2011). Para que possa existir a proposta da oficina de conceitos na sala de aula, o aluno precisa garantir a criação destes, mas como os alunos poderiam criar conceitos? A questão é que os conceitos só podem ser construídos a partir de problemas ou acontecimentos atuais que afetam os alunos.

Assim sendo, o ensino da filosofia e o professor-filósofo podem oferecer condições para que os conceitos criados e experimentados pelos alunos possa ser produzido no exercício do ensino de conceitos pela história da filosofia. “Mesmo na história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser despertar um conceito adormecido, a relançá-lo em uma nova cena” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 108). Para isso a história da

filosofia, no ensino da filosofia precisa ser filosófica para que as aulas se tornem interessantes e criativas.

Daí podemos dizer “de muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum conceito [...]” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 108). “É, mais importante, um professor que saiba usar o material didático como apoio e instrumento e não como centro do processo, como uma espécie de muleta para as suas aulas” (GALLO, 2011). Para Kohan é:

Nesse sentido, que a grandeza de um livro didático está quando ele gera a sua própria negação, ou seja, quando permite aos professores de filosofia que ninguém a não ser eles próprios podem determinar o caminho e os interlocutores para andar esse movimento do pensamento que eles e seus estudantes se propõem a recriar (KOHAN, 2012).

Dessa forma teremos o ensino da filosofia filosófica como um ato que pode ser experienciado pela violência dos problemas que afetam os alunos na e fora da sala de aula. Problema, experimentação, encontro são essas múltiplas denominações do acontecimento que constituem o ponto de partida para a construção dos conceitos. É somente as experiências do dia a dia que podem fazer o movimento do pensamento no aluno. Isso mostra como ensinar os conceitos:

Para cada conceito a ser ensinado é necessário estudar e reconhecer que tipo de conceito se trata, quais são seus elementos, qual problema ele resolve. Só que devemos relacionar conceitos e problemas filosóficos notórios da história da filosofia, mas que, ao mesmo tempo, possam servir de base para que o educando se instrumentalize para criar os conceitos necessários para resolver os seus problemas. A aula de filosofia deve expor um conceito, evidenciado qual problema ele resolve, qual acontecimento ele pensa, para que o educando perceba o funcionamento da práxis filosófica para aí sim criar autonomamente os seus conceitos que dão conta dos problemas que lhe acoçam. A aula de filosofia estimula ao pensar sobre os grandes conceitos de sua história e a pensar sobre os possíveis conceitos a serem criados para resolver os seus problemas atuais (SALVIA, 2010, p. 11).

A criação de conceitos não surge de forma racional, pelo contrário, os conceitos surgem quando os problemas afetam os estudantes e estes são forçados a pensar sobre eles, e isso só é possível na experiência do encontro com os conceitos da história da filosofia para que possam ser criados outros elementos conceituais além daqueles que foram pensados pelos antigos filósofos. Assim, podemos dizer que estamos experimentando a filosofia e o ensino

desta. A partir dos problemas, o filósofo é sensibilizado e cria o conceito para que este possa expressar o acontecimento atual. Sem experimentação criar é impossível.

Defendemos então, que a tarefa de ensinar filosofia pode ser definida como uma experiência de construção em sala de aula vinculada à criação de conceitos, que permite ao professor e aluno buscarem novas alternativas assim como outras formas de conteúdo e prática para uma construção conjunta do ensino-aprendizagem. Assim sendo, o ensino da filosofia implica em uma construção coletiva entre aluno e professor de forma ativa e criativa.

“Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que criar estratégias didáticas alternativas, mas também porque serão capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos” (CERLETTI, 2009, p. 9). Como pensadores e filósofos, os professores de filosofia, são os principais interventores que podem recriar a própria didática de ensinar filosofia, é a partir deles que a prática educativa pode ser redirecionada para um ensino que seja notável e interessante.

O ensino da filosofia como criação de conceitos, não faz do conteúdo e da prática apenas única possibilidade ou uma identidade, pelo contrário, esta pode ser vista como invenção constante de seu próprio significado e como múltiplas formas de se fazer filosofia. O professor de filosofia está em constante movimento de criação de seus conteúdos e de sua didática acrescentando elementos de novidade na construção do currículo e do ensino. Seria então, uma relação de desvio das coisas que caminha além do território do ensino em uma transgressão do pensar e da própria cultura.

A criação conceitual no trabalho docente da filosofia, ou seja, na educação escolar como um todo é a construção da experiência do pensar, pensando a própria experiência da existência do sujeito, dos problemas que o afetam e da sua realidade. A prática do ensino da filosofia que apresenta como veículo a criação conceitual, no sentido de transformação e da inauguração do novo, conduz não somente seu trabalho para uma crítica radical sobre o *status quo*, mas direciona principalmente para a criação de uma nova atitude no ensino-aprendizagem e se faz linhas de fuga dos educandos e educadores e do próprio pensamento educacional.

O ensino da filosofia nos leva ao reconhecimento do ser humano presente no mundo numa dimensão histórica e no processo de criação de si mesmo e de uma nova realidade. Entendemos que a filosofia, não só no espaço escolar como também na vida cotidiana

contribui para ampliar a visão de mundo do aluno não somente como membro do sistema pedagógico, mas como ser humano na sociedade que condiciona o surgimento das infinitas possibilidades de interpretação, descobrindo os valores humanos, enfim, abrindo infinitos horizontes de leitura de mundo e dos fenômenos que o cercam.

Dessa forma, as aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica se faz questionamento e transformação do sistema educativo, ensina sem fórmulas assim como se destitui de formas mecanizadas do aprender, pelo contrário, dispõe a seus alunos as ferramentas que conhece, cria problemas e conceitos junto com educandos. O professor e filosofia como criador de conceitos é provocador porque torna as aulas de filosofia desestabilizantes e interessantes, inventa estratégias, improvisa seu modo de ensinar e produz os personagens conceituais, o plano de imanência, os conceitos, selecionando conteúdos e atividades adequados àquele momento, oferecendo e estimulando condições para que os alunos façam de maneira autônoma o processo do filosofar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As dificuldades de ensinar filosofia constituem o marco para a pesquisa deste trabalho, pois como professora de filosofia da rede pública do Estado, o que motivou a pensar o ensino da filosofia como algo diferente foram os problemas acerca do ensino desta disciplina, algo no qual me encontro cotidianamente. Busquei não apenas explicar esses problemas, mas procurei novos conceitos que me possibilitassem pensar e, principalmente ter atitude em face dos problemas do ensino da filosofia.

Com base nas pesquisas iniciais feitas sobre Deleuze em suas obras *Nietzsche e a filosofia* (2001) e *O que é a filosofia?* (1992) e a releitura dessas obras pelos estudiosos da filosofia e suas abordagens para a educação e para o ensino da filosofia, percebemos que há uma diversidade de artigos, ensaios e livros que aproximam a ideia de uma educação voltada para a perspectiva da criação de conceitos. Porém houve a necessidade de recortar alguns documentos atuais que permitissem o elo da teoria do autor com o ensino-aprendizagem na filosofia para uma melhor delimitação do trabalho.

Vimos que o contexto histórico do ensino da filosofia no Brasil serviu como suporte para retratar a construção e o sentido da filosofia na educação, períodos que a disciplina vivenciou momentos de instabilidade no sistema educacional, ora sendo inserido ou retirada da grade curricular, assim, ficou a mercê das decisões da instituição religiosa e do Estado.

A análise das orientações curriculares constituiu um papel importante na formação da filosofia como disciplina de ensino, porque é a partir da LDB, dos Parâmetros, Diretrizes que a filosofia se tornou obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio. A disciplina sob a ótica das orientações curriculares foi destinada ao objetivo de formar cidadãos que acabou conduzindo o exercício da filosofia em um único sentido e aplicação.

Para que fosse possível desenvolver a pesquisa no âmbito filosófico, limitamos a atenção na leitura do pensamento de Deleuze no sentido da criação de conceitos apenas como pesquisa teórica. Nesse trabalho partimos do seguinte problema: que desafios e contribuições a noção de criação de conceitos em Deleuze pode propor ao ensino da filosofia?

Os textos de Deleuze caracterizam o fazer filosofia como criação de conceitos, o que para o autor diferencia a filosofia com relação a arte e a ciência. Com o pensamento de Deleuze, a escolha de Heidegger e Nietzsche constituiu o momento fundamental para o entendimento de seu pensamento. Primeiro é influenciado por Heidegger, onde encontra os

germes da filosofia da diferença e posteriormente por Nietzsche que permite a construção de sua filosofia.

Em *Nietzsche e a filosofia* (2001), Deleuze ressuscita os conceitos nietzscheanos de vontade de potência, genealogia, super-homem, eterno retorno e faz deles o elemento diferencial da filosofia de Nietzsche. Deleuze recebe o filósofo alemão e nele encontra os germes de uma criação independente da história da filosofia.

É na obra *O que é a filosofia* (1992) que Deleuze expõe a definição de filosofia como criação de conceitos. Essa concepção constitui o cerne do trabalho porque é a partir da criação de conceitos que a pesquisa se propõe a pensar o ensino da filosofia. O livro mostra a definição da filosofia, da ciência e da arte e quais relações e distanciamentos existem nesses três tipos de conhecimento. Ele considera os três planos como criação, porém no que se difere é que a filosofia cria conceitos, a ciência prospectos e functivos e a arte afectos e perceptos.

Utilizamos além dessas duas obras-fontes do filósofo, alguns comentadores e estudiosos da filosofia de Deleuze que trazem a reflexão para o plano da educação e para o ensino da filosofia, a criação conceitual. Sílvio Gallo como a principal referência no âmbito do ensino da filosofia como criação de conceitos. Alguns dos pesquisadores como Walter Kohan, Ester Heuser, Alejandro Cerletti, Simone Gallina, Sandra Corazza, Geraldo Horn e os artigos de professores que se dedicam a essa temática foram de extrema importância para traçar os possíveis desafios e contribuições de Deleuze para o ensino da filosofia.

O último capítulo tratou mais explicitamente do ensino da filosofia, estabelecendo o confronto entre ensino da filosofia tradicional e o ensino da filosofia como criação conceitual. O ensino da filosofia tradicional é exposto pelo modelo do pensamento ocidental grego de consagração e elevação das ideias de verdade, totalidade e unicidade. O reflexo desses conceitos tomados como superiores encontramos no estudo regido na educação dada pelos jesuítas e no plano curricular de ensino da filosofia que direcionou as habilidades e competências da disciplina filosofia apenas em única direção.

O ensino de filosofia como criação de conceitos faz a desconstrução desses ideais, pois considera os postulados filosóficos da tradição socrática a imagem dogmática do pensamento. A filosofia deleuzeana no que corresponde a criação de conceitos é caracterizada pela rejeição das concepções de representação e reconhecimento produzidos ao longo da história da filosofia, como centro de julgamento de todas as coisas.

Baseados nas noções de diferença, multiplicidade, devir, criação, Deleuze e os pós-estruturalistas franceses estabelecem o movimento inverso da filosofia tradicional, pois sustentam a descontinuidade das premissas universais iniciando a abertura da pluralidade das interpretações. Com isso a filosofia deleuzeana dá-se na concretude dos acontecimentos e não no plano da abstração, corresponde a uma tentativa de fazer no campo da experiência a multiplicidade infinita de interpretações e criação.

Tendo como base a experiência da criação de conceitos e o ensino da filosofia, o trabalho de investigação com relação aos desafios da criação de conceitos para o ensino da filosofia concluiu que se apresenta como uma difícil tarefa para os professores de filosofia, pois atualmente encontramos uma sociedade interessada no exercício da utilidade imediata do conhecimento, além de alguns fatores que dificultam uma abordagem mais livre da filosofia, como por exemplo, a contratação de profissionais não habilitados na área, a postura habitual de professores como mero transmissores da história da filosofia.

Para que consigamos mudar esse tipo de atitude e fazer da filosofia uma disciplina interessante e notável, precisamos investir na capacidade criativa do professor em sala de aula, no sólido conhecimento de história da filosofia que o licenciado deve apresentar, mas também que este possa saber transitar por toda essa informação que ele recebeu durante sua vida acadêmica no universo de vida do aluno. Isso significa que o professor além de ter que problematizar o seu papel em sala de aula, pode oferecer condições para que os alunos criem conceitos a partir dos problemas vivenciados, ou seja, dos acontecimentos presentes, mas que também possam ter postura e autonomia diante da realidade.

No que concerne ao ensino da filosofia com experiência da criação de conceitos se tornou possível a relação do ensino da filosofia com a filosofia deleuzeana. Para que se possa afirmar o que é possível. O trabalho partiu dos problemas experimentados no âmbito da educação e do ensino da filosofia e mostrou como poderia se dar a criação de conceitos na sala de aula. Plano esse que não pode se revelar abstrato e ideal, mas concreto e real. O pensamento de Deleuze indicou um caminho face ao pensamento filosófico atual diferentemente do modo como vem sendo usualmente concebido.

Começar a pensar nas experiências dos nossos problemas cotidianos não somente na escola e na sala de aula, mas transversalizar para as vivências mais amplas do ser humano. Nesse sentido, educação e filosofia são constituídas como ferramentas para pensar o que o ser humano pode produzir ou inventar para a sua existência social, educacional, histórica,

cultural, psicológica, pois todos esses pontos de vista constroem a parte diferencial da vida humana, o conjunto de relações com perspectivas distintas para a multiplicidade de sujeitos em constante devir.

Concluimos que a pesquisa alcançou o mapeamento do plano de composição conceitual no movimento de elaboração das formas teóricas da filosofia de Deleuze, no que diz respeito à criação de conceitos, como elemento diferencial da filosofia, no qual o saber filosófico nesse trabalho de mestrado se delineou. A partir das informações coletadas em livros, artigos, ensaios e dissertações que trouxeram afirmações sobre as contribuições e os desafios podemos afirmar que esses documentos tornaram possível o campo de debates do pensamento de Deleuze para o ensino da filosofia.

Dessa maneira, destacamos algumas questões pertinentes a esse trabalho: De que forma pode se estabelecer o elemento do novo no ensino da filosofia no contexto de uma sociedade neoliberal? Com base na proposta de transversalidade do currículo em que os conteúdos curriculares não devem ser definidos ou prontos, mas construídos em sala de aula, essa condição levaria a uma espécie de extinção das leis educacionais? A criação de conceitos na história da filosofia poderia ser produzida como uma nova história do pensamento filosófico?

O pensamento de Deleuze pode fazer grandes contribuições para o ensino da filosofia, porque nele podemos encontrar o elemento da criação como algo de novo e revolucionário na filosofia e no ensino dela, pois dessa forma, a educação como um todo também se tornaria alvo dessa mudança radical. É possível pensar de forma diferente o ensino-aprendizagem como criação de conceitos e pensamento da diferença, o que significa repensar a própria maneira de ensinar filosofia ressuscitando as faculdades primordiais do ser humano, o questionamento, e somente assim poderemos fazer filosofia.

Apesar de serem inúmeros os desafios e as dificuldades que impedem a construção desse caminho para o ensino da filosofia, ou seja, que desperte no aluno o sentido da criação e recupere a curiosidade do questionamento, é preciso começar a repensar nossas posturas como educadores e nos perguntarmos se estamos contribuindo ou deformando a formação do educando. Se quisermos fazer que educação cumpra sua real função, precisamos ser ousados. Pois tal diferença está no fato de que é preciso caminhar mesmo que não importe o ponto de chegada, mas o que vale é saber se essa condição permitiu criar asas para voar, esse é o desafio de permitir a diferença, para nós, professores.

REFERÊNCIAS

ANPOF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino médio, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1999.

ALBUQUERQUE, M B; OLIVEIRA, I A; SANTIAGO, LA. **Filosofia da educação: produção intelectual e ensino a partir da ANPED**. Belém: Eduepa, 2006.

AZEREDO, Jéferson Luís; SILVA, Ilton Benone. **A concepção de história da filosofia no pensamento deleuzeano e o ensino de filosofia**. IN: Anais do II senafe, v. 5, p. 1-10, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, – Resolução CNE/CEB 03/1998.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino médio, Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Conselho nacional de educação**, Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRAIA, Eladio C.P. **Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença**. IN: ORLANDI, Luís B.L. (orgs). *A diferença*. São Paulo: Unicamp, 2005.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. IN: Kohan, Walter (Orgs). *Filosofia, caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CORAZZA. Sandra Mara. **O docente da diferença**. Florianópolis. IN: *Revista Periferia*. V. 1, n. 1, p. 91-108, set, 2008. Disponível em www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sandra_corazza.pdf. Acessado em: 10.12.2011.

_____. **O que Deleuze quer da educação**. IN: *Pensa a Educação. A docência e a filosofia da diferença*. Revista Educação, n.6, São Paulo: segmento, 2010.

COSTA, Gilcilene Dias. **Nietzsche, a educação e o lugar da filosofia no contexto de nova legitimação do saber científico**. IN: 35º Reunião, Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: O Brasil do século XXI, ANPED, 21/24 out, 2012. Disponível em 35reuniao.anped.org.br/trabalhos.125-gt17. Acessado em: 14. 12.12.

CUNHA, Cláudia Madruga. **Retrato da diferença: afeto e gosto no trágico de uma professora de filosofia**. In: 29 Reunião Anual da ANPED 2006 - GT 17 -2086. Filosofia, 2006, Caxambú. Anais 29 ANPED, 2006. v. 1. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt17-2086--int.pdf. Acessado em: 10.11.2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rés editora, 2001.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Pensa a Educação. A docência e a filosofia da diferença**. Ed: segmento. São Paulo. IN: Revista Educação, n.6, 2010.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari biografia cruzada**. Porto alegre: Artmed, 2010.

FEITOSA, Charles. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. IN: Kohan, Walter (Orgs). Filosofia, caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERRONATO, Maria Ardem Scipioni Vial. **A representação como imitação- crítica de Deleuze à noção de diferença ontológica em Heidegger**. Rio Grande do Sul. IN: Revista Maringá, v. 32, n. 1, p. 81-89, 2010.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum**. Agir. Rio de Janeiro, 1952.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos. Volume II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2000. “O que são as luzes?”.

GALLINA, Simone. **A disciplina filosofia e o ensino médio**. IN: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (orgs). Filosofia no ensino médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. São Paulo. IN: Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 12.12. 2011.

GALLO, Sílvio; WALTER, Kohan. **Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. IN: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs). Filosofia no ensino médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, jul. 2006. Disponível em <http://www.revistaethica.com.br/v13n1Artigo1.pdf>. Acessado em: 22.12.2011

_____. **Ensino de filosofia**: os principais desafios. IN: Projeto filosofia na escola, ANPOF, Entrevista como o professor Sílvio Gallo, 2011. Disponível em <http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>. Acessado em: 24.01.13.

GELAMO, Rodrigo Peloso. **Pensar sem pressupostos**: condições para problematizar o ensino da filosofia. São Paulo. IN: Proposições, v.19, n.3, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a08.pdf. Acessado em: 01/07/2011.

_____. **A imanência como lugar do ensino de filosofia**. São Paulo. Revista Educação e Pesquisa. v. 34, n. 1 Jan./Apr. 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100009>. Acessado em: 21.11.2011.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. **Pensando uma docência nômade**: apontamentos a partir do Deleuze (aluno e professor) do abecedário. Brasília. IN: Revista sul-americana de filosofia e educação, n.6/7, 2007. Disponível em: vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero6-7/textos/art08.pdf. Acessado em: 02/07/2011.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença**: conferências e assuntos filosóficos. São Paulo. Abril cultural, 1973/1979.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze**: violência e empirismo no ensino da filosofia. Ijuí: Unijuí, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica**. IN: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs). Filosofia no ensino médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JUNIOR, Hélio Rebelo Cardoso. **A filosofia e a teoria das multiplicidades**: elos da diferença. IN: ORLANDI, Luís B.L. A diferença. São Paulo: Unicamp, 2005.

JÚNIOR, Oswaldo Giacóia. **Para a genealogia da moral**. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

KANT, Emanuel. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Unimep, 1999.

_____. **O Que é Esclarecimento?** IN: Textos seletos. São Paulo. Vozes, 1985.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Os riscos da institucionalização escolar da filosofia.** IN: Projeto Paidéia, 2012. Disponível em: projetopaideia.wordpress.com/.../entrevista-com-walter-kohan-sobre-. Acessado em: 21.12.12.

KHOURI, M. M. **Rizoma e educação:** Contribuições de Deleuze e Guattari. IN: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Maceió. Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, 2009.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a Arte e a Filosofia,** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A construção o lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio:** análise a partir da compreensão dos professores de escola pública paranaense. IN: Dissertação de mestrado. Curitiba, 2008. Disponível em: www.nesef.ufpr.br/baixar-arquivo.php?...ADEMIR--Dissertacao. Acessado em: 05.12.11.

NIETZSCHE, Friedrich. **Gaia ciência.** São Paulo: Escala, 2006.

_____. **A genealogia da moral.** São Paulo: Escala, 2009.

_____. **Vontade de potência.** São Paulo: Escala, 2010.

_____. **Crepúsculo dos ídolos.** São Paulo: Escala, 2012.

_____. **Assim falava Zaratustra.** São Paulo: Escala, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação:** reflexões e debates. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SALVIA, André Luis La. **Por uma pedagogia do conceito.** Rio Grande do Norte. Revista Saberes, v. 2, n.5, ago. 2010. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acessado em: 10.10.2011.

SOARES, Jurandir Goulart; SALVADOR, Leandro Barbosa. **O que é a filosofia? Da criação conceitual ao aprender.** Rio Grande do Sul. IN: Anais do II seminário nacional de filosofia e educação- confluências, 2006 Disponível em: www.ufms.br/gpforma/2_senafe/e_1.html Acessado em: 12/11/12.

VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. **O caso da diferença e o ensino da filosofia**. Rio Grande do Sul. IN: III Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências, 2009. Disponível em: w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo6/eixo6_luiscarlosboanovavalerio.pdf. Acessado em: 01/07/2011.

_____. **A imagem do pensamento e o ensino de filosofia**. IN: Dissertação de mestrado, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: w3.ufsm.br/filjem/diss/af3d5d761f3ef93ac4ec7c36f58a4b75.pdf Acessado em: 10.10.11.

VATTIMO, Gianni. **As aventuras da diferença**. Lisboa: Edições 70, 1980.

ZORDAN, Paola. **Criação na perspectiva da diferença**. Rio Grande do Sul. Revista digital do Laboratório de Artes Visuais, ano IV, nº 7, 2011.