

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JÉFERSON LUIS DE AZEREDO

**A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA NAS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
À LUZ DA FILOSOFIA DELEUZEANA**

Criciúma, 2010.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA NAS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
À LUZ DA FILOSOFIA DELEUZEANA**

Autor: Jéferson Luis de Azeredo
Orientador: Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva

**Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Jéferson Luis de
Azeredo e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 12/03/2010.**

Criciúma, 2010.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A993a Azorido, Jefferson Luis de.

A noção de história da filosofia nas orientações curriculares nacionais para o ensino médio: uma análise à luz da filosofia Deleuziana/ Jefferson Luis de Azorido; orientador: Ilson Benoni da Silva. – Curitiba: Ed. do Autor, 2010.
129 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, 2010.

1. Filosofia - História. 2. Filosofia - Estudo e ensino (Ensino médio) - Currículo. 3. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Título.

CDD 22. ed. 373.19

Bibliotecária: Flávia Caroline Cardoso – CRB 14/840

Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**“A Noção de História da Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais
para o Ensino Médio: Uma Análise à Luz da Filosofia Deleuzeana”**

Dissertação submetida ao programa de Pós-
Graduação em Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.


APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 12/03/2010:



Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva (Presidente e Orientador)



Prof. Dr. Celso João Carminati (Membro – UDESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara (Membro – UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damazio (Suplente – UNESC)

**Prof. Dr. Ademir Damazio
Coordenador do PPGE-UNESC**



**Jefferson Luis de Azeredo
Mestrando**

Criciúma, SC, março de 2010.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

AGRADECIMENTOS

A minha família, que sempre esteve presente, não há como descrever meu obrigado... A todos os meus amigos e colegas, aqui em especial, pelo acompanhamento (“suportarem”) mais de perto neste período de pesquisa: Bete, Ricardo (Doutorado), Rosângela, Andréia, Rose, Cris, Neuza, Rubinalva, Flávia, Edna, Ana... Ao prof. Benoni pelos inúmeros ensinamentos teóricos e práticos. A CAPES pela bolsa que me possibilitou dedicação exclusiva.

"The aim of critique is not the ends of man or of reason but in the end the Overman, the overcome, overtaken man. The point of critique is not justification but a different way of feeling: another sensibility."

Gilles Deleuze, Nietzsche and Philosophy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO MOVIMENTO DO PENSAMENTO ...	11
1.2 Situando a discussão: a trajetória, o problema e os objetivos	11
1.3 O cenário de discussões sobre o ensino de filosofia.....	17
1.3.1 Primeiro núcleo: justificando a filosofia nas escolas	19
1.3.2 Segundo núcleo: uma proposta didática à Filosofia	24
1.3.3 Terceiro núcleo: a Filosofia apoiada em concepções	27
1.4 Filosofia e contexto de um lugar chamado Ensino Médio	32
1.5 Assentando a base conceitual: ressonâncias a Deleuze	38
1.6 Expondo o método	43
2 PLATÔ DA FILOSOFIA DELEUZEANA: A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA	47
2.1 Ressonâncias a Gilles Deleuze intercessores e contextos.....	52
2.2 Delimitando o saber filosófico	54
2.3 Conceito da diferença e da criação	61
2.4 Nomadismo: forças para uma história	76
2.5 O conceito na constituição da história da Filosofia	81
2.5.1 Delimitando o que é um conceito	88
2.5.2 Plano de Imanência.....	90
2.5.3 Os Personagens	94
3 A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA PRESENTE NO DOCUMENTO OCNF	99
3.2 Configurando a Filosofia no atual contexto	105
3.3 Considerações finais	119
Referências bibliográficas	124

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva interrogar a noção de história da Filosofia presente no documento: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída em 2006. Para a análise, o referencial teórico é a noção utilizada por Gilles Deleuze, que define a história da Filosofia como sendo uma história singular de qualquer outra já feita pelo homem, pois se configura numa constante de movimentos, de devir, uma história da instância dos problemas mais do que das respostas, ou seja, é a história como possibilidade à criação conceitual e não a repetição e simples apropriação do já instituído, do já sedimentado pelo tempo.

Para compreender a noção de história da Filosofia expressa no documento, a problematização se estabelece ao apontá-la como ponto necessário e diferencial ao fazer filosófico e à própria prática da filosofia no Ensino Médio. É uma noção que modificaria tanto o que se pretende com a filosofia em sala como também sua própria identidade. Assim, a problemática está justamente na pergunta: Qual é a noção de história da Filosofia presente no documento?

Como metodologia, buscou-se fazer a comparação da noção de história da Filosofia presente em Deleuze com a do documento. Como estratégia de aproximação à problemática central, identifica-se de modo objetivo o que pretende o documento com a volta da filosofia no currículo escolar: Qual o caminho percorrido e que tornou possível e exigente a volta da Filosofia ao cenário escolar como disciplina obrigatória? Que concepção de filosofia está ali presente? O que é necessário para a filosofia se efetivar na escola? Quais os objetivos da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio? O que pretende a formação dos professores de filosofia nos cursos de graduação? Qual a relação desta formação com a Filosofia no Ensino Médio? E, principalmente, por que a história da Filosofia torna-se elemento necessário?

No documento, entende-se a Filosofia como produto histórico, ou seja, é a matriz histórica que define seu papel cultural e condiciona as diferentes abordagens das mesmas e básicas questões que se transformam em seu objeto. Desta maneira, ela pode ser apresentada de diferentes formas, já isto possibilita a riqueza de suas construções históricas e metodológicas. Na

tradição cultural brasileira, porém, a Filosofia quase sempre se pautou por uma identidade conservadora (CARTOLANO, 1985, p. 40), comprometida com as posturas, valores e formas de pensar das classes dominantes, quase que reduzida a uma mera transposição de discussões e de estruturas de pensar europeias, sem muita afinidade com a compreensão da realidade. Neste sentido, inúmeros estudos já abordaram as diversas e complexas relações históricas e políticas que determinaram esta identidade.

Dois argumentos em defesa da volta da Filosofia aos currículos são destacados: o primeiro afirma que a disciplina seria importante na formação da consciência crítica dos estudantes; o segundo, que a Filosofia possui um caráter interdisciplinar e poderia contribuir para o diálogo entre as várias disciplinas do currículo. As linhas históricas e hegemônicas da Filosofia no Brasil e suas relações com a escola, possibilitam entender o movimento gerado até o atual documento. O estudo da Prof^a. Maria Tereza Cartolano, realizado até a década de 90, em especial a obra: “Filosofia no segundo grau” (1995), foi orientação básica, já que o próprio é rico em pesquisas e dados sobre a questão, reportando-se a estudos anteriores de igual importância.

Em dezembro de 1996, aprovada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava aos estudantes do Ensino Médio acesso aos “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, não houve uma introdução da Filosofia como o desejado. Mesmo a lei não afirmando que esses conhecimentos devessem estar disciplinarmente inseridos no currículo, tal dispositivo legal responde aos debates da década de 1980, ao afirmar a importância da Filosofia na formação cidadã e responder à demanda por uma formação crítica.

A partir de agosto de 2006, porém, o panorama mudou significativamente no Brasil, pois o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma Resolução que determinou que no prazo de um ano (até o final de 2007) as escolas que operam com currículos disciplinares deveriam introduzir disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Esta mudança produziu outras pesquisas preocupadas com o conteúdo, com a metodologia, com os objetivos e com a justificativa da filosofia no âmbito escolar. Mas, as afirmações do documento quanto à

centralidade da história da Filosofia no fazer filosófico incitam, também, a problemática aqui lançada.

O que se explorou aqui nesta dissertação, é que a noção de história da Filosofia do documento Orientações Curriculares Nacionais, em alguns aspectos, difere-se da noção de Gilles Deleuze. Diferente, principalmente no que diz respeito à produção conceitual realizada pelo professor com os alunos na sala de aula. Isto é: no documento, a história tende a ser um controle, ao contrário; em Deleuze, que ela tende a ser uma força impulsionadora.

Essa hipótese é comprovada a partir da análise da noção de história da Filosofia de Deleuze, principalmente entendida em sua obra, escrita em parceria com Feliz Guattari, “O que é a filosofia?” (2006). A história da filosofia, para Deleuze, se configura como importante requisito ao filosofar, uma espécie de modéstia, em que o filósofo tende a olhar para o já instituído e colocar à prova o que pensa ser uma definição final. Não é mais uma história com função intimidatória, mas uma história da Filosofia com papel formativo, possibilitando novos arranjos e diferentes conceituações, possibilitando experimentações variadas (DELEUZE; GUATTARI, 2006).

Desta análise inicial do discurso deleuzeano sobre a história da filosofia, segue-se a análise da noção de história da Filosofia expressa no Documento. Numa leitura apressada pode-se não perceber certas contradições, como a que sugere a criação em sala, porém controlada pela história da Filosofia, ou seja, uma “liberdade” que se encontra sob limites. A ênfase em que o professor deva apresentar conteúdos controlados pela história carece da possibilidade de este explorar outros caminhos, que não os já consagrados pela história; portanto, não se trata de uma noção que venha a contribuir com a criação, mas que confere se os resultados estão alinhados e cumpridos. Não há transposição, apenas segmento pré-instituído.

1 A HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO MOVIMENTO DO PENSAMENTO

Verificamos um lento, mas progressivo comparecimento da Filosofia aos currículos escolares em todo o país, resultado da sensibilização gerada pelos professores de Filosofia, universitários e secundaristas, ao longo de quase três décadas, e, mais recentemente, uma retomada do tema, inspirada pelas diretrizes e pelos parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), que, embora ambígua e vacilante ao referir-se ao ensino da Filosofia, tem o mérito de despertar outra vez para a necessidade de mobilização entre os profissionais da área no Brasil (Cerletti; Kohan, 1999, p. 19).

Este capítulo inicial presta-se a configurar a problemática enfrentada na pesquisa, esclarecendo sua abrangência e contexto, bem como, para explicitar os caminhos percorridos até se configurar a pergunta central e os objetivos perseguidos. Igualmente, apresenta os referenciais e a metodologia que sustentam e apoiam as análises. E, por fim, define as etapas do trabalho, que são a tentativa de elucidação dos esforços empreendidos e do encadeamento alcançado, para se tratar com o máximo de lucidez possível sobre um tema já bastante debatido.

Neste sentido, a primeira tarefa concebida aqui, foi a de oferecer um esforço de aproximação às discussões já empreendidas, para localizarmos no debate e, principalmente, para situar a especificidade da pergunta aqui lançada. Ou seja, não se pretende nesse trabalho produzir um ato inaugural, nem traçar os contornos de uma interrogação original e novidadeira, mas modesta e sobriamente acrescentar reflexões e perguntas sobre aspectos do debate, que se julga ainda carente de aprofundamentos no contexto vivido pela educação contemporânea e, mais especificamente, pela filosofia no ambiente dessa seara.

1.2 Situando a discussão: a trajetória, o problema e os objetivos

A filosofia e seu ensino têm se constituído numa área de pesquisa bastante rica para os filósofos, gestores educacionais, professores e tantos

outros que se dedicam ao tema. A produção de conhecimentos vem se consolidando com bastante consistência neste início de século; eventos dos mais variados são organizados com o objetivo de discutir as questões que gravitam em torno dessa temática¹.

A presença da filosofia, seja como disciplina efetiva, ou outra proposta como a transversal, e as características peculiares que a diferenciam de outros saberes como: a ciência, a religião e a arte, por vezes provocaram no contexto da educação brasileira questionamentos ao grupo escolar responsável pelas crianças e jovens nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

São preocupações quanto a sua natureza e autonomia, e ainda, indagações quanto a sua didática e a sua metodologia.

Num momento que, após o êxito dos esforços de muitos para a legalização da filosofia na Educação Básica, se faz presente a tarefa a seguir de se pensar o funcionamento e sua real efetivação nas escolas do país, pois para grupos distintos, carece a filosofia de exatidão, alguns por vezes defensores de uma natureza crítica, responsabilizando a filosofia à tarefa ativa na transformação social, outros de natureza criadora, destacando um lugar específico de trabalho e atuação, como também somente com o estatuto de caráter transcendente, como afirma Bonaccini, “o fato é que ela não se tornou até agora uma ciência particular, e seus cultores não ostentam unanimidade, nem quanto a seu objeto, nem quanto ao método ou aos métodos que lhe seriam próprios” (2007, p. 02).

Em consequência, mas não em menor grau, surgem outras preocupações, como por exemplo, quanto aos conteúdos de ensino: “o que deve ser ensinado? O que pode ser ensinado? Como ensinar?” (ARANTES apud FAVARETO, 1995, p. 77). Tais questões abrem um universo de

¹ I Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Unb, 2001); II Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Universidade Católica de Goiás, 2002); III Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Unb, 2003); IV Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (UFG, 2004); I Fórum Sul de Ensino de Filosofia (Universidade de Passo Fundo, 2001); II Fórum Sul de Ensino de Filosofia (Unijuí, 2002); III Fórum Sul de Ensino de Filosofia (PUC/Pr, 2003); IV Fórum Sul de Ensino de Filosofia (Unisinos, 2004); I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (Unimep, 2002); II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (UERJ, 2004); I Fórum Norte de Educação (UFPA, 2004). I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia na Unimep em 2000. (Apud DANELON, 2005, p. 01; Conforme Cadernos CEDES, vol. 24, nº 64, p. 256).

problemas, interrogam as concepções de filosofia, as metodologias possíveis, os modelos pedagógicos em desenvolvimento, a formação docente, os materiais didáticos...

Esses questionamentos tornam-se inquietantes desde a minha graduação em filosofia, especialmente pela influência dos professores que faziam parte das discussões nacionais de filosofia e seu ensino, incitando estas questões em sala; assim, é na própria experiência que surge a questão inicial.

Durante o meu percurso como professor iniciante de Filosofia, a maior problemática a ser enfrentada não foi efetivamente nenhuma das questões mais ouvidas e debatidas nos eventos de discussões docentes, como: indisciplina dos alunos, escassez de recursos e materiais, baixos salários, entre outros; foi preciso primeiramente uma perplexidade que certamente amadureceu quando iniciada a pesquisa, ou como salienta Aristóteles,

[...] foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores (Metafísica, de Aristóteles, livro I; cap. 2, 982b).

Assim, a questão maior, que se tornou preâmbulo ao trajeto desta pesquisa, e que é um inegável problema da filosofia, um problema igualmente dos professores de Filosofia, é: Que Filosofia? E ainda: Como “curricularizá-la”?

A partir destas perguntas, também lançadas por outros pesquisadores e profissionais, é que se torna possível configurar discussões concretas ao problema do ensino de filosofia nas escolas do país.

O trajeto da pesquisa relatado aqui neste trabalho, apresentará alguns estudos, pois, além de formarem o grande cenário de discussões em relação à problemática “Filosofia nas escolas”² encontram-se com alguma confluência³ com a interrogação aqui feita. Entretanto, a problemática procura inserir-se nas discussões existentes com uma análise que se mostra

² Generalizou-se aqui o tema, pois todo o cenário levantado nesta pesquisa pautou-se na relação da filosofia com a escola (Ensino Médio e Fundamental).

³ As pesquisas consultadas que montam o cenário de discussões sobre o ensino de Filosofia nas escolas de Educação Básica margeiam a interrogação feita aqui, pois cada uma apresenta diferenças não só ao problema proposto, mas também a concepções assumidas.

pertinente ao cenário, com específica e singular contribuição; uma análise pertinente ao sentido e lugar que a filosofia pode caracterizar-se na escola.

Tal sentido da filosofia é alterado devendo-se a diversas modificações realizadas, tais como: a opção proposicional de específicos autores; a ênfase dada à disciplina de Filosofia no currículo; sua relação com outras disciplinas escolares; o enfoque a temas, problematizações e discussões; a escolha e uso de materiais, tais como: livros, revistas, jornais, internet.; a relação que a disciplina efetua com a história; entre outras abordagens que se pode inferir. São escolhas que configuram a/o filosofia/ o filosofar nos processos educacionais, e um dos aspectos caracterizadores é a concepção, relevância e tratamento para com a noção de **história da Filosofia**.

O documento Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (2006) se constitui como um elemento gestor da filosofia nas escolas e se apresenta como condutor de atitudes que orientam o fazer da educação, carecendo, assim, de estudos e reflexões. Nele é vista uma grande ênfase, ao que transpassa a sua totalidade, à relação que a filosofia tem com sua história, “que a história da Filosofia tenha papel central no ensino” (BRASIL, 2006, p. 27). Uma vez que o documento orientador para o seu ensino faz da história da Filosofia (como destaca o professor citado no documento Franklin Leopoldo e Silva) “pedra-de-toque de nossa especificidade” (SILVA apud BRASIL, 2006, p. 31), faz-se imprescindível pensar acerca da relação e das experiências que se pode ter com ela numa possível determinação de usos. A questão que se coloca é exatamente sobre a concepção de história da Filosofia mobilizada no Documento; que relações e imbricações ela tem com a noção de filosofia e com as decorrentes possibilidades pedagógicas nos processos de ensino?

A interrogação que se faz toma por base conceitual de reflexão e análise a abordagem que Gilles Deleuze fez da história da Filosofia ao longo de suas produções, especialmente nas obras “O que é Filosofia” e “Diferença e Repetição”, uma vez que afirmou fazer dela uma aliada à criação, ao filosofar como produção e participação, ou seja, a história da Filosofia imprescindível para a disciplina nas escolas.

Deleuze é um autor de postura filosófica engajada a preocupações com questões atuais de seu tempo, localizada num cenário específico, entretanto, servindo ainda aos tempos atuais, não somente o que se refere a suas criações conceituais, mas a seu movimento de pensamento que possibilita outras criações, atuais e úteis ao tempo de hoje. Um pensador que dispensa apresentações, especialmente entre os filósofos, entre os educadores, e todos os que se propõem a pensar uma filosofia de renovação, de atividade dinâmica.

Com o filósofo francês Deleuze, é possível pensar a filosofia como parte essencial do currículo, mas não ensinada/feita de qualquer forma, mas sim com características que conservam sua especificidade e estatuto de “criadora”; de participante ativa na formação do aluno e sociedade, um caráter que elimina qualquer tipo de submissão ou dominação pessoal e social, pois alimenta igualmente elementos que rompem a passividade e, parafraseando Kant, a menoridade⁴.

Nessa perspectiva, a filosofia deleuziana se apresenta como experiência de pensamento, aponta para a criação e para a resistência, esta última, aqui, não como sinônimo de oposição, mas insubmissão ao instituído que se imobiliza, se estagna, tornando-se dogmatismos e moralidades eternas, como expressam Deleuze e Guattari,

não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente. A criação de conceitos faz apelo por si mesmo a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 45)

O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade. Isto não contradiz a uma compreensão histórica na defesa de uma a-história, pois, não se nega o criado, o inventado ou o traçado, mas se nega sua superação, entretanto não há preocupação da filosofia quanto ao mundo já instituído mas ao movimento de instituição, ao que foi necessário e o é ainda para se efetivar como um mundo mais longe o caos. Deleuze e Guattari, em

⁴ Expressão usada por Immanuel Kant para expressar a ausência do homem de Esclarecimento (*Aufklärung*), é “incapacidade de servir do entendimento sem a orientação de outrem” (1985, p.100).

“O que é a Filosofia?” (1992), dizem que a atividade filosófica pode ser demarcada por três verbos: *traçar, inventar e criar* (conceitos). Sendo criativo, o pensamento filosófico é também resistente: resiste à *doxa*, resiste à reprodução, resiste à resposta fácil, resiste ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste em nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação. É importante lembrar que, para Deleuze, a criação não antevém à história, mas há entre elas uma dependência mútua; uma é necessária a outra. Só que não é uma história que limita e sim que abre o estudante à multiplicidade, a variações múltiplas, igualmente não é uma filosofia controlada que vai traçando a história.

Entende-se que para a compreensão (engrenagens, intensidades, fluxos, processos, lugar) da história da Filosofia em Deleuze, é determinante o conhecimento do que é a filosofia e concomitantemente, do engendramento do pensamento, tarefa esta da filosofia: o pensar. Pois para pensar a história da Filosofia é preciso compreender que esta se reporta, especialmente, àquilo que a diferencia de outros saberes, por isso constituinte de uma história própria.

Utiliza-se para alguns traços do pensamento de Deleuze, utilizados como subsídios para “movimentar” o pensamento: a criação de conceitos, o emprego dos personagens conceituais, a noção de diferença, de repetição, de cognição, do virtual e do real, na culminância intensiva da noção de história da Filosofia.

Alerta-se que além da fundamentação da perspectiva filosófica e da possibilidade de pretender extrair as possíveis consequências pedagógicas da filosofia de Deleuze, o elemento em destaque aqui é a concepção do conceito história da Filosofia. Tal concepção se mostra importante na configuração do fazer filosófico; da Filosofia como disciplina. Alterada essa noção, com qualquer que seja a intensidade, mesmo que seja tênue tal mudança, a filosofia é modificada, posicionando-a em outro sentido, configurando-se diferentemente, mudando objetivos.

Objetiva-se, portanto, com o apoio dos conceitos e teses deleuzeanos, pensar o lugar que a história da Filosofia assume nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (2006). Trata-se, portanto, de uma análise comparativa das posições

explicitadas no Documento em relação à concepção de história da Filosofia postulada por Gilles Deleuze. Isto é, o procedimento utilizado constitui-se em colocar as duas noções de história da Filosofia, uma entendida por Deleuze e a outra do documento OCNF, possibilitando extrair de cada uma, premissas que possibilitam pensar mais claramente a noção de história da Filosofia que se utiliza nas salas de aula. Nessa contraposição, é possível visualizar tanto as diferenças quanto as similitudes, bem como o que se apresenta subentendido.

O trabalho mostra-se inacabado, sem qualquer pretensão de ser novidadeiro, ao menos não em sua configuração geral – autor, base conceitual, campo de pesquisa, categorias - como também não se encerra em dar uma última resposta, ou inaugurar um caminho novo. Mais do que responder com exatidão, procura-se lapidar questões discutidas, com a pretensão do rigor e disciplina, numa análise, de forma a somar a outras questões e discussões.

Faz-se esse percurso com embasamento “no suposto de que um tema realmente significativo e pertinente deve, por certo, justificar-se por sua relevância intrínseca” (SILVA, 2007, p. 22).

1.3 O cenário de discussões sobre o ensino de filosofia

A problemática neste trabalho insere-se num quadro já grande e rico em pesquisas, mas ela mostra-se singular pela perspectiva adotada, a partir da análise de uma noção específica, a da história da Filosofia, tida como “central”, analisada, localizada e interrogada à luz de Deleuze.

Mas para tentar compreender o grande cenário de discussões sobre a filosofia, aquilo que já foi perguntado, refletido, criticado, corroborado e dito, é preciso ganhar tempo e organizar esse panorama. É preciso situar discussões e interrogações. É preciso perguntar o que está sendo perguntado, o que já está em andamento, quais núcleos de pesquisa existentes e o que consecutivamente está em desenvolvimento. Trata-se de uma ilustração, com a intenção de apresentar o cenário de problematizações e perspectivas adotadas e não um estudo das pesquisas e grupos como

utilização de base conceitual, embora algumas dessas servirão de suporte à análise e à compreensão da leitura.

Algumas pesquisas são julgadas mais pertinentes, e assim, consultadas no engendramento deste trabalho por estarem mais próximas à interrogação aqui inserida; tendem a analisar os mesmos fundamentos, mas com algumas diferentes interjeições. O que se expõe a seguir não se trata de um esforço analítico intenso, pois se torna impossível reconhecer e consultar todas as pesquisas que estão vinculadas a essa problemática; a análise forja-se apenas com o intento de localizar discussões e situar a interrogação ensejada. O que interessa aqui não é a quantidade consultada, mas a problemática que as une, que as torna passíveis de serem classificadas num mesmo quadro de pesquisas e categorias.

Para melhor compreensão do cenário edificado pelos grupos de discussões e estudo, os programas de pós-graduação, as associações, as pesquisas individuais e os encontros nacionais e internacionais, pensou-se em dividir em três núcleos:

- Estudos/pesquisas que justificam a filosofia nas escolas;
- Estudos/pesquisas que propõem didáticas e metodologias para a filosofia nas escolas;
- Estudos/pesquisas que defendem que concepção (autores, correntes filosóficas, etc) a filosofia deve assumir nas escolas.

Ainda poder-se-ia acrescentar um quarto núcleo, que incluiria discussões sobre o professor de filosofia, núcleo que inclui uma vasta publicação, pois em quase todos os encontros e coleções de discussões de filosofia e seu ensino, destina-se uma vertente, a sua prática pedagógica, às motivações, à formação, aos compromissos... Mas entende-se aqui que os três núcleos que estão sendo constituídos convergem à prática docente, que só se concretiza na emergência de respostas ao “porquê”, “como” e o “qual” da filosofia.

Assim, cada núcleo compreende uma análise diferente da filosofia nas escolas em seus aspectos mais gerais. Pode-se resumir que os três caracterizam-se diferentemente (entretanto não se excluem entre si) em:

- Por que a filosofia nas escolas? Abordagens quanto à importância dela nos processos educacionais e análises dos currículos.

- Como a filosofia se faz presente, que metodologia deve-se adotar para que alunos “apreendam-na”, e que ela seja considerada efetiva?
- Em que concepções, autores ou linhas teóricas a filosofia deve pautar-se? Qual sua função?

1.3.1 Primeiro núcleo: justificando a filosofia nas escolas

Neste primeiro núcleo, são percebidas várias argumentações que depositam na filosofia um papel insubstituível nos processos educacionais, como formadora de/da cidadania, pois, sensibiliza para os valores humanos. Há também o papel crítico: a filosofia enquanto instância reflexiva de autonomia intelectual, atitude ativa no pensar e transformar o meio onde se insere. Como também o caráter interdisciplinar; facilitadora de interação entre os diversos conhecimentos e disciplinas.

O Professor Antonio Joaquim Severino, hoje professor de Filosofia da Educação da USP, vem dedicando-se em suas pesquisas, principalmente com questões relacionadas à epistemologia da educação, bem como as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico com sua expressão na cultura brasileira. Pesquisas que demonstram que a filosofia “em qualquer estágio escolar, é uma presença fundamental e tem muito a ver com o futuro de nossa sociedade e de nossa cultura” (SEVERINO, 2002, p. 18). Isso indica pressuposições consistentes que fazem da disciplina uma abordagem necessária.

Para tanto, o professor apresenta em seus escritos (SEVERINO, 1990, 2002, 2004) que não pode haver educação verdadeiramente formativa sem a participação ou o exercício e o cultivo da filosofia em todos os momentos de formação das pessoas, do ensino fundamental ao superior. “Somente o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana e da cidadania” (Idem, 2004), uma vez que tal conhecimento procura concentrar suas intenções em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais. Não há dúvida de que as ciências, como conhecimento objetivo do mundo físico e

social, ajudam muito, fornecendo, sobretudo, referências empíricas, eliminando mil dúvidas, ignorâncias e erros (Ibidem, p. 19). Desse modo, ajudam para uma melhor avaliação das coisas. Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para as escolhas existenciais, para formar a escala valorativa, para sensibilizar a dignidade da vida humana.

Pois “é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia” (SEVERINO, 1990, p. 20).

Assim, para o professor Severino, é preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico que é onde se desenvolve a visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de existência humana, e o lugar de cada coisa nela inserida. É o que comumente se expressa na referência ao “pensar”, ao “refletir”, ao “argumentar”, ao “demonstrar”, usando os recursos naturais, comuns, da subjetividade (SEVERINO, 2004, p. 101-112).

Tal posicionamento do professor deposita na filosofia um caráter crítico e transformador. Perspectiva também assumida na Carta de São Leopoldo - 2004, Carta-manifesto (2004, p. 04) pelo retorno da disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras, elaborada pelos coordenadores e professores dos cursos de Filosofia dos estados do Sul do Brasil, integrantes do Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no IV Simpósio Sul Brasileiro sobre o ensino de Filosofia, que assim redigem e assinam:

A Filosofia é, sem dúvida alguma, a disciplina que possibilita as condições para o pensar crítico e reflexivo por excelência. Isso significa que a Filosofia será cada vez mais necessária, pois é ela, na medida em que se ocupa com o pensar em geral, quem nos prepara para pensar as outras disciplinas. Não se trata, porém, de querer defender a superioridade hierárquica da Filosofia, mas de mostrar apenas que ela é tão importante – e atende uma demanda específica – quanto a Matemática, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, a Química etc.

A pesquisadora Maria Aparecida Pechula, em sua dissertação intitulada “A filosofia no Ensino Médio: da importância anunciada

à descaracterização praticada” (defendida em 2001), aponta, após a pesquisa com mais de 50 escolas de São Paulo, em que foram aplicados questionários a diretores, professores e alunos, que a importância da Filosofia nos processos educacionais se mostra singular e de suma importância. Apresenta em suas conclusões, que sob a perspectiva dos entrevistados, a filosofia

atribuem-se as seguintes responsabilidades: formar o(a) cidadão(ã), formar a consciência crítica, ampliar a capacidade de reflexão, gerar a autonomia intelectual do aluno, construir o pensamento lógico, refletir sobre a ética e construir novos valores (PECHULA, 2001, p. 129).

Pode-se perceber que a pesquisa atribui para a filosofia um campo restrito de caracterização, donde só a reflexão sobre a ética se mostra específica, embora tal especificidade se estabeleça também em outras áreas do conhecimento. Bem como é possível perceber na pesquisa, que a característica da “interdisciplinaridade” é um atributo à filosofia em muitas escolas. É através dela que se pode, ao menos em parte, interligar um currículo, de forma a manter cada instância do conhecimento em contato, não isolando algures, pois como mostra a pesquisa “a filosofia facilita a interdisciplinaridade” (Ibidem, p. 30).

É importante também destacar na referida pesquisa de Pechula, que não se trata de uma conclusão que deposita na filosofia “a responsabilidade pelas mudanças sociais” (Ibidem, p. 136), mas de uma maneira que não só “coloca” a filosofia no currículo das escolas como também dá lugar de destaque, conferindo-lhe funções específicas.

A perspectiva da filosofia como das características a interdisciplinaridade também pode ser vista em outra Carta-manifesto, que defende a disciplina tendo como pressuposto uma função interdisciplinar.

Escrita numa reunião de estudantes de Filosofia do Sul do Brasil (no dia 11 de maio de 2007, em Porto Alegre, durante o VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, Congresso Internacional Filosofia e Sociedade e IX Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil), que deliberaram sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, diz que:

Na verdade, é somente enquanto matérias de ensino, como disciplinas, que os conhecimentos filosóficos (e sociológicos) podem contribuir com a interdisciplinaridade e com a contextualização. Ora, a eliminação da disciplina enquanto tal impede a própria interdisciplinaridade. É por meio da disciplina que se pode estabelecer a interdisciplinaridade (Carta-manifesto, 2007, p. 02).

É possível perceber que em quase todos os trabalhos publicados sobre a filosofia na educação, sempre se encontra uma importância caracterizada, intrínseca, desde escritos sobre a formação do professor de filosofia, ou a natureza da filosofia, como a didática e metodologia desejadas; sempre é possível perceber defensores da permanência da filosofia na escola. Assim quase se encerram as interrogações para a afirmativa e justificação da importância da filosofia nas escolas, saber sua validade para o currículo.

Entretanto, mesmo com uma grande quantidade de pesquisas que corroboram a favor da filosofia nas escolas, ainda é possível perceber que alguns pesquisadores se mostram mais receosos com a proposição, ao menos não sem reforçados os estudos e orientações para tal empreendimento. Como se pode ver no artigo intitulado “Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela ação político-pedagógica da sociedade”, do professor Altair Alberto Fávero, em que faz uma crítica à filosofia nas escolas, quando esta é realizada de qualquer forma, sem bons projetos ou organização para tal.

Afirma Fávero que:

quando faço uma crítica à obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, não estou me posicionando contra a obrigatoriedade. Apenas quero registrar que muito mais importante do que garantir a obrigatoriedade é necessário formalizar organicamente um projeto de filosofia que represente a volta da filosofia de forma definitiva para a escola. (2002, p. 435).

Acrescenta, ainda, que “ela poderá se tornar uma ferramenta poderosa em favor de uma sociedade mais humanizada, crítica e criativa” (Idem, p. 345), quando bem pensada e executada.

Em paralelo, há outros igualmente mais cautelosos e com menos pressa de inserir a filosofia nas escolas sem antes estruturá-la, fixar

fundamentações lógico-filosóficas, sem permitir experimentos em sala que evitem transformar o ambiente num laboratório de experimentação precipitado.

O professor Fernando Savater (2001, p. 193) também se interroga sobre a filosofia nas escolas. Não chega a alegar uma negação para tal, mas pondera com problematização se “há sentido em defender o ensino de Filosofia na educação média em nossos dias”. Contextualizando o mundo e a escola, segundo ele, “excessivamente voltados para a informação”, afirma que “a Filosofia não teria nada mesmo a oferecer”. Mas à frente, porém, considera que sim, que apesar de tudo, é possível ensinar a Filosofia, “como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos”.

O professor, assim, preocupa-se quanto a antecipação do processo da filosofia; para ele, é necessário priorizar o que realmente fará diferença nos problemas úteis à vida e ao caminhar do ser humano como indivíduo dotado de intelectualidade.

Assim, neste primeiro núcleo, em que a Filosofia é vista como um saber legítimo e por isso carece de espaço específico nos processos educacionais, com características próprias que a compõem, como crítica, reflexão, formação humanística, transformadora e de caráter interdisciplinar, procurou-se resumir não funções ou didáticas (embora não se nega aqui, que estão ligadas estreitamente a sua importância, pois vale lembrar o já dito, que os três núcleos pensados, não se isolam, mas resumem-se em uma apresentação dos caminhos e conclusões de pesquisas para a filosofia no ensino da Educação Básica no Brasil), mas sua importância nos processos educacionais.

Assim, o que toma rumos diferentes em suas conclusões, e que se torna mais instigante, são as pesquisas quanto à “didatização” da Filosofia, ou seja, a efetivação da disciplina no currículo das escolas brasileiras. Pois, vários são os estudos que conduzem a conclusões divergentes, propostas como: interdisciplinar, transversal, disciplinar, temática, etc.

Quais os estudos que analisam este “como” para a filosofia habitar o currículo da Educação básica?

É no segundo grupo que se destacará a necessidade de novos rumos para os fazeres didático-pedagógicos em função do ritmo das mudanças culturais, sociais e mundiais ocorridas na educação em especial aos projetos que orientam a filosofia.

1.3.2 Segundo núcleo: uma proposta didática à Filosofia

Foram diversificadas as propostas teóricas que se apresentaram na área da filosofia, embora cada uma com sua peculiaridade conceitual, de uma forma geral, apontavam para uma mudança comum de eixo em relação ao modelo tradicional de ensino. O foco deixaria de ser o ensino e passaria a ser o aprendizado. Muitos dos artigos e das propostas surgiram orientados, seja para atender algum dos objetivos dos parâmetros curriculares, seja para enfrentar dificuldades experimentadas em sala de aula.

Duas ideias percorrem as pesquisas e sugestões didáticas neste segundo núcleo: primeiro, o objetivo de consolidar uma formação humanista e cidadã (contra a ideia de uma educação meramente informativa); segundo, a ênfase no caminho da interdisciplinaridade (aspecto localizado e apontado já no primeiro núcleo), tanto para o diálogo transversal com outras disciplinas escolares quanto no uso de meios de expressão diversos, não restritos ao universo dos textos filosóficos.

No livro “Reorientações Curriculares” (2006), os três primeiros artigos são bastante representativos da discussão geral empreendida; discutem e sustentam os princípios de todas as sugestões didáticas, tanto as próprias, quanto as dos demais artigos. O primeiro, de José Manoel da Costa e Ana Regina Lemos, apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio já na perspectiva de sua aplicação em sala de aula. O segundo artigo, de Sérgio Ramos, propõe um diálogo sobre as diversas transversalidades possíveis no ensino de Filosofia e apresenta alguns exemplos de atividades didáticas. O terceiro, de Daniel Inácio, ressalta a importância da preocupação com a formação da cidadania no ensino de Filosofia e também propõe práticas para a sala de aula.

O segundo artigo citado, em especial no seu sexto subtítulo: “Mãos à obra (mas, afinal, como posso fazer?)” insere sua ‘didatização’ à transversalidade do ensino de filosofia.

É que pensar transdisciplinarmente não é apenas o adendo de um poderoso instrumento para abordar concretamente um problema. Para a Filosofia, é o seu procedimento natural, visto que a Filosofia antecede, histórica e essencialmente, toda divisão disciplinar. De modo que pensar filosoficamente é estar sempre habitando um entre-mundos, caminhando nas encruzilhadas dos saberes, território de fronteiras indiscerníveis. A Filosofia não se delimita e nem tampouco se define por um *espaço* conceitual específico. Ao contrário das ciências, não é a delimitação do objeto que a define, mas o modo de tomá-lo (RAMOS, 2006, p. 23).

Sua proposta se norteia para um aprendizado que perpassasse todas as outras disciplinas do currículo. O professor (não necessariamente um de filosofia) possa fazer abordagens em sala como também em sintonia com outros professores, ou seja, “primeiramente dentro de sua sala de aula, posteriormente em uma aula conjunta com um professor de outra disciplina mais chegado a você, para aproximar o pensar filosófico dos saberes de outras áreas” (Ibidem, p. 24).

A professora Maria Sueli Lopes da Silva, no artigo: “Filosofia como paradigma transversal: caminho para uma prática da complexidade” (2005), sustenta a ideia da filosofia como “racionalidade crítica e a autocrítica, que permitem, justamente, a auto-observação e a lucidez” em todos os campos e outras disciplinas. Parafraseando Sílvio Gallo (2000, p. 40 *apud* 2005, p. 09), Silva diz que:

o acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

É uma proposta que pretende dar fim a qualquer isolamento de uma disciplina, em especial à Filosofia. Sua perspectiva aponta não um lugar específico e restrito a discussões filosóficas, mas um lugar comum com todas as outras disciplinas em que cada uma tem sua participação, sem “engavetar”, diz ela.

A pesquisadora Fabiana Muranaka, em sua dissertação de mestrado: “Mas, o que se faz numa sala de Filosofia?” (2007), situa sua discussão apresentando em seu terceiro capítulo o tópico: “Algumas concepções (a título de sugestões) para se pensar a construção de um projeto de inclusão de Filosofia no ensino”, que interroga posicionamentos para a Filosofia habitar a educação, uma perspectiva pedagógico-metodológica. Segundo a autora,

a prática didática que requer atitude filosófica se pauta na promoção de desafios cognitivos e emocionais desencadeadores do desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes. Essas habilidades, por sua vez, associadas ao exercício do diálogo e da auto-reflexão, cooperam na articulação e na reconstrução de significados; proporcionam aos estudantes a análise da coerência, dos argumentos, dos conhecimentos implícitos e explícitos e das ações conscientes e inconscientes (MURANAKA, 2007, p. 162).

Assim, é na concepção de práticas voltadas ao diálogo que se estrutura um fazer filosófico em sala, uma orientação à dinâmica e interação entre os estudantes.

Celso Favareto (1993), em seu artigo “Sobre o ensino de Filosofia”, discute em tópicos a filosofia nos processos educacionais abarcando em sua pesquisa os três núcleos que aqui se dividiu.

No segundo item do artigo, o professor Favareto situa o “como”, alertando primeiramente que o professor de filosofia deve ser atento à imagem de filosofia que ele visa efetivar com os alunos, para só então “garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação” (Ibidem, p. 02). Esta proposição situa-se na inserção “de só focalizar o que é relevante ser ensinado tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica” (idem), ou seja, há uma preocupação com a articulação de problemas tipicamente filosóficos com as questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) que,

depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos. Os valores, crenças, justificações,

teorizações; os *eu acho* que, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem reprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos (FAVARETO, 1993, p. 02).

Já, o terceiro item de Favareto, se refere a um ensino de filosofia à luz de um autor específico, justificando suas práticas e sua presença na Educação. Item que será explorado no terceiro núcleo.

Embora a diferença seja tênue, não se busca referir-se aqui à didática e/ou metodologia (abordada especificamente no segundo núcleo), embora possa coincidir em vários aspectos. Mas, no terceiro núcleo, procurar-se-á demonstrar que há várias pesquisas que incidem sobre a defesa de um “olhar” específico para o trabalho com/na filosofia. Mais do que método, é o que se pretende com esse olhar.

1.3.3 Terceiro núcleo: a Filosofia apoiada em concepções

Neste terceiro núcleo de pesquisas, apontam-se as possíveis práticas de filosofia em perspectivas adotadas singularmente; em autores, em correntes filosóficas, legitimando seu sucesso e lógica em favor de um modo de fazer filosofia, na pretensão de executar o seu aspecto mais geral: ser “amigo da sabedoria”.

Como, por exemplo, a defesa de Candioto de que a filosofia nas escolas é responsável por desenvolver no aluno uma perspectiva crítica da realidade que o cerca e passível de transformação, isto numa concepção marxista, ou seja, ele “concebe a filosofia como interpretação e criação do mundo” (CANDIOTO apud EIDT, 2003 p. 471). Tal posição não necessariamente sobrepõe o “método”, mas deixa claro qual a função, mas não qualquer função, pois também não se deve confundir com o primeiro núcleo que se refere à importância da filosofia nos processos educacionais.

A função aqui assume o norte que a filosofia tende a se constituir. O que fica como central a ela quando é incluída nos meios escolares?

Numa parte do estudo de Favareto (1993, p. 03), há uma referência a esse terceiro núcleo, instituindo algumas ideias de G. Lebrun⁵ como necessárias para a elaboração de uma concepção de ensino de Filosofia, “voltada para a determinação do “mínimo” e do “específico”, filosóficos, levando em conta o estágio de desenvolvimento psicológico e a inserção cultural dos adolescentes”. Diz o autor, citando Lebrun:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às "dificuldades" (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de "*topoi*" – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá, a todo instante, denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (Ibidem, p. 04).

É sobre a referência específica do trabalho filosófico, a inteligibilidade, compreender o funcionamento de uma configuração a partir da lei que lhe é infusa, e, quanto ao mínimo que se deve visar no ensino como indicação à constituição de uma retórica através da assimilação de um repertório de *topoi* e que funcione como uma língua da confiança, que Favareto (Ibidem, p. 05) concebe como uma via estável para o ensino de filosofia, ou seja,

educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem), implica submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então, se tornem apenas um lugar para se discutir, criticar etc. Pois educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas.

⁵ A saber: Formado em Filosofia na Sorbonne, foi convidado em 1960 a ocupar a cátedra de filosofia mantida pelo governo francês na Universidade de São Paulo (USP), onde lecionou durante seis anos. Faleceu em Paris, em 1999. Publicou, entre outros livros, Kant e o fim da metafísica (1970), La Patience du concept (1972) e O avesso da dialética: Hegel à luz de Nietzsche (1988)

O professor Evaldo Kuiava (2004, p. 317), no artigo “Considerações acerca do papel da filosofia”, enfatiza uma concepção de filosofia baseada no filósofo Lévinas, pela necessidade de se consolidar a filosofia como saber a altura dos outros constituídos, revisando suas bases as quais se sustentam e se edificam, segundo ele, “a obra filosófica de Lévinas parece ser decisiva na elaboração de uma nova abordagem da racionalidade humana”, mostrando-se como projeto filosófico alternativo que urge para uma nova concepção de racionalidade prática que repense o ser humano, principalmente em suas questões morais e éticas.

Já o professor Dante Diniz Bessa (2003), no tópico do seu artigo “Ensino de Filosofia; filosofia de quem?”, aponta uma filosofia, em dissonância com a do filósofo Nietzsche (1844-1900) quando este entende que “filosofar seja privilégio de escolhidos, nem que a educação deva ser um adestramento seletivo” (2003, p. 12), pois para Bessa, “Filosofar e educar não são problemas de natureza, mas de possibilidade, por isso pensamos que é preciso exercitar o filosofar na escola, de modo que professores e alunos possam manifestar-se nesse exercício” (Idem) e assim (agora entendendo-se com Nietzsche), que a experiência do filosofar está em relação direta com a experiência, um modo de pensar que flui no ambiente de sua produção.

Segundo o autor, o professor de filosofia não deve ser limitado a ser alguém que transmite conhecimentos, valores, hábitos, competências que não sejam os seus, mas que ele possa ser alguém que viva os conhecimentos, valores, hábitos e competências, que possa criar, para que os alunos se situem em relação a isso.

Não se trata, tampouco, “de fazer da vida do professor um modelo a ser seguido, mas, ao contrário, trata-se de o professor experimentar, agir, pôr em ação, pensar, juntamente com os alunos, aquilo que eles vivenciam: o filosofar” (Ibidem, p. 13). Neste sentido, o que o professor precisa fazer, antes de preocupar-se com conteúdos, procedimentos e estratégias, é situar-se no pensamento, na ação e na fala.

Também Márcio Danelon (2005, p. 05) no artigo “Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche”, justifica a inclusão da Filosofia desde que seja em direção àquilo que é mais

substancial e próximo do homem: o problema da existência. Segundo o autor,

a tarefa da filosofia consiste, justamente, em colocar no foco o problema da existência. Num fragmento póstumo, de 1872, Nietzsche coloca-se esta questão: “Que deve fazer um filósofo? No meio do formigar, acentuar o problema da existência, sobretudo dos problemas eternos”. Nesse caso, continua o filósofo alemão, “O valor da filosofia nesta satisfação não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera da vida...” (NIETZSCHE apud DANELON 2005, p. 25-27, 34-48).

A partir disso, o real diferencial com o qual a filosofia se justifica encontra na esfera da existência um pressuposto teórico plausível visto que se configura como um problema filosófico para o ensino de filosofia, a despeito de outras áreas do saber também tratarem desse problema. Parafraseando Danelon, a temática da existência demanda, necessariamente, uma reflexão de ordem cultural, na medida em que se insere num espaço e temporalidade. De fato, não se trata de uma existência descolada da realidade, metafísica, mas visceralmente presente no mundo da cultura. Nesse sentido, a filosofia e o ensino de filosofia tomam o tema da existência e do mundo humano como problemas eminentemente filosóficos (Ibidem, p. 06).

Assim, se desejamos um ensino de filosofia que não seja uma mera transmissão de nomes, datas e jargões dos filósofos atrelados à História da Filosofia, ensinada de forma linear, mas um ensino de filosofia que seja filosófico, é no trato da existência humana e do mundo da cultura que encontramos seus temas privilegiados, operando o procedimento de diagnóstico do presente. Em outras palavras, as aulas de filosofia constituem-se num espaço privilegiado para se operar uma reflexão filosófica fazendo um diagnóstico da própria existência e da cultura em que vivemos (Idem).

Esta vem a ser uma contribuição da filosofia nietzschiana para pensarmos um ensino de filosofia em que todos os elementos da sua filosofia a constituem num diagnóstico da modernidade. “O filósofo da Basileia fez de sua filosofia uma cruzada interpretativa dos fenômenos da moralidade, da religião, inseparáveis para ele, da ciência e da política, apenas para citar os principais temas” (Ibidem, p. 07).

Na sua dissertação “O ensino de filosofia e ‘a educação de si mesmo’: refletindo com Nietzsche”, Adriana Maria Saura Vaz (2000, p. 57) também encontra em Nietzsche um fazer filosófico-pedagógico. No pensador, o filósofo é aquele que dá um exemplo, não só no escrever e no falar, mas ao agir. “O mestre deve ser esse exemplo e com ele educar. Mas para ser esse exemplo, tem que ser livre de espírito e os livres de espírito incomodam, como diria Nietzsche, os tiranos”.

A pergunta da pesquisadora: “Qual é o significado do filósofo como educador?” (Ibidem, p. 58), remete a Nietzsche:

Certamente existem outros meios para reencontrar-se, para voltar do atordoamento em que, como em uma nuvem escura, se vive normalmente: eu, porém, não conheço nada melhor do que lembrar dos próprios educadores e mestres (VAZ, 2000, p. 58).

Assim, para Vaz, o filósofo educador é o que cria as condições para que o educando eduque a si mesmo. Só poderia ser um verdadeiro filósofo educador aquele que fosse um verdadeiro filósofo no pensamento e na vida. Um filósofo “capaz de erguer uma pessoa além da insatisfação congênita da época, e que novamente ensinasse a pensar e a viver com simplicidade e sinceridade.” (Idem). Sendo assim, é na sinceridade e na simplicidade, qualidades com as quais Nietzsche caracterizou Schopenhauer, que se encontra o significado do filósofo educador.

Nesses três itens apresentados, objetivou-se organizar as pesquisas que propõem pensar o ensino de Filosofia nas escolas, em três núcleos, possibilitando localizar a pesquisa aqui pretendida no cenário de discussões. Portanto, como se trata de analisar a noção de história da Filosofia que é utilizada no documento que consolida a Filosofia no Ensino Médio, tendo como contraposição a noção compreendida por Deleuze, esta análise, insere-se nas discussões que interrogam as práticas filosóficas, procura apontar para as possíveis contradições, (in)justificativas, omissões e influências que a noção de história da Filosofia possa apresentar no documento Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (2006).

Trata-se de uma pesquisa que procura consolidar a Filosofia nas escolas de maneira sólida e referente a seu papel efetivo de conhecimento e construção da realidade.

1.4 Filosofia e contexto de um lugar chamado Ensino Médio

Há constantes modificações na configuração curricular do Ensino Médio, em que agora a Filosofia é uma disciplina obrigatória, possuindo carga horária própria como outras disciplinas e inserida no currículo com identidade, competências e habilidades a serem alcançadas, com objetivos, conteúdos e metodologia próprios. Isto garantido pelos documentos, leis e decretos emitidos pelo governo brasileiro. Mas nem sempre foi assim. Já houve muitas alterações no quadro curricular e disciplinar da educação no Brasil, algumas não favorecendo a filosofia e que, em partes, serão apresentadas resumidamente aqui.

A problemática deste trabalho está inserida no cenário educacional atual e, mais especificamente, no Ensino Médio. Far-se-á uma breve exposição do cenário anterior, onde a filosofia é apresentada com caráter transversal, como também uma análise dos documentos que o formularam. Pois tal cenário antecedente foi alvo de inúmeras interrogações, pesquisas e discussões, sendo parte do processo que originou a situação da filosofia hoje figurada num novo cenário, agora com caráter disciplinar. Para tal apresentação é necessária uma breve organização dos documentos que o originam e o orientam, para só então na sequência, inserir a interrogação central deste trabalho.

Os dois cenários: o transversal e o disciplinar (atual), configuram-se ao término da minha graduação/licenciatura, num quadro escolar desenhado por um percurso histórico de idas e vindas da filosofia, em que no primeiro momento, ela era “ofertada” como uma proposta transversal, inicialmente apresentada com o documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em Dezembro de 1996 sob o n. 9.364, e mais especificamente, no artigo 36, § 1º, inciso III, que define: “ao final do Ensino Médio os educandos devem demonstrar domínio dos conhecimentos de filosofia e

sociologia necessários ao exercício da cidadania”, e num segundo momento, o atual (que será exposto na sequência do trabalho), como disciplina obrigatória.

Em princípio, tal denominação pareceu remontar à obrigatoriedade da disciplina no currículo de Ensino Médio; A realidade, no entanto, é outra, pois a denominação “domínio dos conhecimentos de...” não define, necessariamente, a presença da disciplina.

Tal documento passou a direcionar os modelos pedagógicos formulados a partir de 1997, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNEM (de 1999). Os responsáveis⁶ oficiais pela política educacional do período procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais, pois não tratavam a filosofia como disciplina, mas como área de conhecimento inerente às demais áreas já constituídas em disciplinas, tais como geografia, história, química, física, língua portuguesa, inglesa, etc. Ou seja, como atributos de várias áreas de conhecimento, alicerçadas na formação ética, política e da cidadania (ALVES, 2000; PECHULA, 2001; GALLO, 2003).

Tais documentos não favoreceram a “presença”, nas escolas, da disciplina de Filosofia, mas como uma “temática” específica a ser discutida no meio escolar, permeando outras disciplinas.

Ainda no contexto de implantação da LDB 9.394/96 e dos PCNEM, perseveraram vários profissionais da área e grupos de pesquisa e estudo, que reivindicavam para a disciplina um lugar real/efetivo no Ensino Médio, ou seja, sua presença na condição de disciplina, com papel e conteúdos definidos. Como se pode destacar principalmente: SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), Anpof (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia)⁷, Sociedade Interamericana de Filosofia (SIF)⁸,

⁶ Membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), bem como os pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁷ Fundada em março de 1983, congregando cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia do Brasil, credenciados pela CAPES, tendo como um de seus principais objetivos, estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no país.

⁸ A Sociedade Interamericana de Filosofia (SIF-ISP) agrupa e representa as sociedades nacionais de filosofia de todos os países da América. Foi formalmente constituída no ano de

ENDIPE (Encontro Nacional de Prática e Ensino)⁹, na UFSM principalmente O Grupo de Pesquisa/CNPQ – Filosofia, Cultura e Ensino Médio¹⁰, na região Sul do Brasil o Simpósio Sul-Brasileiro sobre ensino de Filosofia¹¹, Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia, Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia, Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (Conforme Cadernos CEDES, vol. 24, nº 64, p. 256), e ainda os trabalhos desenvolvidos pela Associação Filosófica do Estado de São Paulo (AFESP)¹², núcleo regional da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, SEAF, em conjunto com os Departamentos de Filosofia.

Ainda há outros estudos que interpelam questões ligadas à Filosofia e Educação, como, por exemplo, pode-se destacar, em contexto internacional, o encontro que gerou a Declaração de Paris para a Filosofia¹³.

Essas discussões, de forma direta ou indireta, ajudaram a transformar o Projeto de Lei n.3178/97, formulado e tomado à frente pelo deputado Roque Zimmermann, que acabou sendo aprovado pela Câmara dos Deputados e

1954, mas sua atividade teve início nos anos 40 do século XX com a celebração dos primeiros congressos interamericanos de filosofia. É, pois, uma sociedade que conta com uma longa e frutífera tradição. A SIF-ISP foi fundada com o propósito de promover os estudos filosóficos e de defender a liberdade de pensamento no continente americano, assim como de contribuir para estreitar os vínculos da comunidade filosófica da região.

⁹ Em especial a XII edição, ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, representam um espaço importante e que acolhe o debate e a socialização de ideias acerca do ensinar e aprender nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Filosofia.

¹⁰ O grupo tem como líderes Elisete Tomazetti e Simone Freitas Gallina. As questões estão vinculadas às temáticas sobre ensino de filosofia na escola básica, de forma mais enfática no ensino médio e às questões culturais da sociedade e escola contemporânea.

¹¹ Consiste em uma ação interinstitucional que visa propiciar um espaço privilegiado de debate teórico e intercâmbio de experiências sobre o ensino de Filosofia, assim como de articulação de estratégias político-pedagógicas para a consolidação da Filosofia em todos os níveis de ensino. Concebido pelo Fórum Sul dos Cursos de Filosofia, que também realiza o Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil, o “Simpósio se apresenta como um dos mais expressivos eventos dentre os que discutem a filosofia e sua inserção pelo ensino” (Revista Sul Brasileira de Filosofia e Educação)

¹² Cabe salientar que os trabalhos elaborados pela Afesp foram distribuídos nos 1º e 2º Encontros Estaduais de Professores de Filosofia, realizados em Santos, em 1985 e 1986, consecutivamente. E que se referiam “a temas da filosofia que podem e devem ser ensinados aos jovens” (NETO, 1986, p. 7), como também serviram para “preparar professores; o que implicava em saber o que deve ser ensinado e lutar pelo concurso” dos professores na rede pública de ensino (NETO, 1986, p. 8).

¹³ Encontro realizado em Paris, em fevereiro de 1995, tendo como principais objetivos a afirmação que o ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já exista, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente “filosofia”; Também deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico; (UNESCO. Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14).

pelo Senado (sob o nº009/2000, de responsabilidade do senador José Fogaça), porém, vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

O período que se destaca como mudança, iniciou-se no ano de 2006, e configurou-se numa guinada radical, agora, com a “presença” da filosofia como disciplina obrigatória, localizável no currículo do Ensino Médio, uma disciplina como as outras, “enquadrada”/definida com lugar e tempo marcados. Em 07 de julho de 2006, O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, com homologação publicada no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006, e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que tornam obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. O referido Parecer reitera a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia “para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja: sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (Art. 36, § 1º - inciso III, da Lei nº 9.394/1996). Refere ainda que,

o legislador reconheceu sua importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio.

Assim, a Câmara de Educação Básica, em sessão do dia 07 de julho de 2006, aprova por unanimidade o voto dos Relatores em que consta a alteração da redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), alterando o perfil da inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, tornando-a obrigatória.

Para essa “nova” etapa que a filosofia assumira, surgem outros diversos escritos, debates, encontros..., defendendo o que e como trabalhá-la. A questão que se fazia urgente no momento relacionava principalmente quais conteúdos deveriam ser privilegiados e de que forma deveriam ser abordados. Novamente um turbilhão de informações e discussões se cruzam e entre cruzam, quanto à metodologia, à didática, aos assuntos, a autores, a correntes, etc.

Para tanto, o governo elaborou o documento: “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (2006, p. 08), uma

proposta que foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas.

O documento retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprofundando a compreensão, bem como apontando alternativas didático-pedagógicas às necessidades das escolas e dos professores, para uma nova estruturação do currículo para o Ensino Médio.

Neste novo documento, a filosofia é destacada numa parte voltada especificamente as suas questões, “Conhecimentos de Filosofia”. Parte esta que se configura como o novo modelo a ser seguido pelas escolas de todo país.

Assim, o campo discursivo para análise neste trabalho limita-se ao documento elaborado e publicado pelo Ministério da Educação - Governo Federal, documento este que desenha o cenário da filosofia como proposta **Disciplinar**: “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia” (2006)¹⁴.

Os esforços de tantos que se propõem a direcionar seus olhares a este “lugar”, que é a sala de aula, parte elementar da formação dos jovens, são válidos. Mas pensar todos os “porquês” e “como”, sem levar em conta que o “lugar” já está calcado por direções outras, por direções mais vigorosas e incisivas, é não se importar com o núcleo da questão, e a contentar-se apenas com uma transversalidade não-central. É preciso levar em conta que a educação é direcionada por decisões expressas em documentos oficiais que moldam o cenário educacional, que instituem o currículo oficial.

Tais documentos, alguns explicitados anteriormente, são resultados de um contexto ainda maior que o das pesquisas compostas de filósofos e professores da área. São produtos temporais e históricos, feitos em cenários relativamente maiores que o do âmbito escolar, são outras instâncias que interferem de forma direta ou indiretamente sob a constituição do quadro

¹⁴ Que doravante será referida com a sigla OCNF, para facilitar a leitura.

educacional composto, como: as religiões, os governos políticos e partidos, os sistemas de produção e suas exigências para o mercado de trabalho, etc. São documentos orientadores que nascem de inúmeras situações: políticas, educacionais, religiosas, etc. Por isso, é necessário retomar analiticamente, elementos ditos e até não ditos, aquilo que escapa a uma simples e rápida análise: o percurso que a filosofia teve na educação no Brasil, ora como presença, e ora como ausência, às vezes instáveis e incertas em seus motivos. Analisar o que pode interferir na interrogação deste trabalho, para só então lançar um olhar mais seguro à atualidade (“lugar” desta pesquisa), ao cenário em que o olhar aqui é mais atencioso.

Por isso, a interrogação aqui é voltada às orientações que o governo edita, a um “diálogo” com o projeto que orienta a educação básica no que diz respeito à filosofia nas escolas do país, constituindo-se assim, um dos principais alicerces.

O documento OCNF, que será o campo de pesquisa aqui, é o documento atual que realiza a função estruturante.

O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio a sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2006, p. 09)

Tal documento mostra-se complexo, apresentando diversas informações e orientações, bem como suas justificativas e expectativas para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias¹⁵. Para tanto, não cabe aqui problematizá-lo por inteiro, por isso o recorte, que percebe nas OCNF a história da Filosofia como provocante primeira à Filosofia e ao filosofar, uma vez que as orientações a tratam como imprescindível para a disciplina no Ensino Médio. Ou seja, há insistência à “centralidade da história da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas” (Ibidem, p. 17), constituindo-o como um elemento importante e indispensável para a prática da disciplina.

¹⁵ O Governo brasileiro estrutura a educação em 3 grandes áreas que abarcam as disciplinas que o currículo propõe, são elas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, o enfoque para a relevância à história da Filosofia é inferido desde a formação do professor, já na sua graduação (licenciatura ou bacharelado) como rezam as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia,

ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação de história da Filosofia, que capacite para a compreensão e transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere. (BRASIL, 2006, p. 07).

Portanto, a pergunta “Que filosofia é ensinada nas escolas?” levantada no início do capítulo, abarca a interrogação quanto ao lugar, ao papel e às características da Filosofia. Essa interrogação abre um leque de informações a serem observadas, desde a necessidade de se analisar o curso que a filosofia teve na história da educação (influências recebidas: contexto social, academias, formação dos professores...), como os elementos da práxis pedagógica no cotidiano escolar vivenciado por professores, alunos e gestores escolares. E ainda, aspectos relacionados a concepções filosóficas, assumidas e voltadas ao ensino, tanto pelos agentes escolares relacionados ao cotidiano, quanto a pesquisadores da área: defensores de correntes, linhas, autores, fundamentações que julgam serem fundamentais à filosofia quando dirigida às escolas.

O elemento problematizado e analisado neste trabalho, a história da Filosofia, mostra-se singular no resultado desejado à Filosofia na educação. Pois, analisar tal categoria circunscreve o fazer filosofia nas escolas na sua configuração mais central. Qualquer movimento com a categoria história da Filosofia, mesmo que seja tênue, pode incidir sob a filosofia, alterar “qual filosofia” está nas escolas, sua natureza e sua autonomia.

Por que a análise do conceito história da Filosofia à luz de Deleuze?

1.5 Assentando a base conceitual: ressonâncias a Deleuze

Como visto mais amplamente no tópico concernente ao cenário de discussões e pesquisas, há propostas que justificam autores específicos e ou correntes da filosofia como guias orientadores ao ensino de filosofia nas escolas. Intentos a justificar funções, didáticas e “porquês”. Apresentam-se desde iniciativas onde a filosofia aparece como transversal no currículo, como também de caráter obrigatório, alegando-se ser apenas desta maneira para efetivar-se na escola.

Mas, diferentemente aqui, não se pretende defender Deleuze como autor único, embora seja dele a base conceitual, ou uma linha de raciocínio fechada e incisiva, afirmando ser unicamente nessa perspectiva a possibilidade da filosofia habitar a escola; e sim, oferecer um olhar laborioso sobre uma perspectiva diferente da própria filosofia, ou seja, uma análise da noção de história da Filosofia que é citado como central nas OCNF, à luz do filósofo Deleuze.

Ainda volta-se à pergunta: Mas por que Deleuze? Pode-se, em partes, tentar responder à pergunta “qual a contribuição deste filósofo e professor ao cenário pedagógico?”, com as ideias do professor Sílvio Gallo, na introdução do livro “Deleuze e Educação” (2003), em que é apresentado Deleuze para problemas relativos à educação, e diz que:

Parece-me que não apenas aqueles que se puseram a pensar e a escrever sobre educação têm algo a dizer aos educadores; ousadamente, diria que talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar. A razão disso? O inusitado. O imprevisto. O diferente. O que as ideias, os conceitos, as posições deste autor que, não tendo se colocado diretamente as questões com as quais lidamos, podem nos fazer pensar a partir de nossos próprios problemas. Deleuze e educação. Para alguém que pensou desde a tradição filosófica, as questões emergentes do século XX, buscando construir uma filosofia imanente, um pensamento do acontecimento, o campo educacional não pode ser visto como estranho (GALLO, 2003, p. 09-10).

Deleuze se mostra significativo nesta discussão, em especial a noção analisada, pois, com ela, é possível não só fazer comparações, similitudes ou diferenciações da noção de história da Filosofia, mas também é possível estender uma análise que possa dar sustentações lógico-filosóficas, ao trato com tal noção, posicionando-a na constituição da filosofia nos processos

escolares. Pois a proposta de Deleuze não desfaz o que se presta a ser o ensino de filosofia apresentado nos documentos emitidos pelo governo, mas cerca-se de prerrogativas e premissas que “limpam” incertezas, contradições e feições que não devem fazer parte do ensino de filosofia, e sim de outros saberes, ou ainda, que turvam o “habitar filosófico” nas escolas, desconfigurando-a.

À filosofia, Deleuze é instigador; desequilibra ideias, pensadores e conceitos arraigados no tempo. Qual o objetivo? Não deixar que o engano se instaure como premissa confiável; não deixar que confusões de similitudes se façam presentes, que singularidades e autonomias individualizadas se misturem ao geral, generalizando-se como certezas.

Pode-se com Deleuze projetar na escola, ou em qualquer outro lugar, reflexões à filosofia/Filosofia, quanto a sua abordagem, seu conteúdo, seus métodos e sua didática; ou seja, se intuem indagações e proposições à filosofia, e conseqüentemente às aulas de Filosofia, num movimento que possibilita o fazer filosófico em sala, pois, qualquer tentativa que não faça sentido para os alunos, fazendo-se apenas como um “faz-de-contas”, ou uma presença teatral no currículo, deve ser apontada e denunciada.

Nesse sentido, pensar a filosofia como criação de conceitos (principal tese de Deleuze para a filosofia), pode ser uma maneira coerente de, primeiramente, romper com o imobilismo de certas abordagens que muitas vezes são pouco produtivas, que reforçam sua perspectiva periférica ou desinteressante para os alunos, também chamadas de abordagens dogmáticas, onde não há movimento de criação, mas apenas de assimilação dos conteúdos e conceitos por parte do aluno.

E, num segundo momento, pensar a filosofia como criação conceitual também pode significar uma experiência vivificante que possibilita ao educando apossar-se das categorias conceituais filosóficas para dialogar criticamente com os problemas cotidianos do seu tempo e criar alternativas cidadãs de resistência à ‘sociedade de controle’. Claro que tal perspectiva não se sucede de modo intempestivo e imediato, pois exige uma mudança na práxis educacional, no professor de Filosofia e até na própria disposição do currículo; uma nova perspectiva epistemológica que não se dissocia de um redimensionamento didático-pedagógico.

Na prática em sala de aula, tudo precisa ser repensado e problematizado: a seleção de conteúdos, materiais didáticos, formas de avaliação e auto-avaliação e a própria relação professor-aluno. Tal mudança acontece simultaneamente em termos desconstrutivos e construtivos, adentrando dialogicamente na perspectiva deleuziana do ensino da Filosofia.

É necessário “desconstituir a perspectiva enciclopédica que, além de alimentar uma falsa erudição, acaba por não fazer sentido no atual contexto da sociedade da comunicação e informação” (JACINSKI; VITKOWSKI, 2008, p. 130), distanciando o fazer do real, ou seja, desconstituir uma perspectiva enciclopédica que distancie os sujeitos da comunicação deixando o entendimento desapropriado de compreensão necessária ao conhecimento. Tal desconstrução não significa que a Filosofia prescindia da reflexão, comunicação ou contemplação, mas elas precisam ser revivificadas criativamente e inquietantemente à produção de conceitos.

Portanto, contrariamente a um modelo pedagógico que enfatiza a transmissão/repetição de conceitos, a “pedagogia da criação conceitual” (DELEUZE, 1992, p. 21) requer um diálogo vivo e produtivo do aluno. Trata-se de um processo antropofágico em que os conceitos filosóficos são reapropriados e ressignificados na problematização do cotidiano educacional.

Pois, ao se pensar os traços e linhas que percorrem o ensino de filosofia no Ensino Médio, é preciso levar em conta que esta atividade pedagógica constitui-se numa atividade filosófica e, dependendo da concepção de atividade filosófica assumida, modifica-se significativamente a própria concepção do que consiste o ensino e a aprendizagem em filosofia. Neste sentido, torna-se importante esclarecer em que consiste a atividade filosófica, mapeando-se o lugar efetivo assumido.

Nesse contexto, a pergunta sobre o lugar que a noção história da Filosofia assume nas OCNF encontra ressonância no pensamento de Deleuze, segundo Gallo,

Trata-se, portanto, de produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte não mais o ponto de chegada (2003, p. 29).

A preocupação relativa a esta noção e seus desdobramentos para a própria concepção de filosofia estão presentes tanto em Deleuze como nas OCNF, resta-nos identificar e comparar essas posições para extrair das diferenças e similitudes as eventuais consequências pedagógicas. É válido lembrar, parafraseando as OCNF, que não se devem impor doutrinas, mesmo quando carregadas de melhores intenções, não se deve “roubar à Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral” (2006, p. 18).

A escolha feita também apela ao significado que a filosofia assume quando trabalhada na perspectiva de não se perder nem a história que ela edificou e edificou-se, nem a autores que sedimentaram seus pensamentos e construções, como também os temas ditos pertinentes à necessidade do estudante do Ensino Médio.

Deleuze figura-se para essa “nova” forma de se fazer filosofia, que, partindo de filósofos consagrados pela história, consiste numa atividade criadora, e não apenas reprodutora, condenando também a particularidade de se caracterizar a filosofia como pura reflexão.

Entende-se a aula de Filosofia, nesse sentido, como sendo uma experiência de pensamento, reflexão sobre o pensamento da experiência: um pensamento que não fica enclausurado nos conceitos e ideias que são legados pela história da Filosofia, mas que com eles e/ou a partir deles se coloca em movimento para pensar o que passa àquele sujeito-aluno.

O conceito destaca o acontecimento das coisas,

é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento... (DELEUZE, 1992, p. 46).

É nesta perspectiva que a filosofia de Deleuze incita a abrir espaços no meio escolar para as criações conceituais dos filósofos em seus respectivos contextos e segundo determinados problemas, atualizando-os, permitindo arranjos, os mais variados, com a história da Filosofia, bem como a possibilidade de atualizações conceituais realizadas por mestres e alunos, em sala; estas, sempre “em função dos problemas que se consideram mal

vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 28).

É mais do que só percorrer a história da Filosofia tomando os conceitos filosóficos como uma mera representação, ou como um dado pertencente ao cenário da evolução da história. Trata-se de um exercício de criação conceitual, em que professores e alunos, amigados com as produções filosóficas e com os problemas para os quais estas ofereceram soluções, inauguram espaço(s) e tempo concretos, permitindo pensar, de maneira diversificada, os problemas atuais, tais como os de ordem moral, social, sexual, comercial, estético, político... problemas que significam mudanças na ordem do vivido, na ordem do sentido, referentes à existência humana, em que não é apenas deslocar-se a outra posição que desaparecerão, pois são problemas constituídos na epistème atual, inegável ao agora.

Desse modo, a filosofia entendida como produção conceitual não tem a menor pretensão à universalidade e à unidade, muitas vezes buscadas nos tradicionais “manuais” de Filosofia. Os conceitos são ferramentas que as pessoas utilizam na medida em que podem ser interessantes para seus problemas. Como afirma Fávero (apud GALLO, 2002, p. 201), as diferentes filosofias podem ser consideradas como “diferentes óculos, cada um deles nos mostrando diferentes facetas do mundo.” Vale ressaltar que não se trata aqui de colocar em disputa qual é a melhor filosofia (o que poderia levar a certo dogmatismo), mas sim de se buscar apreender a desfrutar produtivamente essa convivência nem sempre tranquila entre elas.

1.6 Expondo o método

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho encaminha-se no seguimento de uma pesquisa teórica – bibliográfica e documental – tendo como estratégia a análise de conteúdos conceituais e posteriores contrapontos pertinentes à análise (LACATOS; MARCONE, 1991, p 200). É um estudo teórico metodológico com indicação empírica, a saber: Orientações Curriculares Nacionais (2006). É um processo que incita à transformação e atuação constantes, são movimentos de criação;

movimentos do real e do acontecimento, onde o objeto de análise é problematizado com a perspectiva filosófica de Deleuze, atualizando-se pelo próprio sentido de interrogação e provocação.

O procedimento da pesquisa é de comparação. São duas noções de história da Filosofia que são dispostas paralelas, e nisto, feita a comparação daquilo que se apresenta contraditório internamente, contrário uma a outra, ausente numa ou noutra, ou ainda similar. É uma proposta de comparação que ajuda a justificar os pilares principais no fazer filosófico, e por isso carece de revisões constantes.

O relato da pesquisa se configura na seguinte estrutura, dividida em quatro seções:

No capítulo primeiro, a intenção central foi definir e apresentar objetivamente o problema; qual a pergunta e sua relevância. Situa-se a pesquisa, onde a filosofia é objeto de análise, apresentado um cenário de discussões e pesquisas que possam servir de plano onde é traçada a interrogação e outras questões que se referem a ela. Na sequência, é introduzida a apresentação do pensamento de Gilles Deleuze, autor que se torna aqui a base conceitual, sendo pertinente para com a interrogação do trabalho. Como também a apresentação do campo de análise, a saber, o documento OCNF, igualmente justificando sua importância para tal pesquisa.

No segundo capítulo, irá se percorrer o pensamento deleuziano com a intenção de localizar a noção de história da Filosofia. Compreender como é configurada a história da Filosofia no fazer filosófico deleuziano, ou seja, no movimento do pensamento que tem como proposta à Filosofia a criação; mais especificamente à criação conceitual. É um pensamento que para Deleuze se configura como nômade e desraizado de qualquer forma doutrinária que objetiva um dogmatismo, um pensamento inerte.

Para tal compreensão é preciso dispor o entendimento ao desenrolar de alguns conceitos, como o da diferença, que se opõe à repetição quando tida num sentido de mesmo, de igual, de imóvel. Assim também o conceito de plano de imanência, que permite ser o conceito pensado e criado, sendo este o solo onde são instaurados os acontecimentos e, particularmente, a criação. E, é nesse mesmo plano que intrinsecamente forjam-se os

personagens conceituais, que são agentes determinantes dessa criação conceitual; os intercessores da filosofia.

Nessa perspectiva deleuziana, enquanto criação conceitual, é possível compreender a noção de história da Filosofia, e dela extrair categorias que possam servir à análise. São categorias que derivam somente da apropriação do seu pensamento, pensamento este que se operacionaliza num devir contínuo, num plano de imanência, operando igualmente com os personagens. Categorias como as que indicam que a história da Filosofia não deve atuar como poder de controle, mas como abertura ao novo, ao inusitado e ao diferente, numa possibilidade que permite às pessoas pensar, criar, realizar funções. Ou seja, um papel formativo e não intimidatório.

Categorias que compreendem a história da Filosofia não com a função de apenas redizer o que pensava um filósofo, mas possibilitar acontecimentos, diferenciação, ressignificação e criação. É uma atualização de problemas viabilizando o novo. É uma história que se configura diferentemente de qualquer outra, pois se trata exclusivamente da história dos devires. Assim, são categorias que permitem a interrogação aqui neste trabalho; que permitem o confronto direto.

No terceiro capítulo, organiza-se à intenção central desta pesquisa, a análise da noção de história da Filosofia, presente no documento OCNF. Utilizando-se das categorias apropriadas, ou seja, servindo-se delas como ferramentas para a problematização, que é possível a análise do entendimento e lugar que a história da Filosofia ocupa nas formulações do documento OCNF. É uma interrogação que se estende a uma efetivação da filosofia nas escolas. É uma interrogação que procura ir aos alicerces do pensar e do fazer filosófico. E, ao mesmo tempo, é uma interrogação que se estende a uma efetivação da filosofia nas escolas.

Assim, “olhar” com Gilles Deleuze para esta noção permite verificar a fecundidade e as exigências desta para a filosofia. Não se negligencia a dificuldade de perseguir e acompanhar o pensamento realizado por Deleuze, por sua extensão e complexidade, pois ele faz referências a vários outros pensadores não só da filosofia.

Nas asserções e interrogações finais, há uma análise mais livre dos resultados da pesquisa, como o que ainda pode ser relacionado e que a

pesquisa não abordou com profundidade, ou seja, procura-se apontar possíveis questionamentos que poderão ser objetos de pesquisa e desdobramento; engendramentos que ainda permitirão novas propostas de análise.

2 PLATÔ DA FILOSOFIA DELEUZEANA: A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA

“Mas um dia, talvez, o século será
deleuzeano”

FOUCAULT, M. 1970

No primeiro capítulo, primeiramente, foi destacado qual o lugar no cenário de discussões “filosofia e educação”, que a interrogação feita aqui, neste trabalho, se localiza. Ou seja, foi possível sobrevoar¹⁶ oferecendo um panorama das pesquisas realizadas; considerar suas abordagens (origem e a quem se destinam), para só então justificar a intenção: a análise do conceito história da Filosofia. Entretanto, lembra-se que tal pretensão, longe de incitação “novidadeira”, que visa a inaugurar um novo “caminho” em que as atenções guinam-se; o que se justifica é a tentativa de reforçar o que se considera pertinente, e por que não ousar em dizer essencial para a filosofia: habitar a escola, na realização de seu efetivo papel, singular e insubstituível com relação a qualquer outra forma de pensar.

Neste capítulo, a pretensão continua, primeiramente com a tarefa de analisar qual o lugar que a história da Filosofia tem no pensamento deleuzeano; uma tarefa que se torna complexa, pois, tal complexidade se dá porque o recorte (a noção de história da Filosofia) não é possível de ser analisado sem se compreender a intenção maior, ou seja, aquilo está permeando todo o seu pensar. Dito de outra maneira, só é possível compreender o pensar em Deleuze quando analisado todo o conjunto de seu pensamento; quando compreendido o que ele entende por filosofia; por filosofar.

Em suma, Deleuze procura decifrar a gênese do pensar, em que “não depende de uma bela interioridade a reunir o visível e o enunciável, mas se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior” (DELEUZE, 1988b, p. 94). Esse é o grande “pano de fundo” deleuzeano, fundamentado na interrogação: como o pensamento se

¹⁶ O sobrevoar aqui se refere a uma análise mais abrangente, numa tentativa não de aprofundar, mas de sintonizar a pesquisa num contexto de tantas outras, mesmo esse não sendo totalmente exaurido, pois também não configura como sendo objetivo deste trabalho.

processa para “o conhecer” (para a produção do conhecimento)? E é neste “processo” que a história da Filosofia assume uma função diferencial; dispõe-se em funções singulares que a constituem imprescindível para a realização da Filosofia e do filosofar.

Para Deleuze, a história da Filosofia é o plano de partida, não mais a meta a ser alcançada; produz-se por ela e não mais circunscrito a ela em um “*continuum*” reproduzir de pensamentos, mas sim, criando novos e atuais conceitos, próprios de sua atividade.

Igualmente, quando se houve falar de Deleuze como o “filósofo da diferença”, ou o “filósofo nômade”, ou ainda, o “efetivador” de uma filosofia da “criação conceitual”, deve-se compreender que sua intenção é antes de qualquer ato de “inauguração” de filosofia: o investigar do pensar. Para tal empreitada, duvida de outros pensadores e pensamentos, questiona correntes, quebra dogmatismos, instaura insegurança e dissuade falsidades fundadas em justificações meramente superficiais. Seu pensamento se instaura como uma “máquina de guerra”¹⁷.

Assim, o percurso que se pretende nesse segundo capítulo é exigente em paciência e atenção, pois, é necessária para o objetivo da pesquisa a passagem por seu pensamento e o que Deleuze erigiu. Isso se fará de forma resumida e breve. O que se procura ao sistematizar e compreender algumas categorias e noções de Deleuze, sobretudo a de história da Filosofia, não é somente uma apresentação, servindo aqui como resumo ou comentário, é mais uma atitude, e fundamentalmente uma atitude de convidá-las a operar. Ou seja, não é fazer uma defesa do conjunto de seus pensamentos, mas abordar aquilo que diz respeito à análise aqui pretendida.

Assim, só é possível compreender qual o sentido/lugar que a “história da Filosofia” tem em Deleuze, quando o *puzzle* é montado, quando é recolocando importantes itens/categorias, que configuram o que enseja a filosofia deleuziana; ou seja, como não é possível isolar conceitos e noções sem já de antemão referir-se a outros, o que se pretende aqui é utilizar um método didático, mais apropriado, que possa facilitar o condensado de explicações sobre sua perspectiva filosófica, que será base para a

¹⁷ Conceito que será brevemente explicado, que corrobora com a definição do conceito de pensamento nômade.

compreensão de noção de história da Filosofia, que procederá com a seguinte exposição dos elementos: A história da Filosofia se constitui pelo movimento da criação, esta que se dá na diferença; daí a necessidade da explicitação do conceito de diferença, este que se configura pelo conceito de repetição, entendido como contrária à cognição. A diferença produz um pensamento, um pensamento de multiplicidade, que é nômade por definição, contrário ao pensamento sedentário. Assim, a diferença que é uma forma de pensar, inaugura o conceito da criação (de conceitos – em se tratando de filosofia), e para tal, são necessários vários elementos, em destaque aqui dois: os personagens conceituais e o plano de imanência.

Assim, não é uma exposição com todos os seus aspectos e reflexões, pois se tornaria algo enfadonho (não como sinônimo de tédio, mas extensivo pela quantidade da filosofia deleuzeana, seu percurso enquanto pesquisador e intelectual) ou como resume Schöpke, “falar dele é difícil porque o seu pensamento compreende uma verdadeira ‘conquista ao infinito’” (2004, p. 14). Em resumo, a pretensão é localizar a noção de “história da Filosofia” e a compreensão de Deleuze, bem como sua importância no fazer filosófico, ou seja, quais as implicações à compreensão e uso da noção história da Filosofia tem nos processos pedagógicos.

Outra fonte a ser considerada para a compreensão do pensamento deleuzeano, e que será exposto separadamente, são seus encontros com filósofos, políticos, artistas, jornalistas e cientistas, seus comentadores (diretos ou indiretos). Para este trabalho, não se julga pertinente abordar de modo mais sistemático e com maior fôlego a vida de Deleuze, mas somente quando os encontros (e por que não os desencontros) são favoráveis à construção de seu pensar singular e sua noção de história da Filosofia.

Sobre seu percurso de encontros e desencontros, Deleuze admite ter percorrido um longo caminho até sua consolidação filosófica própria. Ele, para sua filosofia constituída de conceituações singulares, que é orientado por sua feição maior: “a criação”, “usufruiu” da filosofia de outros, pois, para re-desenhar novos mapas conceituais, ou seja, para fazer filosofia, é preciso retomar o já pensado; contudo, é muito mais do que repetir filósofos, pois, como a filosofia trata do mundo, também é difícil fazer filosofia (pensar o novo) sem analisar o já feito/dito, em variados encontros, de diferentes

ideias já marcadas no pensamento filosófico (na história das mentalidades), tais como “Spinoza (1632-1677), em Bérson (1859-1941), em Hume (1711-1776), em Kant (1724-1804), em Leibniz (1646-1716, como também na literatura: em Proust (1754-1826), em Lewis Carrol (1832-1898), em Herman Melville (1819-1891) e em Sacher-Masoch (1836-1935)” (GALLO, 2003, p. 32 – as datas no final de cada pensador são adendo do autor).

Estes encontros marcam Deleuze, e o vão constituindo pouco a pouco. Entre eles, destaca-se especialmente o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), uma das maiores influências de Deleuze, principalmente no que diz respeito à noção de nomadismo, que será vista num item específico.

Um dos principais responsáveis pela recepção de Nietzsche na França foi Pierre Klossowski, filósofo da mesma geração de Sartre (ambos nasceram em 1905), geração que marcaria a formação de Deleuze, Foucault e companhia. Esse encontro com Nietzsche marcaria a filosofia francesa, levando a própria produção acadêmica para mares nunca dantes navegados da história da filosofia; (GALLO, 2003, p. 28).

Assim, neste capítulo, serão feitas, sobretudo, muitas alusões ao filósofo Nietzsche, pois muitos dos conceitos e noções desenvolvidos por Deleuze se encontram em algum paralelismo ao nietzscheniano, ou seja, são fundamentos de uma filosofia que podem ser vistos também no pensamento de Nietzsche. Como salienta Ribeiro (1985, p. 34), Nietzsche e Deleuze desconectaram “os hábitos de nossa razão para fazer-nos pensar”, sobretudo quanto à liberdade individual em sentido perspectivista, este, como possibilidade do homem de **criar** e **afirmar**, a partir de suas condições singulares de existência, com um modo próprio de ver ou interpretar o mundo, com uma conquista de liberdade pelo esforço intelectual contínuo; luta de “auto-superação”; um “além-do-homem”¹⁸; saída/ou afastamento da mediocrização; uma “vontade de potência”. Neste ponto, são igualmente parecidos, e torna-se relevante à análise na medida em que amplia a noção de história da Filosofia.

Há um elo muito forte entre eles, que ultrapassa a ideia de cópia (num sentido de reprodução), pois se aplica ao caráter de seus pensamentos

¹⁸ Conceito utilizado por Nietzsche para designar o homem em liberdade racional e ética, um homem independente, impulsionado por sua vontade de potência (NIETZSCHE, 2001).

enquanto críticos, criadores e múltiplos. Uma relação que aqui pode ajudar a esclarecer certas noções empreendidas, como também ajudar a elucidar a relação que bem se conhece entre os dois pensadores. Para eles, trata-se de fazer o pensamento funcionar sob novas bases, trata-se de introduzir o “afeto e a paixão” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 170) em seu cerne, trata-se de conectá-lo com o exterior/fora, pois o pensamento está em relação direta com o exterior ou fora ou, mais precisamente, com a diferença quando rompe com a representação. É certo que Deleuze criou uma filosofia original. Mas os dois estão no mesmo *devenir*. São pensadores ousados, que subvertem a ordem das coisas e do pensamento.

Mas, sobretudo, foi o encontro que se deu com Félix Guattari (1930-1992)¹⁹ um dos mais fundamentais para os escritos deleuzeanos. Há entre eles uma colaboração mútua de produção, que começou em conjunto com o “O Anti-Édipo” (primeira edição francesa datada de 1972). Após, também rendeu “Kafka - por uma literatura menor” (1975), e logo em seguida “Rizoma” (1976), “Mil Platôs” – com cinco volumes (1980) e por fim, a mais destacada produção: “O que é a filosofia?” (1991).

Assim, para o trajeto aqui neste segundo capítulo, pensa-se ser importante iniciar com um resumido relato de sua “vida”, seu percurso enquanto filósofo e historiador. Suas motivações, alguns dos seus encontros com outros intelectuais, estes que por vezes motivaram suas pesquisas, como também “re-traçaram” novos rumos; possíveis encontros com interfaces à educação e em especial à problemática deste trabalho. Pois como Deleuze mesmo julga,

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais

¹⁹ Guattari (1930-1993) foi uma personalidade múltipla. Analista, rompeu com Lacan (o papa da psicanálise na França) e fundou a análise institucional, criando, mais tarde, já com Deleuze, a esquizoanálise, que se propõe “sair” do Édipo, principalmente com a produção do desejo, liberando seus fluxos. Mas, foi também um ativista político e um teórico de primeira linha com produção ampla e variada. Certamente, um dos grandes intelectuais deste final de milênio, com o pensamento voltado para o futuro (GALLO, 2003, p. 18).

se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.156).

Entretanto, observa-se preliminarmente que serão somente expostos aspectos que se julgam pertinentes ao entendimento de sua filosofia e do conceito aqui pretendido, pois não se objetiva fazer uma exposição completa de sua vida.

2.1 Ressonâncias a Gilles Deleuze intercessores e contextos

Para este tópico, as principais referências serão o livro de Sílvio Gallo: “Deleuze e a Educação” (2008) - parte um: Deleuze e a filosofia, onde é sintetizada a vida de Deleuze, preocupando-se o autor em estabelecer igualmente uma relação com a Educação, e também, “O Abecedário de Gilles Deleuze”²⁰ (1988-9), uma entrevista que pauta-se nas letras do alfabeto, (escolhe-se uma palavra ligada a sua produção e vida, sobre a qual ele discorreu livremente).

Deleuze fez seus estudos médios no Liceu Carnot (França). Após sua conclusão, matriculou-se em Sorbonne, anos correspondentes ao estudo e escritos como comentador sobre a história da Filosofia, com destaque aos estudos avançados sobre Hume, que desenvolveu sob a orientação de Jean Hippolyte e Georges Canguilhem.

Já em sua tese de doutorado, de 1968, intitulada “Diferença e Repetição”²¹, Deleuze inicia sua filosofia num movimento de re-significação conceitual, um trabalho filosófico que se configura num modo singular, em plano específico; de comentador à criação conceitual.

Em 1969, foi nomeado por indicação de Michel Foucault, para professor na recém inaugurada Universidade de Paris VIII - Vincennes, realizando sua maior experiência após Sorbonne.

²⁰ Uma série de entrevistas, em três partes, oito horas, de Gilles Deleuze, feita por Claire Parnet e filmada por Pierre-André Boutang, em 1988-89, destinada a ser tornada pública apenas após a morte de Deleuze, mas foram apesar disso, mostradas no Canal Arte, entre novembro de 1994 e a primavera de 1995, isto é, durante o ano anterior à sua morte. In.: www.inep.gov.br

²¹ Orientada por Maurice de Gandillac.

A experiência de Vincennes foi *sui generis* para Deleuze. Fruto da reforma universitária empreendida pelo governo francês após as agitações do “maio de 68”, depois da qual as universidades passam a ser regidas pelos princípios de autonomia, pluridisciplinaridade e participação dos usuários. O Centro Experimental de Vincennes é o primeiro, criado justamente com o objetivo de promover novas perspectivas de produção e ensino acadêmicos, e que se torna determinante na experiência docente de Deleuze e também na construção de seu pensamento transversal.

Sobre essa experiência, escreveu ele:

A partir de Vincennes, parei de ter um público de estudantes. Esse foi o esplendor de Vincennes, a mudança. Não foi algo geral em todas as faculdades, mas em Vincennes, ao menos em filosofia, porque não era toda a universidade, havia um novo tipo de público, completamente novo, que não era mais composto de estudantes, que misturava todas as idades, pessoas de atividades muito diferentes, inclusive doentes de hospitais psiquiátricos. Era o público talvez mais variado e que encontrava uma unidade misteriosa em Vincennes. Ao mesmo tempo, o mais variado e o mais coerente em função de Vincennes. Vincennes dava uma unidade a esse público desarmônico. Para mim, era um público... Depois, deveria ter sido transferido, mas construí minha vida de professor em Vincennes. Se tivesse ido para outras faculdades, não me reconheceria. Quando ia a outra faculdade, eu parecia viajar no tempo, voltar ao século 19. Em Vincennes, eu falava na frente de pessoas que eram uma mistura de tudo, jovens pintores, pacientes psiquiátricos, músicos, drogados, jovens arquitetos, gente de muitos países. Tudo isso variava de um ano para outro. Num ano, apareciam de repente cinco ou seis australianos. No ano seguinte, não estavam mais lá. Os japoneses eram uma constante, de 15 a 20 todos os anos. Os sul-americanos, os negros, tudo isso é um público inestimável, é um público fantástico (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 73).

Os encontros foram virtualidades importantes na imanência de Deleuze, pois como dito anteriormente, geraram agenciamentos e intercessores. No plano da “vida privada”, podemos citar seu encontro com Denise Paute Grandjouan (conhecida depois por Fanny Deleuze), com quem se casou em 1956 e com quem teve dois filhos. Também companheira de militância de Gilles, estando junto dele quando das atividades com o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), criado por Foucault em 1971.

No plano da divulgação de sua obra, foi importante o encontro com a jornalista Claire Parnet, com quem escreveu “Diálogos” (1998), uma boa introdução a seu pensamento.

No plano filosófico, dois encontros foram sumariamente determinantes: o com Michel Foucault, em Clermont-Ferrand, encontro promovido por Jules Vuillemin, que rendeu uma “amizade” pelas afinidades filosóficas e o interesse por Nietzsche; os dois seriam os responsáveis pela edição crítica das obras completas do filósofo alemão em francês, entre 1966 e 1967. Essa amizade filosófica manifesta-se numa série de artigos, como por exemplo: “Foucault comenta Deleuze” e “Deleuze comenta Foucault”. Pois, para Deleuze, Foucault era

um dos raros homens que, quando entrava em uma sala, mudava toda a atmosfera. Foucault não era apenas uma pessoa, aliás, nenhum de nós é apenas uma pessoa. Era como se outro ar entrasse. Era uma corrente de ar especial. E as coisas mudavam. Era um fator atmosférico. Foucault tinha como que uma emanção. Como uma emissão de raios. Alguma coisa assim. (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 27).

E o segundo, o encontro filosófico, já citado anteriormente, com Félix Guattari, este um dos mais importantes e produtivos de Deleuze. Com ele desenvolveu um estilo de produzir filosofia, pronunciando em entrevista: “Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.156).

Deleuze foi perdendo seus intercessores. Em 1984, morreu Foucault. Em 1992, morreu Guattari. Sua doença se agravou (insuficiência pulmonar) e aos poucos, obrigou-se a abandonar todas as suas relações sociais e as atividades de escrita, falecendo em 04 de novembro de 1995.

2.2 Delimitando o saber filosófico

A noção de história da Filosofia para Deleuze constitui-se como parte do conjunto do saber necessário ao pensamento filosófico. Para tanto, é preciso compreender quais as maiores motivações/interrogações de Deleuze a este movimento do pensar, não com a pretensão de entender quais suas motivações/interrogações no âmbito psicológico (embora sua história possa apontar para várias pistas); mas, pretende-se tentar traçar o que faz de Deleuze um filósofo “inaugurador” que subverte coisas e cristalizadas

formas do pensar humano; compreender sua intenção de pesquisa e o que ele tem de “diferente” que o consagra num patamar de especificidade. Assim, é importante saber qual a instância primeira investigada que rege todo esse percurso do pensar.

Sua pretensão se dá justamente no exercício do pensamento e na possibilidade de novas formas de expressão do pensar, em que é para ele: a multiplicidade, esta geradora de três grandes questões: O que é o pensamento? Como são produzidos? Em que medida é possível dar-lhes novos meios de expressão? E que conduzem ao entendimento da noção de história da Filosofia. No entanto, outras questões podem margear tais interrogações, mas como cerne de toda a produção de Deleuze, esses três questionamentos são sempre persistentes e motivadores.

Todas as questões (noções e conceitos criados) estão envolvidas por tais perguntas, são impulsionadas por esses três eixos²², quase que resumidos em “o que”, “como” e “onde”. Ou seja: O que são as criações humanas? Como são produzidas num instante real e numa instância do virtual²³? Onde são comunicáveis, prestam-se ao entendimento, ou se cristalizam no tempo?

Na tentativa de responder às perguntas antes elencadas, torna-se necessário delimitar o pensar humano na proposição do fazer filosófico. Para isso, Deleuze faz a distinção da filosofia dos outros saberes como ponto importante à configuração da filosofia (bem como dos outros saberes). É nessa diferenciação que se configura o pensamento de modo geral, bem como a noção de história da Filosofia aqui pretendida.

Há também de se delimitar a pesquisa bibliográfica, concentrando-a especialmente em uma obra de Deleuze, “O que é a Filosofia?”, esta em

²² Esses três eixos foram elaborados aqui com o objetivo de facilitar o entendimento. Outros estudos em Deleuze podem apresentar outras organizações para expor as ideias deleuzianas.

²³ O virtual, em Deleuze, possui plena realidade, como real “potencial” e não como “conjunto de possibilidades”, já que para ele, a realidade do virtual é como a de uma “tarefa a ser cumprida”, ou de “um problema a ser resolvido”, ou seja, “não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria” O atual a “atualização” se faz por processo de “diferença”, rompendo com a semelhança e com a identidade. O novo, o interessante, é o atual. O atual não é o que somos, mas antes, o que nos tornamos, o que estamos nos tornando; isto é, o Outro, nosso devir-outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 47).

parceria com Guattari. Pois, julga-se esta obra mais voltada ao problema da noção de história da Filosofia de Deleuze e concomitantemente de questões voltadas à filosofia e ao fazer filosófico, categorias necessárias à intenção da pesquisa: à análise do documento OCNF.

Essa noção configura-se já no limite da diferença de qualquer outra história do homem, ou seja, uma conceituação singular de uma história geral.

É uma distinção que se torna essencial à compreensão, pois ela se localiza como única na constituição do pensar humano, compreendida com diferentes “marcos” e limites. A filosofia tem feitos próprios com características completamente diferentes de qualquer outra edificação histórica. Para tanto, Deleuze esclarece primeiramente a diferença existente entre a filosofia e outros saberes, pois é nessa diferença que a história da Filosofia vai se configurando singular, única, ou seja, quando as diferenças são apontadas é que se possibilita visualizar a história edificada por cada saber e o lugar que esta assume.

A filosofia engendra uma história diferente da concebida pela história geral da humanidade, e é assim que deve ser tratada. Há uma história do pensamento que não se reduz à influência sociológica, psicológica, física, materialista, política... pois,

há um devir do pensamento, que é algo misterioso, que seria preciso definir, que faz com que, talvez, não se pense hoje da mesma maneira que há cem anos. Processos de pensamento, elipses de pensamento, o pensamento tem sua história. Há uma história do pensamento puro (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 36).

Quando a história da Filosofia se faz experiência de pensamento, “de um tempo situado sob o signo de seus elementos de curvatura, de declinação, de inflexão, de bifurcação criadora...”, quando o antes e o depois não indicam mais do que uma ordem de superposições, é que “se é levado a considerar no ponto de uma imagem moderna do pensamento o tempo da filosofia e a filosofia do tempo, mais do que a história da filosofia” (ALLIEZ, 1996, p. 31). Assim, a história da Filosofia só se torna válida (válida à filosofia), à medida que começa a introduzir tempo filosófico no tempo da

história; à medida que “os devires tem muito mais importância do que a história” (DESCAMPS; ERIBON; MAGGIORI, 1991, p. 120).

Neste sentido, Deleuze (também aqui Guattari) prefere ser chamado de geólogo que de historiador, pois Deleuze re-localiza a história da Filosofia, dá a ela nova orientação e destaque.

Ainda que vocês utilizem trabalhos de historiadores, notadamente os de Braudel (...), o mínimo que se pode dizer é que vocês não concedem um lugar determinante à história. Vocês preferem antes se dizerem geógrafos, vocês privilegiam espaços e dizem que é preciso traçar uma “cartografia” dos devires (DESCAMPS; ERIBON; MAGGIORI, 1991, p. 120).

É uma história não de feitos, mas sobretudo de perguntas, pois “se não se achou o problema, não se compreende a filosofia e ela permanece abstrata, porque apenas se colocam os conceitos em fila. Fazer a História da Filosofia é restaurar os problemas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 33).

É nesse sentido que o pensamento escapa fundamentalmente à “história social”, se tomado em sua força, em sua diversidade; “ele ocorre sobretudo em outro quadro que nos arquivos deste ou daquele momento da “história da filosofia”” (SCOBAR, 1991, p. 144). Pode-se dizer que só é possível avançar se renunciar-se ao ponto de vista estreitamente histórico do antes e do depois, para considerar o tempo da filosofia em detrimento da história da Filosofia. Como diz Deleuze, “é um tempo estratigráfico, onde o antes e o depois não indicam mais que uma ordem de superposições. Certos caminhos (**movimentos**) não tomam sentido e direção senão como os atalhos ou os desvios de caminhos apagados” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 77 – negrito adendo do autor).

Esse tempo, formando camadas, por vezes antigas, pode ressurgir e abrir caminho através das formações que as tinham recoberto, aflorando diretamente sobre a camada atual, à qual elas comunicam uma nova curvatura; entretanto, “segundo as regiões consideradas, as superposições não são forçosamente as mesmas e não têm a mesma ordem” (Ibidem, p. 78). O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica, é um devir infinito da filosofia, que atravessa sua história, mas não se

confunde com ela; “a história dos homens e a história da filosofia não têm o mesmo ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 134).

Isso pode ser visto na forma como Deleuze via Hume, como “uma brisa: não o Hume da história da filosofia para quem o inteligível deriva do sensível, mas o Hume para quem a força dos conceitos já se encontrava fora deles. Era já o tornar-se filósofo que se opõe à história da filosofia” (RAJCHMAN, 1991, p. 56).

Pois “a filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 76). A história da Filosofia deve, portanto, não imitar a dizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente não pôs à exposição, o que ele não dizia, mas que está presente naquilo que diz.

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como uma arte de retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura, é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse). Os filósofos trazem novos conceitos, eles os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a que problemas esses conceitos respondem. Por exemplo, Hume expõe um conceito original de crença, mas não diz por que nem como o problema do conhecimento se coloca de tal forma que o conhecimento seja um modo determinável de crença. (BELLOUR; EWALD, 1991, p. 09).

É, portanto, uma visão nova da filosofia, se constituindo sobre a criação dos conceitos, pois “a filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território. Não há objeto, mas um território. Precisamente por isso, ele tem uma forma passada, presente e talvez por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 131), talvez seja por isso que é possível visualizar uma história.

O que é importante igualmente enfatizar e elucidar do pensamento de Deleuze, para esclarecer as questões relativas ao conhecimento, é que não se trata de um privilégio restrito à filosofia, ou mesmo à não-filosofia (ciência e arte), mas, tanto uma quanto as outras são igualmente modos de pensar, expressões do pensamento, engendramentos que efetivam igualmente o pensar humano, só que com objetos e produtos diferentes.

Há três ordens de saberes que mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a *filosofia*, que cria conceitos; a *arte*, que cria afetos, sensações; e a *ciência*, que cria conhecimentos. Cada uma é irreduzível às outras e elas não podem ser confundidas, mas há um diálogo de complementaridade, uma interação transversal entre elas (GALLO, 2003, p. 60).

Assim, quanto à ciência, quando a filosofia se compara a ela, ocorre que propõe uma imagem simples demais e “faz os cientistas rirem” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 200). Todavia,

Mesmo se a filosofia tem o direito de apresentar da ciência uma imagem despida de valor científico (por conceitos), não tem nada a ganhar, impondo-lhe limites que os cientistas não param de ultrapassar nos procedimentos mais elementares (Idem).

Pois, é a função o verdadeiro objeto da ciência.

Da arte, Deleuze delimita a criação-duração, uma criação que se sustenta em sensações conservando-se para além do artista. Segundo ele, a arte é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si, embora, de fato, não dure mais do que a química dos seus materiais

A moça guarda a pose que tinha há cinco mil anos, gesto que não depende mais daquela que o fez. O ar guarda a agitação, o sopro e a luz que tinha tal dia do ano passado, e não depende mais de quem o respirava naquela manhã. Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. A coisa tornou-se, desde o início, independente do seu “modelo”, mas ela é também independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura. (...) A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (Ibidem, p. 213).

E, por mais impulsionado esteja um artista no interesse pela ciência, “jamais um composto de sensações se confundirá com as “misturas” do material que a ciência determina em estado de coisas” (Ibidem, p. 217), pois só há um plano único, no sentido em que a arte não comporta outro plano diferente do da composição estética: o plano técnico, com efeito, é necessariamente recoberto ou absorvido pelo plano de composição estética. “Há muitos problemas técnicos em arte, e a ciência pode intervir em sua solução”, mas eles só se colocam em função de problemas de composição estética, que concernem aos compostos de sensações e ao plano ao qual

remetem necessariamente com seus materiais (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 251).

Entretanto, os “três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação” (Ibidem, p. 254), enquanto a filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, e a ciência constrói estados de coisas com suas funções.

Enquanto a

filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até, o infinito, acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (Ibidem, p. 253).

Ainda assim, embora diferentes, a arte, a ciência e a filosofia, cada uma delas, à sua maneira, empreende uma luta contra o caos das ideias, “um esforço de se conseguir um mínimo de ordem. Cada uma delas é uma reação contra a opinião, que nos promete o impossível: vencer o caos” (GALLO, 2003, p. 60). A arte, a ciência e a filosofia procuram, constantemente, localizar espaços onde seus planos “ordenam” o caos. E a religião? A religião se apresenta como outra instância do pensamento, também procura ordenar, mas seus traços são compostos de elementos invocados de “epifanias”, guardam-se sob fundamentos inquebrantáveis da fé; não humanos; efetiva-se na certeza revelada.

Essas três disciplinas não são como as religiões, que invocam dinastias de deuses, ou a epifania de um deus único, para pintar sobre o guarda-sol um firmamento, como as figuras de uma Urdoxa de onde derivam nossas opiniões. A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a esse preço. Atravessei três vezes o Aqueronte como vencedor. O filósofo, o cientista, o artista parecem retornar do país dos mortos (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 260).

Na volta do “universo caos”, diz-se que o filósofo traz da sua “volta” variações, “num conceito”; o cientista traz variáveis, projetadas em vista à

praticidade, “por eliminação de outras variabilidades quaisquer”; e o artista traz do caos variedades que “erigem um ser do sensível” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 260). Todas as três disciplinas, cada uma com sua especificidade, buscam “sempre vencer o caos por um plano secante que o atravessa” (Idem).

Na luta com o caos, elas (a filosofia, a ciência e arte) acabam por perceber que o verdadeiro inimigo não é ele, mas “diríamos que a luta contra o caos implica afinidade com o inimigo, porque outra luta se desenvolve e toma mais importância, contra a opinião que, no entanto, pretendia nos proteger do próprio caos” (Ibidem, p. 261). É contra a opinião (dito infundado) que a batalha se estende e rende maior força, “a luta contra o caos só é o instrumento de uma luta mais profunda contra a opinião, pois é desta que vem a desgraça dos homens” (Ibidem, p. 265). Assim,

numa palavra, o caos tem três filhas, segundo o plano que o recorta: são as caóides, a arte, a ciência e a filosofia, como formas do pensamento ou da criação. Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos (Ibidem, p. 267).

Portanto, a filosofia esforça-se na luta contra a opinião, pois, segundo Deleuze, “o que basta para as “ideias correntes” não basta para as “ideias vitais” – as que se deve criar” (Ibidem, p. 266). A filosofia é um esforço criativo.

2.3 Conceito da diferença e da criação

É na sua especificidade que a filosofia atenta à criação. Tal característica lhe é atribuída quando a diferença como conceito é compreendida.

O pensamento como criação efetiva-se como uma “máquina de guerra”, (conceito explorado por Deleuze e Guattari no capítulo “Tratado do nomadismo” (1997, p. 07)), contrapondo-se radicalmente à força “burocrática” da razão clássica quando atende só ao já estabelecido; é um pensamento produtivo; pensamento do novo. E como novo, apresenta-se

enquanto multiplicidade, pois é aí que se possibilita o diverso como distanciamento do mesmo; da repetição (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 16).

Duas produções serão aqui consultadas no esclarecimento dos conceitos de *diferença*, *repetição* e *cognição*, que se apresentam não independentes; diferença, repetição e cognição existem e coexistem em planos iguais, são conceitos interligados, complementares uns aos outros, atribuídos a funções parecidas, mas/e produtos iguais, a saber: o múltiplo. As duas obras consultadas “O esplendor do ser: a composição da filosofia da diferença em Gilles Deleuze (1952-68)” tese de Sandro Fornazari (2005), orientada pela Dra. Marilena Chauí, e o livro de Regina Schöpke (2004): “Por uma filosofia da diferença, Gilles Deleuze: o pensador nômade”, tiveram como fonte principal de suas pesquisas, a obra deleuziana (produto de sua tese em Sorbonne): “Diferença e Repetição” (1988b).

O “Diferença e Repetição” de Deleuze se constitui como uma das principais obras esclarecedoras e fundantes para a totalidade do seu pensamento enquanto criação. É um vetor de análise importante, e não é possível compreender bem as ideias de Deleuze se não se entender o lugar que o conceito de diferença ocupa em sua obra, como também o conceito correlato de repetição, e igualmente seu entendimento por cognição. Pois é na repetição que a diferença se faz autenticamente presente, embora isso, ainda aqui, possa parecer enigmático; e só se responderá quando compreendido o que o pensamento deleuziano tem a acrescentar. É preciso adentrar a obra e pensamento deleuziano para que se perceba mais claramente o esforço requerido da liberação da diferença de inoportunas outras explicações e encerramento, e para que se possa apontar, enfim, o seu novo modo.

Na tese de doutorado de Fornazari, é possível destacar dois importantes pressupostos abordados, que podem ajudar no entendimento aqui pretendido: o primeiro com a preocupação de traçar a gênese da “filosofia da diferença” de Deleuze, isto é, mostrar como em cada um dos autores sobre os quais Deleuze dedica-se, o conceito de diferença se insinua e ganha consistência na medida em que é definido no reverso das pressuposições. O segundo, diz respeito à posição que a obra “Diferença e

repetição” assume na “montagem” da filosofia de Deleuze, que para FORNAZARI (2005, p.14), não se trata de uma

inauguração de uma nova etapa da filosofia deleuzeana, em que ele abandonaria seu trabalho como historiador da filosofia para, finalmente, dedicar-se à elaboração de uma filosofia própria. Nossa hipótese se apoia, sobretudo, na ideia de que se pode demonstrar que esse livro é o ponto de chegada e a coroação desse primeiro período da filosofia deleuziana, na medida em que condensa uma série de conceitos vindos dos filósofos estudados anteriormente, relacionando-os com elementos não-conceituais, estabelecendo cruzamentos provocadores de novos conceitos, enfim, transformando as engrenagens conceituais, criadas a partir da interpretação de outros filósofos, em uma máquina produtora da diferença, delineando os contornos de uma filosofia da diferença.

Assim, o conceito de diferença em Deleuze, assume em suas mais de quatrocentas páginas em “Diferença e Repetição”, além do tradicional campo filosófico, a incorporação e discussão de uma série de conhecimentos oriundos de diversas outras áreas, como a biologia, a química, a matemática, a psicologia, a psicanálise, a literatura, etc. O que o dota de uma riqueza extraordinária, sendo Deleuze, “capaz de ordenar todo esse gigantesco arsenal de conhecimentos a favor de um sistema filosófico bem definido, porque se tratava, sobretudo, de construir e tornar operante uma filosofia da diferença” (Ibidem, p. 11).

O primeiro pressuposto da tese de Fornazari indica que a grandeza de “Diferença e Repetição” se atém no condensar de uma série de engrenagens conceituais, vindas das filosofias interpretadas por Deleuze, fazendo-as repercutir umas nas outras e subtraindo-lhes intensidades novas, de modo que, como resultado de todo esse processo, pode-se explorar e descrever o que vem a ser a filosofia da diferença (FORNAZARI, 2005).

Foi um dos maiores esforços de Deleuze (Ibidem, p. 65): reivindicar a diferença como potência primeira.

Não deve causar espanto o fato de que a diferença pareça maldita, que ela seja a falta ou o pecado, a figura do mal destinada à expiação. O único pecado é o de fazer com que o fundo suba e dissolva a forma. Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença.

Foi uma empreitada que impôs a analisar a submissão da diferença, seus modos e sua proeminência no padrão do pensamento ocidental. Mas o que exatamente reprime a diferença encerrando-a a não ser primeira; a não ser princípio; a ser apenas potência derivada?

Ainda, entretanto, acredita-se ser importante lembrar que não se busca aqui traçar detalhes desta empreitada deleuziana, mas enfatizar partes importantes que possam subsidiar a intenção final: compreender sua filosofia e como a noção de história da Filosofia é posicionada; necessária ou contingente?

Ao contrário da tradição, a diferença se apresenta em Deleuze como um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes dos mais variados, de diversos encontros e de composições até mesmo desordenadas, como também de disseminações arriscadas/perigosas. É no plano da diferença, que Deleuze constituirá a filosofia como criação de conceitos, assunto a ser visto num item subsequente. Toda a discussão que ele faz sobre diferença desloca completamente os sentidos a ela comumente atribuídos, já que em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa “diferentemente a diferença em infinitas posições” (PIERUCCI, 1999, p. 120).

Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum (particular), Deleuze prefere a diferença em si; a multiplicidade. A diferença é pensada não como uma característica a serviço da generalidade, mas sim como puro acontecimento.

Só é possível separar a diferença do âmbito da generalidade, que comporta a repetição, quando o próprio conceito de repetição for explicado. Para compreender qual o conceito de repetição que Deleuze utiliza (que ele o entende como diferente do até então concebido), é preciso distinguir os conceitos: particular e singular, pois, não são sinônimos, em Deleuze, para ele não são os indivíduos que retomam, mas as singularidades, “as singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais. Longe de serem individuais ou pessoais, as singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas (DELEUZE, 1982, p. 105)

Assim, é esclarecido o que é o singular, que se funda na característica insubstituível que o objeto tem, é quando ele se apresenta como único,

oposto a todos os semelhantes, ou possíveis “cópias”: incomparável. Nesse sentido, todos os seres são singulares, mas pertencentes a organizações (tais como espécie, tipo, gênero, povos...). São nessas organizações que cada ser passa a constituir-se como particular. Particular em uma organização específica, mas singular enquanto ser.

Compreende-se que é na generalidade (que detêm os particulares) que se torna possível substituir os particulares sem ser inconveniente, pois aí os seres são equivalentes. Como que em um laboratório onde várias hipóteses estão sendo exploradas, como por exemplo, de uma vacina específica contra uma determinada doença, e os cientistas se utilizam de camundongos para realizar seus testes. Cada camundongo pertence a uma generalidade/organização sendo irrelevante tratá-los como singularidades insubstituíveis, pois se constituem em um mesmo plano de substituições possíveis; não há perdas. O que importa são suas características que os colocam numa mesma generalidade e não suas diferenças (singularidade).

Contudo, há algo que escapa a esse modo científico de ver a repetição que não escapa à Filosofia: é a novidade que se apresenta na repetição. É preciso distinguir a compreensão de repetição quando levada ao lugar das generalidades, pois aí se constitui apenas a passagem de uma generalidade a outra. Mas a repetição tem diferente natureza quando não está em instância de generalidades:

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão (DELEUZE, 1988b, p. 24).

A repetição é sempre transgressora, vai à direção contrária às leis que impedem qualquer coisa de retornar. Pois não se trata aqui do sentido estático da repetição, mas dinâmico, a repetição de uma diferença interna que se traduz num movimento real e criador.

Pensar é deixar-se perder pelo deserto, uma aventura no espaço aberto que dê margem para as criações, o pensamento – expansão turbilhonar acelerada sobre um espaço liso, não submetido à gravidade que rege os corpos – não acontece. Devido

a essas potências desterritorializadoras, Deleuze traz imagens apavorantes para as aventuras do pensamento: rajadas, abalos, choques, encontros com movimentos inesperados, forças radicais, velocidades vertiginosas, curvas dilacerantes. O pensamento acontece no preciso momento desse combate de forças, mistura de corpos e efeitos de superfície que os sobrevoam [...] abraçando o caos do impensado (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 111-112 apud GALLINA, 2008, p.117).

Assim, só há sentido em falar de repetição daquilo que é absolutamente singular. E o singular é a diferença pura. Deleuze compreende que no “eterno retorno” (Nietzsche) o que retorna verdadeiramente é a diferença e não o mesmo.

A história da representação é a de uma longa peregrinação, de um esforço infatigável para reprimir a diferença, para impor o primado do Mesmo e do Semelhante, da Origem e do Modelo. Antigo inconveniente da filosofia ocidental: começa com Platão, com a sua decisão de privilegiar a cópia, ou seja, a imitação semelhante, e de descartar o simulacro ou fantasma, “imagem diabólica” que duplica o modelo e subverte a hierarquia. Desde logo, “inverter o platonismo significa isto: negar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem, (...) glorificar o reino dos simulacros e dos reflexos” (DELEUZE, 1988b, p. 92). É este mergulho jubiloso que Nietzsche tinha em vista sobre o nome de eterno retorno. Segundo Deleuze, não se trata de uma repetição cíclica do idêntico, mas de “um eterno retorno do outro” onde somente a diferença é afirmada. Em um universo onde “tudo se tornou simulacro”, cada figura não pode advir senão simulando e repetindo todas as outras, destinada assim a voltar eternamente, como imagem de uma infinidade de imagens passadas e futuras. O que se repete, então, não pode ser a semelhança das cópias, mas a disparidade dos simulacros multiplicando infinitamente sua divergência e diversidade. A afirmação do eterno retorno é “produção da repetição a partir da diferença”: ela requer um novo conceito de repetição e uma nova forma de pensar o tempo onde esta repetição se desenrola. O retorno do mesmo se organiza sobre o primado do presente que se refaz constantemente (ROGOZINSKY, 1991, p. 74).

Só à diferença é facultado o direito de retornar, a cada novo ciclo, a cada novo instante.

E como o leitor poderia acreditar que Nietzsche implicava no eterno retorno o Todo, o Mesmo, o idêntico, o Semelhante e o Igual, o Eu e o Eu, ele que foi o maior crítico dessas categorias? Como acreditar que concebeu o eterno retorno como um ciclo, ele que opôs “sua” hipótese a toda hipótese cíclica? Como acreditar que tenha caído na idéia insípida e falsa de uma oposição entre um tempo linear, um tempo antigo e um tempo moderno? (DELEUZE, 1988b, p. 468-469).

Portanto, a repetição acaba supondo a diferença e não o mesmo; supondo o singular e não o particular (individual). A diferença torna-se o objeto do pensamento para Deleuze e não uma substância segunda como consideravam Platão e Aristóteles.

Uma característica atribuída ao pensamento de Deleuze, o “nomadismo”, ou o pensamento enquanto nômade, foi explorada especialmente por Regina Schöpke, que a trabalhou paralelamente ao conceito de diferença, repetição e cognição; problemas centrais apresentados em seu livro (2004), o qual se mostra importante para a compreensão da criação conceitual. Esta característica será trabalhada separadamente num outro item, pois se considera igualmente importante dar ênfase ao nomadismo trabalhado por Deleuze, que o faz distinto do pensamento sedentário; dos pensadores sedentários, sua importância se funda na afirmação de que é o movimento nômade o responsável por continuar a história da Filosofia, é a atitude da criação.

A autora marca uma historiografia do conceito de diferença, em que propõe uma análise na sua origem, entre os gregos (principalmente Platão e Aristóteles) (Ibidem, p. 48), analisando-o igualmente no pensamento medieval e mais especificamente na filosofia moderna e contemporânea, especialmente em Spinoza, Bergson e Nietzsche, o qual Deleuze dedicou-se a estudar. É o conceito de diferença que torna possível a configuração do “pensamento nômade”.

Não se tem a pretensão (diferente da proposta do livro de Schöpke e, bem como, da tese de Fornazari), de fazer digressões em busca de alguns antigos sistemas atribuídos ao termo diferença; primeiro, por não se achar essencial para compreender o conceito de diferença em Deleuze, visto que este apresenta um conceito próprio, num plano de imanência específico;

segundo, por se apresentar como tarefa relativamente grande e ousada, constituindo-se até como uma outra pesquisa destinada quem sabe exclusivamente a este objetivo, e assim, diferenciá-los do conceito criado por Deleuze, o que se pode resumir de tal trabalho, dizendo-se até de maneira rude (pois a tentativa de “enquadrar” em poucas palavras, pode, às vezes, dar a sensação de superficialidade ou falta de clareza), é que cada um tende a resolver problemas locais que, em muitos casos, distinguem-se daqueles apresentados por Deleuze, é o que confirma Schöpke em seu segundo capítulo (Ibidem, p. 41-127).

A autora, centrando esforços em um verdadeiro trabalho genealógico²⁴, esclarece quais os diferentes significados que foram atribuídos ao conceito de diferença ao longo da filosofia, afirmando que o conceito de diferença em Deleuze é singular, embora conecto a outros conceitos por ele apreendidos, “quando um filósofo constrói seu universo conceitual, ele não o cria do nada. Ele o faz, sobretudo, no embate com outros filósofos (amigos ou rivais)” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 16).

Assim, Schöpke procura recapitular dos temas e dos filósofos da história a noção de diferença, entretanto, restringir-se-á aqui, somente a Platão e Aristóteles (duas formas), isso, apenas como um indicativo à compreensão que permite distinguir o conceito deleuziano dos demais pensadores, pois são as duas formas do uso da diferença (a de Platão e a de Aristóteles) “fundadoras”, mais tarde, de outras; são dois filósofos que instauram perspectivas diferentes, entretanto, fundantes.

Os filósofos nos revelam a tendência mais constante: o repúdio a toda forma de diferença e de mudança. Com raras exceções (e Nietzsche é uma delas), a filosofia coloca a diferença no lugar do “não-ser”; quando muito, reservou a ela um mínimo de existência (SCHÖPKE, 2004, p. 144).

Em Platão, a diferença é reportada às exigências da representação.

²⁴ A própria autora usou este termo, fazendo questão de assinalar seu sentido tal como Foucault redefiniu, ou seja, “uma pesquisa metódica e pacientemente “documentária”, que tem por objetivo traçar não uma linha direta entre os antigos conceitos e aqueles utilizados por um filósofo específico, mas “reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna” (FOUCAULT, 1977, p.15).

A diferença não deixa de ser estabelecida em Platão. Só que ela é o monstro que precisa ser aprisionado. A verdade é que Platão condena toda forma de diferença livre. Daí por que ele empreende uma luta sem tréguas contra o simulacro, contra as cópias mal fundadas. A luta de Platão consiste em impedir que a diferença venha à tona, que ela suba à superfície dos corpos e possa corromper os já frágeis limites das cópias-ícones. O seu erro não está só em atribuir à diferença uma conotação moral, mas em pensá-la como algo que não pertence ao ser, como algo que o limita e o corrompe (SCHÖPKE, 2004, p. 144-145).

A dialética platônica procede diretamente sobre as coisas, sem a identidade de um conceito que sirva de mediação entre os termos que se procura dividir, sem um meio-termo que determine as diferenças como contrários de um mesmo gênero. Sua pretensão está em fazer das cópias uma participação da Idéia eliminando os simulacros/disfarces enquanto falsos pretendentes. Assim a diferença está reportada ao Mesmo, e cujo efeito é o de fazer com que a semelhança exista no fundado. Portanto com Platão estava lançada a decisão de subordinar a diferença às potências do Mesmo e do Semelhante, “a de declarar a diferença impensável em si mesma e de remetê-la, juntamente com os simulacros, ao oceano sem fundo” (DELEUZE, 1988b, p. 211).

Repetindo-se, ainda que de outro modo, a diferença aparece encarcerada pelos ditames da identidade como Idéia. No platonismo, “a diferença só pode ser pensada a partir da identidade originária e da cópia mais ou menos semelhante que dela deriva” (Ibidem, p. 210). Daí a necessidade de reverter o platonismo, no sentido de recusar o primado do original sobre a cópia e pensar a diferença em si mesma, sem a mediação de um modelo e sem subordiná-la ao Mesmo como fundamento. Para isso, “os seres que se distinguem no sensível devem sofrer uma destruição radical de sua identidade para que se descortine o fundo como realidade imediata” (Ibidem, p. 121).

Portanto,

Deleuze reconhece, em Platão, a fundação do domínio da representação na filosofia, domínio preenchido pelas cópias-ícones numa relação intrínseca ao modelo. Fundar, neste caso, significa balizar, selecionar o que pertence a esse domínio e excluir dele o que pudesse baralhar seus limites, ou seja, trata-se de fazer a distinção entre as cópias e os simulacros. (FORNAZARI, 2005, p 95).

Por conseguinte, uma das grandes contribuições desse diálogo deleuziano com Platão é mostrar que somente é possível pensar a diferença em si mesma com a condição da destruição radical da identidade dos seres sensíveis, que se distinguem no diferente, e da pretensão deleuziana de possuir uma semelhança em relação a um fundamento. Sem isso, a diferença permaneceria aprisionada sob uma falsa pretensão do simulacro e subordinada à primazia do modelo e da cópia.

Schöpke compreende a repetição em Deleuze como nunca idêntica, ou seja, se há repetição não pode ser do mesmo porque no próprio ato de repetir se introduz a diferença. Isto implica que, no lugar do mesmo, se instale agora a diferença. Uma diferença que não é apenas uma diferença específica, isto é, uma diferença conceitual, mas uma diferença livre, que não remete ou pressupõe qualquer identidade de que ela seria ainda uma forma.

Deleuze considera que “não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que pressupõe a diferença” (DELEUZE, 1988b, p. 115). O projeto deleuziano consiste, então, em “arrancar a diferença ao seu estado de maldição” (Ibidem, p.83), vista assim nos outros filósofos da história (salvo exceções), encontrando uma alternativa.

Já em Aristóteles, a compreensão de diferença é opositiva, conserva-se como um grande adversário da diferença pura. A sua proposição acerca disso não deixa margens à dúvida: “a diferença se faz das coisas que guardam primeiramente alguma identidade”. A diferença está, portanto, subordinada ao idêntico; ela é segunda com relação à identidade e ao mesmo; “aprisionada e submetida à identidade e à semelhança” (SCHÖPKE, 2004, p. 65).

Assim, como Aristóteles não considerou o mundo concreto uma sombra, uma degradação de um mundo ideal, a diferença é o estabelecimento de distinção entre os seres, sobretudo entre as espécies, fechando a compreensão numa subordinação, apenas com o estatuto de verificabilidade entre uma coisa e outra, apontando diferenças existentes. Ou seja,

a diferença é algo de concreto, de verificável, de representável. Não é uma pura relação entre as idéias, mas designa uma marca real dos corpos. O caráter de imanência da filosofia aristotélica torna assim a diferença algo que se apreende nos seres físicos – diferença específica (SCHÖPKE, 2004, p. 60).

O que está em questão, quer na doutrina platônica (destaque a do simulacro), quer na doutrina aristotélica das categorias, é a legitimidade. Uma legitimidade fundada no Mesmo, porque as categorias são categorias do ser, a cópia é, em relação ao simulacro, o único pretendente legal à verdade. Pensar será, então, seguir as categorias que exprimem os modos legítimos de ser ou assumir-se como cópia do ser.

Deleuze “escapa” do Platonismo, pois não cai nele aceitando que o conhecer é relembrar (re-conhecer). Deleuze reverte o modelo da reconhecimento, afirmando que o pensamento só é ativado quando uma força externa tira a razão de sua atividade cognitiva. Assim, Deleuze pensa completamente diferente, “as ideias são multiplicidades; cada ideia é uma multiplicidade, uma variedade” (DELEUZE, 1988b, p. 303) e considera que “a multiplicidade não deve designar uma combinação do múltiplo e uno, mas, pelo contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo nenhum tem necessidade da unidade para formar um sistema” (idem).

As ideias não são, portanto, representações, mas antes movimentos de diferenciação: “a ideia é real sem ser atual, diferenciada²⁵ (*differentiee*), sem ser diferenciada (*differeciee*), completa sem ser inteira” (Ibidem, p. 307), ou seja, as ideias são virtuais²⁶ mas isso não significa que não são reais, mas que apenas ainda não são atuais.

A representação clássica não pode dar conta da diferença sem com isso modificar a sua natureza revolta, ou seja, a diferença objeto de uma representação seja ela organizada ou não, mutilando-se sua essência.

A diferença, em sua forma pura escapa completamente à compreensão e, sobretudo, se constitui numa ameaça ao perfeito equilíbrio da razão. É quando o pensamento se permite pensar a diferença em si mesma – o grande inimigo da razão clássica. Assim, o pensamento para Deleuze é

²⁵ Embora na língua portuguesa as palavras diferenciar e diferenciar aparecem como sinônimos, no livro: “Vocabulário de Deleuze”, é possível perceber uma discrepância entre elas na língua francesa.

²⁶ Este conceito será explorado melhor na seqüência do trabalho.

entendido como um processo, como algo que não pode ser paralisado, um movimento que tende ao infinito, que anseia por ele. É assim que pensar se transforma numa viagem intrépida. Afinal, alçando os seus maiores voos, o pensamento experimenta o fascinante perigo da quebra dos limites.

Dito de outra forma: “o pensamento é apenas ‘re-conhecimento’ quando está submetido e regulado pelos princípios da representação” (SCHÖPKE, 2004, p. 24). Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir sua própria diferença “cristaliza-se”. Neste ponto, Deleuze e Nietzsche estão em perfeita sintonia: o pensamento não é, estritamente falando, algo “natural”, algo que se exerce espontaneamente, ele é uma “segunda natureza”, um puro refinamento da razão. O seu poder de libertar ou mesmo de produzir a diferença está diretamente ligado ao rompimento com a representação clássica. Além disso, só parece ser legítimo falar em “poder de criação”, em “atividade plástica do pensamento”, quando este assume toda sua potência.

Para Deleuze

pensar, como atividade, é sempre um segundo poder do pensamento, não o exercício natural de uma faculdade, mas um extraordinário acontecimento no próprio pensamento, para o próprio pensamento (Ibidem, p. 89).

Assumir toda potência do pensamento significa, primeiramente, romper com o determinado estado das coisas. Significa poder pensar a diferença em seu estado puro. Significa, enfim, atingir a máxima força criadora.

A originalidade (a criação) de um pensamento não está ligada ao fato de ele produzir neologismos ou conceitos extravagantes, “alguns solicitam arcaísmos, outros neologismos, atravessados por exercícios etimológicos quase loucos: a etimologia como atletismo propriamente filosófico” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 16). A originalidade está associada a um ponto de vista novo, a um outro olhar para todas as coisas, a uma percepção extremamente aguçada, “um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza” (Ibidem, p.16). A originalidade de um

pensador deve ser medida pela qualidade e intensidade de seus afetos (paixões), (“os afetos aí se tornam relações energéticas, e a própria percepção uma quantidade de informação” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 55)), e pela força de conexão entre suas ideias.

Assim, o pensamento efetua-se como uma forte “máquina de guerra”, sendo capaz de produzir uma existência singular; um “modo de existir” ético e estético, outrem às práticas sociais vigentes.

O pensamento, como atividade criadora, afirmação da diferença, “reinventa a existência e não se submete aos valores pré-estabelecidos. Ele os recria para si, produzindo uma nova apreciação das coisas e do mundo” (Idem, p. 28).

Uma “máquina de guerra nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 42), exercício do pensamento que tem como desafio permanecer livre dos modelos da representação, livre da moral que o procura tornar subjugado aos poderes vigentes. Este é o maior objetivo de Deleuze: lutar contra toda forma de moral que invadiu o pensamento, “lutar contra as reduções totalitárias” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 146), lutar, sobretudo, contra as ideias de transcendência e de verdade absoluta.

Mas o que é exatamente a representação e quais as suas exigências para tornar “pensável” um objeto? E como a reconhecimento torna o espírito apaziguado e complacente?

Confundir o pensamento com o puro ato de reconhecimento é algo limitador, pois não permite criar novas formas de existência. Para Deleuze, a filosofia universalizou a *doxa*,

a imagem do pensamento é apenas a figura sob a qual se universaliza a *doxa*, elevando-a ao nível racional. Mas, permanece-se prisioneiro da *doxa* quando apenas se faz abstração de seu conteúdo empírico, mantendo-se o uso das faculdades que lhe correspondem e que retêm implicitamente o essencial do conteúdo (DELEUZE, 1988b, p 223).

Desde o período grego, a filosofia empreendeu uma luta, principalmente com Platão, contra o que ela própria chamou de “opinião”.

Objetar-se-á que os filósofos gregos não cessaram de denunciar a *doxa*, e de lhe opor uma *epistême*, como único saber adequado

à filosofia. Mas é um negócio complicado, e os filósofos, sendo amigos e não sábios têm bastante dificuldade em abandonar a doxa. A doxa é um tipo de proposição que se apresenta da seguinte maneira: sendo dada uma situação vivida perceptiva-afetiva (por exemplo, traz-se queijo à mesa do banquete), alguém extrai dele uma qualidade pura (por exemplo, mau cheiro); mas ao mesmo tempo que abstrai a qualidade, ele mesmo se identifica com um sujeito genérico, experimentando uma afecção comum (a sociedade daqueles que detestam o queijo — rivalizando assim com aqueles que o adoram, o mais das vezes em função de uma outra qualidade). A "discussão" versa, pois, sobre a escolha da qualidade perceptiva abstrata, e sobre a potência do sujeito genérico afetado. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 189).

É perceptível que a *doxa* foi considerada a antítese do conhecimento verdadeiro das coisas. Só que emerge outro elemento que o pensamento acabou por tomar para si, enquanto confrontava-se com ela:

A ideia, terrível para o pensamento, do "todo mundo sabe". Assim como "o bom senso é a coisa melhor partilhada no mundo", ninguém coloca em dúvida coisas consideradas elementares. Daí por que certos pressupostos implícitos continuam presentes em muitas filosofias – até mesmo entre aquelas que tiveram a pretensão de empreender uma verdadeira crítica da razão e do juízo. (...) É exatamente a fórmula do "todo mundo sabe" que torna o pensamento um puro ato recognitivo (Ibidem, p. 30).

Afinal, "a forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades" (Ibidem, p. 223).

Para Deleuze, é inegável que os atos de reconhecimento possam existir e ocupar o cotidiano de todos. Sabe-se, quando se vê a chuva, o que ela é, não há necessidade de pensar o que é cada vez que a se vê. Ou, repensar sobre um gesto, como um polegar erguido indicando que está tudo certo: um "ok". Mas, o que é posto em discussão, é quando o pensamento recebe apenas a função de "reconhecimento", é quando tal atribuição dá-lhe um mero sentido trivial, medíocre por natureza.

O que é preciso criticar nesta imagem do pensamento é ter fundado seu pressuposto direto na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a Reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus moldes em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras. (Ibidem, p. 224).

É possível extrair do pensamento como reconhecimento uma sutileza que acabe conformando certos indivíduos. É possível perguntar-se o porquê da reconhecimento causar tantos malefícios a que foram apontados a ponto de se tornar algo a se combater. O que ela apresenta de tão perigoso que se configura como uma força limitadora? E quando ela assegura normas estabelecidas, mantendo certa ordem à sociedade, ela não se faz útil?

Em Deleuze, a resposta é negativa, pois

o signo da reconhecimento celebra esponsais monstruosos em que o pensamento “reencontra” o Estado, reencontra a “Igreja”, reencontra todos os valores do tempo que ela, sutilmente, fez com que passassem sob a forma pura de um eterno objeto qualquer, eternamente abençoado (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 225).

Há um ponto bastante significativo que Deleuze observa em Nietzsche, diz respeito à própria reconhecimento. Nietzsche parece igualmente muito preocupado em frisar a diferença que há entre a “reconhecimento” e a produção de novos valores. Para ele, em momento algum o pensamento tem uma função recongnitiva. Não se trata de dizer que, em alguma ocasião, os velhos ideais foram novos e vigorosos. Os “novos valores” permanecem sempre novos. Não é uma questão de cronologia.

Também em “Proust e os Signos”, Deleuze afirma a atividade do pensamento como algo extraordinário e não como resultado de um interesse natural, “nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-la em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca” (DELEUZE, 1987, p. 15-16). Isso quer dizer que pensar não é uma tendência natural, mas “o resultado de uma violência sobre o pensamento” (Idem). O “novo”, tanto em Nietzsche quanto em Deleuze, é aquilo que ativa o pensamento, que o força a “pensar”, que o impele a agir (sendo que a ação do pensamento é a sua própria criação), retirando a razão de sua função recongnitiva, é levar o pensamento a ousadia do possível, “de encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (Idem).

É por isso que Michael Hardt (1996, p. 32) afirma que “Deleuze atribui à diferença um papel radicalmente novo. A diferença funda o ser; proporciona

ao ser a sua necessidade, a sua sustentabilidade”. Assim, problematizar a partir do novo é se confrontar com o que ainda não foi pensado, pois sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa: mais importante do que o pensamento é o que lhe impele a pensar. A diferença, “compreendida” diferentemente de Deleuze, ou seja, aceita não como objeto primeiro do pensamento, transfere o “poder” do pensamento para o reconhecimento, contrário à criação.

Assim, o conceito de diferença se torna imprescindível para a criação na medida em que se associa ao que Deleuze chama de pensamento nômade (ou pensador nômade), ou seja, é uma abertura à criação, e o nomadismo assume-se como uma prática possível, uma força que procura romper com qualquer imobilismo com intenções únicas de ser livre; pensamento livre. É o movimento do nômade que invade a história da Filosofia num movimento de descontinuidade, em que o pensamento “desterritorializa” e “afixa-lhe” as fronteiras, arrancando conceitos, possibilitando-os renovarem-se e/ou refazerem-se. O que constitui essa força do nomadismo? Quais são suas marcas à constituição da história da Filosofia?

2.4 Nomadismo: forças para uma história

Schöpke (2004, p. 14), inicia seu livro, fazendo uma distinção de “nômade” e “sedentário”:

De um lado temos os filósofos da transcendência, metafísicos por excelência, pensadores de um espaço ‘estriado’; em outras palavras, sedentários. Do outro, os nômades, os verdadeiros habitantes das estepes, homens que transitam em um espaço ‘liso’, pensadores da imanência que fazem do pensamento uma aventura de alto risco. Entre os dois, a diferença é de natureza.

No “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), Deleuze e Guattari discutem a questão do pensamento nômade em relação ao pensamento sedentário, que é hegemônico e consensual, antecedido pelo comentário:

Escreveu-se a história, mas ela foi escrita do ponto de vista dos sedentários, e em nome do aparelho sedentário do Estado, pelo menos foi possível, inclusive quando se falava sobre nômades. O que falta é uma Nomadologia, o contrário de uma história (...) Nunca a história compreendeu o nomadismo (1995, p. 34).

O nomadismo constitui-se numa forma de estar no mundo, subvertendo as expectativas sociais e as estruturas subjetivas hegemônicas, que também são facilmente identificadas com o moralismo centralista e “falocêntrico” do Estado, que ao contrário da fixação em um ponto específico, como faz a existência sedentária, o nomadismo transforma, incessantemente, suas experiências afetivas, pois não possui um território e segue trajetos contingentes, “vai de um ponto a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 09).

É por isso mesmo que o nomadismo tornou-se para Deleuze o equivalente de uma “máquina de guerra”, capaz de desterritorializar os anseios e as estruturas das relações instituídas pelo Estado, agência do exterior e independentemente deste outros fluxos, intensidades e enunciações. Para ele o nômade “se reterritorializa sobre a própria desterritorialização” - a diferença relativo-absoluto corresponde à oposição entre a história e o devir, a desterritorialização absoluta, sendo o momento do desejo e do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 03). “Esse deslocamento de ênfase abre caminho para o conceito de *ritornelo*” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 35).

É no primeiro axioma do “Tratado do nomadismo”, que se vê a máquina de guerra como “exterior ao aparelho do Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 07), embora esteja integrado a ele, mas nunca como pertença, ainda que às vezes,

é bem verdade que os Estados, em sua história, não deixaram de se apropriar da máquina de guerra; e era, ao mesmo tempo que a guerra, em sua preparação e sua efetuação, o objeto exclusivo da máquina, mas como guerra mais ou menos “limitada” (Ibidem, p. 149)

Entretanto, nunca se confundindo com ela. É um núcleo dentro de um universo sedentário. O pensamento nômade se contrapõe radicalmente à força burocrática da razão clássica, dogmática.

Por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em distribuir aos homens um espaço fechado, atribuindo a cada um sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto, indefinido, não comunicante (Ibidem, p. 43).

Deleuze aponta a filosofia e a arte como produto das forças nômade, pois só é possível pensar nelas como produto daquele pensamento que se propõe ao novo. Entretanto, é possível perceber que nem todo pensador é nômade e muito menos é verdadeira a ideia de que todo artista é “subversivo” em potencial. Em vários momentos, que podem ser observados na história, a arte e a filosofia serviram, e servem, ao aparelho de Estado, como por exemplo, a filosofia na Idade Média quando servia a religião/teologia ligada estritamente ao Estado, como também a arte quando se prestava ao naturalismo-cristão, voltada quase que exclusivamente aos interesses do clero católico.

Afinal, a despeito das diferenças que existem entre a filosofia e a arte, não se pode negar que Deleuze tende a identificá-las pelo fato de ambas devotarem a vida à “criação”. Todo pensador ou artista nômade é necessariamente um criador. Os que reproduzem e retratam as coisas são os artistas sedentários (ligados ao Estado ou ainda sendo para o Estado). Os pensadores sedentários estão para a reconhecimento, assim como os pensadores nômade estão para a diferença. Os sedentários lutam por poder e prestígio (fontes indispensáveis), entretanto avessamente aos nômade.

O exemplo máximo do pensador nômade para Deleuze é Nietzsche (DELEUZE, 1985, p. 174), que fez uma espécie de “contra-filosofia”, já que ele próprio considerava a filosofia uma antiga aliada do Estado e de seus fins “superiores”.

Ao contrário do que muitos falavam, “Nietzsche vai contra sua classe”, o próprio Nietzsche, com tom sarcástico, apelidando-se “primeiro psicólogo”

(e não como um filósofo), se justifica por achar que “os filósofos estavam muito comprometidos com o Estado e nada faziam além de tornar a filosofia uma ciência abstrata e vazia” (DELEUZE, 1985, p. 174). Sobre isto, Deleuze diz: “eis talvez o mais profundo de Nietzsche, a medida de sua ruptura com a filosofia, tal como ela aparece no aforismo: ter feito do pensamento uma máquina de guerra, ter feito do pensamento uma potência nômade” (Idem).

A participação “teatral”, de reproduções e repetições no âmbito das generalidades, ordenado e executado pelas forças sedentárias, torna-se para um nômade um mundo ao qual ele não se incorpora. São leis, códigos e toda uma parafernália cultural que o nômade não reconhece como sendo sua, ou, pelo menos, não reconhece como algo perfeitamente natural e indiscutível. A reconhecimento e a representação, ainda que úteis do ponto de vista da sobrevivência do homem em sua cultura, são ultrapassadas em favor de um pensamento que ousa criar novos parâmetros e novas formas de existência.

A experiência de Deleuze pode apontar para um caminho que o conduziu à criação de conceitos próprios: “Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda minha vida?” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 09), este pode ser entendido como um movimento nômade, um não-estilo.

É importante lembrar, que Deleuze não faz um “jogo dicotômico” entre uma coisa ou outra, isso estabelecer-se-ia contrário ao seu modo de pensar, que é possibilitar o diferente, o múltiplo, ou seja, dicotomizar o sedentário e o nômade, ao menos não no que se refere a juízos, pois nesse “jogo” sempre haverá um lado que servirá de comparação, de juiz ao outro. Essa perspectiva igualmente pode ser vista em Nietzsche, que condenava qualquer relação párea (NIETZSCHE, 2002, p.14): bem x mal, feio x belo, Deus x Demônio, homem x mulher... Para ele apenas existem as diferenças, nunca as comparações em instâncias de julgamento.

Pela dificuldade do nômade reconhecer os códigos usados no cotidiano, Deleuze apresenta Nietzsche como o primeiro a promover drasticamente uma decodificação no mundo sedentário:

No nível daquilo que ele escreve e daquilo que ele pensa, Nietzsche prossegue uma tentativa de decodificação, não no sentido de uma decodificação relativa que consistiria em decifrar os códigos antigos, presentes ou por vir, mas de uma decodificação absoluta – fazer passar alguma coisa que não seja codificável, embaralhar todos os códigos (DELEUZE, 1985, p. 174).

Segundo Deleuze, a obra de Nietzsche produz inúmeros contra-sensos, embaralha códigos, faz cair os grandes mitos do mundo sedentário: desde a “identidade plena” das coisas até a imagem paternalista de um Estado protetor; do valor da semelhança ao da igualdade. O meio nômade configura-se como o mundo da diferença, é o lugar de *devires*; “não troque a intensidade por representações” (Ibidem, p. 169).

Há de se frisar, que o nomadismo nunca pode ser entendido como uma “desrazão”, ou seja, uma razão desvairada, ensandecida, pela qual Nietzsche ou Deleuze poderiam ser classificados como irracionalistas. Ideia errônea, e é só um desconhecimento profundo de suas obras que permite tal confusão (JÚNIOR, 2000, p. 02).

De qualquer forma, o mais importante nisso tudo é poder mostrar como as forças nômades expressam um mundo totalmente diverso daquele que foi construído por uma razão soberana: a sedentária. Só quando a razão rompe com valores arraigados por alguns que o assim desejam, é que ela pode efetuar-se como potência criadora. Criar é, portanto, uma atividade nômade, já que o sedentário reconhece e reproduz. O próprio ato do conhecimento é, para um nômade, um ato de criação. Daí por que, para Deleuze, a filosofia não é “contemplação, reflexão ou comunicação” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 13), pois como ele próprio diz, essas são “máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (Ibidem, p. 15). A filosofia é outra coisa: é a arte de criar conceitos; “criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (Ibidem, p. 13).

Assim, a criação de conceitos, atividade nômade, é o ponto mais forte de ligação com a constituição da história da Filosofia. Conceitos e história da Filosofia, duas cores que por si só são inseparáveis e efetua a possibilidade da Filosofia. Mas o que é exatamente um conceito?

2.5 O conceito na constituição da história da Filosofia

Deleuze atribui como específico da filosofia a criação conceitual, especificidade que a difere de qualquer outra instância humana. Para tal especificidade, como já analisado, diferença, repetição e pensamento nômade se fazem constituintes de toda forma de pensar que tem por objetivo o movimento, este que engendra devires que formam a história da Filosofia.

Com relação à configuração da noção de história da Filosofia, é necessário compreender qual sua relação com os conceitos que vão sendo criados e bem como a relação que se estabelece entre o filósofo e esta noção. Assim, interroga-se, além do que é a noção, o que possibilita ao filósofo o próprio fazer filosófico, ou seja, qual o lugar que a história da Filosofia tem no pensamento deleuzeano e sua relação com a criação de conceitos?

A história da Filosofia para Deleuze assume um lugar em destaque no fazer filosófico; à criação conceitual; ao movimento do pensamento. Na informal entrevista com Claire Parnet, em “O Abecedário de Gilles Deleuze” (2001), a repórter, na letra **H**, pergunta a Deleuze “do que gostava ou ainda gosta na História da Filosofia?” (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 32), procurando compreender o lugar que Deleuze reserva à história da Filosofia, e que aqui permite uma introdução a questão do trabalho.

Há certa precaução em responder, Deleuze afirma ser “complicado (...) porque isso envolve a própria Filosofia” (Idem), ou seja, para ele a compreensão e julgamento que muitas pessoas têm da Filosofia, pessoas não habituadas ao contato com textos ou proposições filosóficas, é normalmente resumida com as palavras: difícil, abstrata, complicada... e acabam depositando tal sentimento igualmente à história que ela constitui. Para Deleuze, “quando acham que a Filosofia é abstrata, a história da Filosofia passa a ser abstrata em dobro, já que ela nem consiste mais em falar de ideias abstratas, mas em formar ideias abstratas a partir de abstratas” (Idem). Isso se deve pelo modo como costumeiramente é

abordada tanto a filosofia quanto a história da Filosofia, e, ou ainda, a própria filosofia na história geral. Abordagens, que na concepção não dizem respeito nem a um fazer filosófico e nem tampouco a uma iniciação ao pensar. Pois como revela Deleuze, “a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 109).

Esta abstração, prescreve ainda outra relação, uma que a história da Filosofia propiciou e pode ainda propiciar: uma relação de poder como nexo de controle. Segundo Deleuze,

a história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? (DELEUZE, 1992a, p. 21).

O autor é particularmente severo quando critica essa via, à medida que aí postula a existência de uma esfera de poder conforme a qual “uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem”, e, desse modo, “o que é esmagado e denunciado como nocivo é tudo o que pertence a um pensamento sem imagem, o nomadismo, a máquina de guerra, os devires” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21-22).

Reduz-se o pensamento quando se procura carregá-lo de pré-condições, ou seja, transforma-se a história da Filosofia numa grande e formidável escola de intimidação, onde sujeitos são fabricados como especialistas de um pensamento, mas também “faz com que aqueles que ficam de “fora” se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam” (Idem).

Novamente Nietzsche é citado por Deleuze como aquele que não se deixou intimidar, é porque este expressa estados vividos que não passam pelos códigos estabelecidos da lei, do contrato ou da instituição, mas reconvertem-se em fluxo, quando em contato com o fora; os estados vividos não são da ordem do subjetivo, mas da intensidade. A intensidade que permeia um aforismo pode ser aprisionada num conceito quando se procura

representá-la, fazê-la significar ou participar de algo, como uma corrente filosófica ou uma interpretação que procura sistematizar o conjunto da obra. Nesse sentido, Deleuze se refere a “uma função repressora” da história da filosofia, que tenta controlar o que se pode ou não dizer a respeito de uma filosofia, apontando o que é preciso ler antes de poder falar sobre ela em seu próprio nome, ou simplesmente falar em seu próprio nome o que quer que seja.

Pensar o texto filosófico como um fluxo de intensidades em relação com a exterioridade (outros tantos fluxos) indica o esforço em liberar o pensamento de suas amarras, em colocar a diferença em contato com a diferença e, com isso, produzir intensidades novas, da ordem do vivido, que pudessem servir como fonte de energia para novas criações. Trata-se, antes, em história da filosofia, de partilhar intensidades “fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição” (DELEUZE, 1985, p. 60).

Assim, pode-se dizer que em Deleuze há uma passagem do papel de intimidação a um papel formativo, há uma transmutação que subvenciona o efetivo fazer filosófico dum novo lugar que a história da Filosofia vem ocupar-se. Mas como se configura este novo trato com a história da Filosofia? Quais as asserções que garantem seu lugar efetivo à aprendizagem de filosofia? O que ela realmente contribui no fazer filosófico?

Um primeiro movimento é preciso sublinhar, Deleuze não afasta a história da Filosofia, para ele “a história é certamente muito importante” (DESCAMPS; ERIBON; MAGGIORI 1991, p. 120), e ainda, confessa: “quanto a mim, ‘fiz’ por muito tempo história da filosofia, li livros sobre tal ou qual autor. Mas eu me compensava de várias maneiras, primeiro, gostando dos autores que se opunham à tradição racionalista dessa história” (DELEUZE, 1992a, p. 14). Entretanto, ele dá um novo lugar a ela.

Um exemplo dessa aversão ao “velho” modo de pensar a história da Filosofia pode ser visto no livro “Lógica do Sentido, Ética do Acontecimento”, (RAJCHMAN, 1991, p. 56), que reforça o que Deleuze sentia com relação às universidades de sua época, ou seja, com a filosofia francesa do pós-guerra, que para Deleuze, “era uma instituição esmagadora de uma escolástica pior que a da Idade Média (...) uma escolástica comentadora da história da filosofia, com suas escolas, com suas leituras, suas imitações”. No início do

capítulo, pode-se perceber que somente em Vincennes que Deleuze trabalhou com a noção de história da Filosofia não como controle ou limitação do pensar. Tudo isso permite afirmar, igualmente com Roberto Machado, que Deleuze utiliza-se de outros filósofos, não como imitação, mas como interação, projeção e desconfiança, este último já mencionado por Nietzsche: “é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou” (DELEUZE; GUATTARI, 1992b, p.14), assim, compreende-se o quanto é imprescindível à atividade filosófica uma relação de desconfiança para com a tradição filosófica, pois é a partir do território do dado, que será possível atualizar conceitos, pois atualizar não é simplesmente encontrá-los e os poli-los e sim, produzi-los, impelindo-se à criação:

A relação entre Deleuze e a filosofia tem basicamente dois aspectos: sua leitura dos filósofos; a constituição de seu próprio pensamento filosófico. O que não significa, no entanto, dois aspectos fundamentalmente heterogêneos na medida em que seus estudos monográficos são sempre guiados por sua problemática filosófica e, inversamente, sua filosofia é, sobretudo, o resultado de interrelações conceituais realizadas a partir de suas leituras filosóficas (MACHADO, 1990, p. 17).

Mas, afinal, “como sair da história da filosofia, como caminhar fora dela e inventar novas questões?” (RAJCHMAN, 1991, p. 56). É esta a procura de uma outra imagem do pensamento, que Deleuze perseguirá em sua obra através da inserção de saberes, de escrita, de pintura, de cinema e de políticas, pois para Deleuze, “o propósito não é responder às questões, é sair, é sair delas” (Ibidem, p. 55).

Segundo Escobar, “o que acontece com os escritos /**pensamentos** de Gilles Deleuze é uma mudança de perspectiva na leitura dos grandes filósofos do passado” (1991, p. 01), em que produz novas e diferentes visões em relação à história da Filosofia, ou seja, não há mais nos escritos de Deleuze o contentamento em agitar os “velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação”, sem se dar conta que os antigos filósofos (de que são emprestados) faziam já o que se queria: “eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os

ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 109).

Assim, a história da Filosofia torna-se a base da qual se parte, não mais o ponto de chegada ou o que o filósofo deve sumariamente saber. Não deve ser mais um meio intimidatório, ou que exige imitação desta ou daquela forma ou expressão de pensar, ou ainda, abstratos e especificados ao extremo.

Para Deleuze, “a história da Filosofia é uma coisa muito diferente”, é o que ele resume em seu livro “Conversações” (1992a, p. 170): “A história da filosofia deve não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz”.

Assim, há um afastamento do estrito caráter de confinamento a ela, apenas reproduzindo o pensamento; “Deleuze se afasta desde o início das formas tradicionais da história da filosofia, e da preocupação desta em se adaptar exatamente à palavra dos textos” (MACHEREY, 1991, p. 65). Para ele, é antes um plano que possibilita acontecimentos, diferenciação, resignificação e criação, e se volta à pintura para tentar explicar essa concepção:

Como Van Gogh ou Gauguin, (...) há uma coisa que me toca profundamente neles: é esta espécie de enorme respeito, de medo e pânico... Não só respeito, mas medo e pânico diante da cor, diante de ter de abordar a cor. É particularmente agradável que estes pintores que citei, para citar apenas estes, sejam dois dos maiores coloristas que já existiram. Ao revermos a história de suas obras, para eles, a abordagem da cor se fazia com tremores. Eles tinham medo! A cada começo de uma obra deles, usavam cores mortas. Cores... Sim, cores de terra, sem nenhum brilho. Por quê? Porque tinham o gosto e não ousavam abordar a cor. O que há de mais comovente do que isso? Na verdade, eles não se consideravam ainda dignos, não se consideravam capazes de abordar a cor, ou seja, de fazer pintura de fato. Foram necessários anos e anos para que eles ousassem abordar a cor. Mas quando sentem que são capazes de abordar a cor, obtêm o resultado que todos conhecem. Quando vemos a que eles chegaram, temos de pensar neste imenso respeito, nesta imensa lentidão para abordar isto. A cor para um pintor é algo que pode levar à insensatez, à loucura. Portanto, são necessários muitos anos, antes de ousar tocar em algo assim. Não é que eu seja particularmente modesto, mas eu acho que seria muito chocante se existissem filósofos que dissessem assim: “Vou ingressar na Filosofia, e vou fazer a minha filosofia. Tenho a minha filosofia”. São falas de um retardado! “Fazer a sua

filosofia!” Porque a Filosofia é como a cor. Antes de entrar na Filosofia, é preciso tanta, mas tanta precaução! Antes de conquistar a “cor” filosófica, que é o conceito. Antes de saber e de conseguir criar conceitos é preciso tanto trabalho! Eu acho que a história da Filosofia é esta lenta modéstia. (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 32-33)

Entretanto, paralelo à intenção de afirmar a filosofia como criação, é possível perceber uma preocupação de Deleuze com tal afirmação, é visível que o ato de criar conceitos não anteceda ao aprendizado do “como”, ou seja, criar conceitos não se justifica somente pela necessidade ou mesmo pela pura vontade, mas sim, pelo trabalho que necessita aprendizado, e no caso da filosofia, um mergulho a sua história. É um trato com a história que possibilita lançar-se ao novo e não um contato que o submeta unicamente a um conceito, mesmo que esse lhe pareça o mais verdadeiro possível, pois há sempre a necessidade de atualização, de ressignificação conceitual a partir do contexto próprio em que se vive e parte, o problema é relançado e nunca como repetição.

Sempre haverá a necessidade da filosofia, “porque sempre há lugar para criar conceitos” (Ibidem, p. 36); exige-se e deve-se ser criativo para criar conceitos. Enquanto houver necessidade de novos conceitos, haverá filosofia, é esta sua definição. No entanto, os conceitos não estão prontos, esperando serem “encontrados”, é preciso criá-los e sua criação se dá em função de problemas, problemas que estão constantemente em evolução, colocados de modos diferentes (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 36). É o movimento do caos à organização; do caos à ordem.

É aí que se pode utilizar de conceitos da história,

pode-se, é claro, ser platônico, ser leibniziano, ainda hoje, em 1989, pode-se tudo isso, pode-se ser kantiano (...) quer dizer que se estima que alguns problemas, não todos, colocados por Platão continuam válidos, com certas transformações (...) ainda que hoje se coloquem problemas de outra natureza, não há caso em que não haja um ou vários grandes filósofos que tenham algo a nos dizer sobre os problemas transformados de hoje. (Idem)

Pois, deixar-se dominar por problemas não mais atuais e cair num, “sem sentido” trabalho de “fazer igual” ao filósofo, é querer entender a

filosofia como se ela estivesse em progresso, onde a repetição aparece não mais como diferença, mas como tentativa de imitação.

Com relação ao progresso, numa entrevista a Deleuze, Bellour e Ewald perguntam ao filósofo se haveria um tal progresso em filosofia em detrimento dessa necessidade constante de criar conceitos. Em resposta Deleuze diz:

Existe um progresso em filosofia? Não há razão para fazer filosofia como Platão a fez, não porque ultrapassamos Platão, mas, ao contrário, porque Platão não é ultrapassável e não há nenhum interesse em recomeçar o que ele fez para sempre. Só temos uma alternativa: ou a história da filosofia ou enxertar Platão em problemas que não são mais platônicos. (DELEUZE, 1991, p. 23)

Assim fazer filosofia é criar novos conceitos em função dos problemas que se colocam hoje, atualizados e imanentes, eis aí sua característica inultrapassável, pois para Deleuze, a “filosofia só teve, sempre, uma função” (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 36).

Um problema pode ser colocado de vários modos sucessivos, e há um apelo urgente que faz à necessidade de sempre criar e recriar novos conceitos, pois “a história da Filosofia deve apontar para uma possibilidade de contato com conceitos já criados, mas que efetivamente não deve inviabilizar a criação de algo filosoficamente novo” (SOARES; BARBOSA, 2006, p. 03).

Deleuze passou muitos anos de sua vida como que em uma “espécie de aprendizado indispensável”, servindo-se da história da Filosofia, “onde procurava quais eram os conceitos dos outros, de grandes filósofos, e a que problemas eles respondiam” (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 37). Estava numa fase que ele chamou de “pré-cor” (relação à metáfora utilizada do pintor de telas), para só então atualizar o pensamento do filósofo, numa ação de “criar conceitos que têm relação com os que ele criou e colocar problemas em relação e em evolução com os que ele criou” (Idem).

Mas o que é um conceito?

O modo de pensar a filosofia aqui é bastante complexo, por isso, é preciso desenvolver cada um dos elementos que compõem o fazer filosófico: o conceito, o plano de imanência e o personagem conceitual. Para tanto, o “plano de imanência” e os “personagens conceituais” serão isolados em

novos itens aqui, acreditando-se facilitar o entendimento, pois, são partes importantes tanto para compreender o estatuto do conceito, como para entender a constituição da própria filosofia e conseqüentemente de sua história.

2.5.1 Delimitando o que é um conceito

A filosofia para Deleuze é constituída por três instâncias correlatas (“mas nem por isso devem ser confundidas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 51)), “o plano de imanência (pré-filosófico) que ela precisa **traçar**, os personagens “pró-filosóficos” que ela precisa **inventar** e fazer viver (insistência) e os conceitos que deve **criar** (consistência)” (Ibidem, p. 101).

Com a elucidação do conceito de diferença, se torna agora possível prosseguir com o esclarecimento da função da filosofia como criação de conceitos. Como o conceito se processa no movimento do pensamento filosófico? Qual sua aplicabilidade? O que lhe é característico?

Assim, a linha que se traça neste capítulo, analisa o que é o conceito, e a concepção e trato da noção de história da Filosofia, ponto culminante e central da trajetória deste capítulo.

Há várias características que indicam um “estatuto pedagógico do conceito” (GALLO, 2003, p. 52) e que delimitam as possibilidades de sua criação.

A concepção de atividade filosófica a partir da criação de conceitos aponta para a dimensão criadora da atividade filosófica, na qual compete ao filósofo tratar do conceito como legítimo produto da atividade do pensamento, ou seja, é na problematização dos conceitos que há o despontamento do filósofo, ele o tem e o é em potência, pois, sua aventura de pensamento possibilita o acontecimento pelo conceito, erigindo uma filosofia que “faz surgir acontecimentos com seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 254), e assim, permitindo um novo ponto de vista sobre as coisas que o cercam, sobre a experimentação da vida.

É no presente, pela realidade atual que se mostra caótica, que “os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos,

com nossa história e, sobretudo, com nossos devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 40). Um movimento; um *devoir* de expressão da imanência.

Todo conceito é necessariamente assinado; cada filósofo, ao criar um conceito, ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu, diferente de criar uma nova palavra em toda criação. Pode-se tomar como exemplo: “**substância** de Aristóteles, o **cogito** de Descartes; a **mônada** de Leibniz; a **condição** de Kant, a **potência** de Schelling, a **duração** de Bergson” (Ibidem, p. 16 – negrito do autor). A assinatura remete ao estilo filosófico próprio do filósofo, à forma singular de pensar e de escrever. Conforme Deleuze (Idem),

o batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza.

Assim, cada filósofo deixa sua marca no mundo através dos conceitos que cria.

Um conceito é um ponto de similaridade, que permite uma significação única do mundo, em meio à multiplicidade de possibilidades; ou seja, é uma heterogênesse: “uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança” (Ibidem, p. 32). Assim, a filosofia não deve jamais ser vista como um sistema, procurando responder a toda e qualquer pergunta de forma absoluta, mas a problemas possíveis num estrito mundo vivido. Sua singularidade: “Traçar, inventar, criar; esta é a trindade filosófica” (Ibidem, p. 101).

Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. Um conceito é necessário e relativo simultaneamente. Relativo, porque está em movimento, inter-relaciona seus conteúdos aos outros conceitos. Entretanto, necessário, pois condensa uma possibilidade de resposta ao problema. Ou seja, necessário em relação a si mesmo, mas relativo ao contexto onde se insere, “um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira

componentes. O filósofo apresenta às vezes uma amnésia que faz dele um doente: Nietzsche, diz Jasper, “corrigia ele mesmo suas idéias, para constituir novas, sem confessá-lo explicitamente; em seus estados de alteração, esquecia as conclusões às quais tinha chegado anteriormente” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 34).

O conceito não tem corpo (incorporal), embora esteja neles. Não pode jamais ser confundido com as coisas, pois não possui espaço ou tempo (Ibidem, p. 33), apenas intensidades que fundam os acontecimentos (embora não podem ser confundidos com suas essências), “o conceito é (...) ato de pensamento neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita” (Idem).

Para essa atividade filosófica é imprescindível que o filósofo institua um “plano de imanência”, como resposta às problematizações, motivado à criação conceitual. Um plano onde suas criações poderão existir. É como um pássaro que voa, o “voar” é o conceito, que encontra no pássaro sua efetivação e no céu seu plano, sem o céu não há vôo, mas o vôo não é o céu.

Mas o que exatamente consiste ser o plano de imanência ao qual Deleuze se refere? Como é possível um conceito depender desse plano para ser efetivado? Quais os elementos constitutivos do plano de imanência? E o que não pertence a ele?

2.5.2 Plano de Imanência

O conceito não remete jamais a um campo de significados pré-estabelecidos, ele remete, sobretudo, ao que Deleuze chama de: “plano de imanência ou plano de consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 51). A conseqüência última do conceito de plano de imanência, é que não existe verdade senão criada (Ibidem, p. 31-32), pois “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução”, ou seja, de sua verdade (Ibidem, p. 27), tal concepção de verdade que a filosofia aponta “é sempre em conformidade com o espírito de um povo e sua concepção do

direito que a filosofia se reterritorializa no mundo moderno. A história da filosofia é, pois, marcada por caracteres nacionais, ou antes nacionalitários, que são como “opiniões” filosóficas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 135).

A criação se dá no plano de imanência, que é o horizonte e o solo de toda filosofia, de toda atividade de criação conceitual, “os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos” (Ibidem, p. 52). Entretanto, não se pode confundir plano de imanência com o conceito, embora dependentes um do outro (só há conceitos no plano e só há plano povoado por conceitos). Nessa perspectiva, Júnior explica o plano de imanência como sendo um campo essencial,

onde se produzem, circulam e se entrecrocavam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera (quase como o englobante de Jaspers, que mais tarde Deleuze vai recusar), como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável. Todos esses traços do plano de imanência, somados, parecem fazer da filosofia de Deleuze uma 'filosofia de campo'. Mas um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual. (GALLO, 1997, p. 53)

De modo que, aí também, o critério de verdade, que não intervém senão na relação do plano com o conceito, do problema com sua solução, subordina-se àquele “do novo, do importante, do notável” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 143), ou seja, a filosofia não é inspirada na verdade, mas em “categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante” (Ibidem, p. 107), e assim, decidem sobre o sucesso ou o fracasso”, é aí que a verdade se explica, quando há criação do conceito, explica-se quando há “uma imagem do pensamento, ou engendram um personagem que valha a pena”, pois, “mesmo antipático, ele deve ser notável; mesmo repulsivo, um conceito deve ser interessante” (Ibidem, p. 108).

O trabalho filosófico, assim efetiva-se pela delimitação de um plano de imanência, sobre o qual são estabelecidos os conceitos, plano este inerente ao mundo material e concreto, “o filósofo opera um vasto seqüestro da sabedoria, ele a põe a serviço da imanência pura” (Ibidem, p. 61). Nele a produção de conceitos na Filosofia efetiva-se por meio da imanência, “enquanto que o conhecimento mítico-religioso opera pela transcendência” (GALLO, 2003, p. 53).

Portanto, a filosofia deleuzeana configura-se como uma filosofia dos sentidos e do contínuo jogo de relações que eles estabelecem entre si, sendo que é por isso que criar conceitos, para Deleuze, não é gerar uma palavra nova; é bem mais criar um novo sentido; é como em uma música, o toque do compositor é singular em relação as notas arranjadas na partitura, tornando-se o prenúncio de uma nova música.

O plano de imanência é a condição sob a qual o sentido tem lugar, o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida. O plano é coisa bem diversa, porém, de uma grade de interpretação, que se assemelha às formas prontas de pensamento, aos clichês com que recobrimos o caos em lugar de enfrentá-lo: o plano não é subjacente ao dado, como uma *estrutura* que o tornaria inteligível a partir de uma "dimensão suplementar" àquelas por ele comportadas (ZOURABICHVILI, 2004, p. 39).

O plano de imanência é o lugar, “uma mesa, uma platô, uma taça” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 51), que compreende todos os conceitos criados por um filósofo; ele é o plano de fundo, é uma espécie de partitura vazia em que os conceitos se arranjam. Os conceitos ligar-se-ão uns aos outros, segundo a fluidez desse “planômeno” (Idem).

O plano de imanência, numa certa medida, é pré-filosófico, ainda que faça parte de um mesmo movimento de criação do pensador, ele é anterior à invenção dos conceitos. Entretanto, não significa que ele seja anterior à filosofia, pois é uma condição interna e necessária para que ela exista. Logo, o plano de imanência e o conceito surgem juntos, um implicando necessidades paralelas, “a filosofia é, ao mesmo tempo, criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração” (Ibidem, p. 58). Ou seja, o início da filosofia é a criação de conceitos, e no próprio instante em que se criam os conceitos há a instauração de um plano de imanência (instauração da própria filosofia), pois se assim não fosse, os conceitos criados ficariam perdidos no desabitado/vazio.

O plano de imanência aponta para as condições internas do pensamento, para a possibilidade de sua própria organização, “os elementos do plano são traços diagramáticos, enquanto os conceitos são traços intensivos. Os primeiros são movimentos do infinito, enquanto os segundos

são as ordenadas intensivas desse movimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 56).

Para Deleuze, o pensamento reivindica o movimento infinito ou o movimento do infinito (Ibidem, p. 54), ele não pressupõe qualquer coordenada fixa, daí por que a imagem moral do pensamento, ao estabelecer princípios inquestionáveis, impede o pensamento de se exercer como potência criadora. O plano de imanência é uma espécie de corte no caos, só ele “nos entrega um dado puro, imediato, do qual o caos não ofereceria senão o esboço e a evanescência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 39). Sem o plano, o pensamento se perderia no infinito que ele próprio deseja conquistar. Visto em paralelo (mas com proporções certamente diferentes), a noção de *epistème* que Foucault desenvolve em “As palavras e as Coisas” (1966), é também entendida como o solo sobre o qual brotam os saberes produzidos em cada época histórica. Entretanto, para Foucault, há apenas uma *epistème* em cada época histórica, ao passo que para Deleuze, há múltiplos planos de imanência.

Ao logo da história, filósofos criam seus próprios planos e assinaram seus conceitos, é possível perceber que outros se transferem a planos já delimitados, como por exemplo, os planos neoplatônicos, os neokantianos, os neomarxistas... Podendo existir, ao mesmo tempo, múltiplos planos de imanência que se opõem, se complementam, ou mesmo, indiferentes entre si, convivendo todos “rizomaticamente”;

O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos. (...) Cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é essa seleção que varia de um para outro (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 67).

Cada conceito retoma e remete a outros conceitos, numa encruzilhada de problemas.

Cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados

como conceitos. Os conceitos vão pois ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada (Ibidem, p. 30).

O plano de imanência, para Deleuze é “folhado” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 68), “folhas que hora se juntam e hora se separam” (Ibidem, p. 69). Toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos, fazendo supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair. É o plano de imanência que impede o pensamento de se tornar um puro *devenir* enlouquecido, uma parada momentânea, entretanto, a única loucura tolerável é a que propõe romper com os limites impostos, não deixando a parada momentânea tornar-se o *télos*; sempre na direção do ilimitado, da diferença pura; é uma loucura, “consciente” a ponto de não perder o pensamento por completo no “espaço”, de voltar ao caos.

Um terceiro elemento completa a definição da filosofia como criação de conceitos: o personagem conceitual. São eles que "operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos" (Ibidem, p. 85). E, neste ponto da discussão, faz-se necessário interpelar Deleuze com a seguinte questão: por que os personagens conceituais criam conceitos?

2.5.3 Os Personagens

Como operadores do movimento, os personagens conceituais assumem uma posição ímpar na criação conceitual.

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 65).

São eles que acabam sendo o sujeito da filosofia, os quais manifestam "os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento" (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 92).

Os personagens conceituais não designam um "personagem extrínseco", fora do processo do pensar, como, por exemplo, um personagem de diálogo ou um tipo psicossocial, mas determinam "uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento" (Ibidem, p. 11). Os personagens "darão corpo e contornos aos pensamentos filosóficos" (MOSTAFA, 2004, p.17).

Existem vários personagens conceituais ao longo da história da Filosofia, "são as diversas posturas que o pensador assume enquanto pensa, e que se tornam através dele puras determinações de pensamento" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 38). Deleuze enumera vários deles: "o Idiota de Cusa, Dionísio de Nietzsche, Sócrates de Platão", Zaratustra... (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 86). Em especial Nietzsche, que se torna emblemático criando diversos personagens como Dionísio, Zaratustra, O Crucificado, o Anti-Cristo...

Assim, cada filósofo, ao criar seus "personagens", constitui sujeitos da criação conceitual, e é possível perceber com maior clareza em alguns filósofos, como por exemplo, em Platão, donde Sócrates é o personagem que ele escolhe, para em seus diálogos, criar e expor os seus conceitos. É o personagem que expõe as opiniões, as ideias correntes, ou mesmo contrapõe com outras filosofias.

Entretanto, ainda há outros que se mostram mais velados e até não se utilizam de heterônomos, sendo eles mesmos o personagem de si, como por exemplo, o filósofo René Descartes, "foi um personagem criado pelo homem René Descartes; e foi esse personagem que criou os seus conceitos" (GALLO, 2003, p. 57). Mesmo assim, é sempre o personagem o criador dos conceitos, como aferiu Foucault em sua conferência intitulada "O que é um autor?" (2001), apresentada à Sociedade Francesa de Filosofia em 1969, o autor de um texto é uma ficção, uma função-autor, não uma "mônada subjetiva" que se coloque para além da obra produzida. É essa função-autor trabalhada por Foucault que, no caso da filosofia, Deleuze chama de personagem conceitual.

O próprio “amigo” se torna na filosofia um personagem singularmente importante; sua figura torna-se excelência para o filosofar. Quando os gregos inventaram a filosofia, “amigo” é um dos personagens conceituais que torna possível o próprio exercício do pensamento filosófico: o filósofo é “um amigo da sabedoria”, aquele que pretende se aproximar da sabedoria não para prendê-la, mas para dar-lhe potência em novos e diferentes devires. É aquele que vive o plano e cria conceitos no plano.

É preciso ter um amigo para ser filósofo; (...) a amizade é uma categoria ou uma condição do exercício do pensamento. É isso que importa. Não é o amigo em si, mas a amizade como categoria, como condição para pensar (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 26).

Para Deleuze, "amigo designaria certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade, como aquela do marceneiro pela madeira" (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 11). E complementa: “o amigo não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental” (Idem).

Assim, a criação não é um dado que vem de fora do plano de imanência, mas é imanente ao plano. E o criador (o filósofo) tem de ser íntimo do plano para poder expressá-lo, para querer expressá-lo. O conceito, assim, é a resposta aos problemas do plano e a condição de expressividade do plano que é inseparável dos personagens conceituais.

Assim, a forma de se fazer história na filosofia, na qual consiste em atividade criadora, não é apenas reprodução, pois para Deleuze, a história da Filosofia coincide com a história da criação conceitual e esta pode ser entendida como a história dos acontecimentos num plano de imanência, “enquanto pensamento da experiência” (FOUCAULT, 1984, p. 69). Pois, “apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer e, todavia, são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 16).

Todo conceito está situado na história e por isso tem uma história (Ibidem, p. 29). Cada conceito remete a outros tantos conceitos, podem ser

do mesmo filósofo como também a conceitos de outros filósofos, que são apreendidos, assimilados, retrabalhados, batizados, recriados..., constituindo-se de modo nem sempre linear, apresentando curvas, idas e vindas; entrecruzamentos de histórias. Suas fontes das quais se alimentam são variadas, originam-se de lugares e modos até mesmo incomuns, podem surgir com a ciência, com as artes e ou com a religião (GALLO, 2003, p. 47-48).

Assim, não se pode reduzir a filosofia a sua própria história, porque a filosofia não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provêm dela. Sem a história, o devir permaneceria indeterminado, incondicionado, mas o devir não é histórico. Pois “se a filosofia aparece na Grécia, (...) é em função de um devir mais do que de uma história, de uma geografia mais do que de uma historiografia” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 125).

É com o estudo e a apropriação da noção de história da Filosofia em Deleuze que se torna possível destacar categorias que servirão para a análise do documento OCNF, e mais especificamente, para o lugar que a história da Filosofia ocupa. São categorias que permitem a interrogação; que permitem o confronto direto. Tais categorias permitem esse movimento: de uma apropriação da noção como agente ativo no fazer filosófico, como agente constituinte da criação conceitual.

Categorias como a da história da Filosofia entendida não como forma de poder e controle, mas como possibilidade de abertura ao novo, ao inusitado e ao diferente, numa acessibilidade às pessoas de pensar, de criar, de realizar funções. É esse papel formativo que Deleuze atribui à história da Filosofia, e não um papel intimidatório.

E nesta perspectiva, a história da Filosofia assume papel de destaque, configura-se importante, pois introduz um movimento que se opõe a qualquer regulação do pensar ou a qualquer dogmatismo. É assim que se compreende que seu lugar não é o de apenas redizer o que pensava um filósofo ou corrente da filosofia, mas possibilitar acontecimentos, diferenciação e ressignificação. Pois tais possibilidades se permitem somente em função de problemas que se colocam hoje, atualizados e imanentes; é viabilizar a criação de algo filosoficamente novo.

É por isso que a filosofia engendra uma história diferente da concebida pela história geral da humanidade, pois aqui o pensamento tem sua história, e não a história que ordena nomes, descobrimentos, eventos... Assim, é a criação conceitual, submetida à renovação, mutação e até substituição que configura sua história.

3 A NOÇÃO DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA PRESENTE NO DOCUMENTO OCNF

Neste terceiro capítulo, a intenção volta-se ao campo de análise considerado: o documento OCNF. A interrogação feita se apóia nas categorias deleuzeanas de filosofia e mais especificamente na noção de história da Filosofia, apresentados no segundo capítulo, e à luz destas pretende-se localizar qual o lugar que tal noção tem no documento e suas asserções para o fazer filosófico no Ensino Médio, bem como outras assertivas quanto ao diálogo com as demais disciplinas, pois como afirma o documento, “é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 27).

O documento apresenta a noção de história da Filosofia com um lugar de destaque. Já na introdução é mencionada a sua importância “como fonte adequada de tratamento dos conteúdos filosóficos” (Ibidem, p. 17), em que recebe um estatuto diferenciado para o fazer filosófico, ou seja, sua função perpassa toda a filosofia em sua constituição, não sendo uma opção, mas algo necessário a ela.

Assim, surgem as interrogações que orientam a compreensão da noção de história da Filosofia apresentada no documento OCNF: Como é compreendida tal noção? Qual sua importância no fazer filosófico em sala? O que lhe é necessário para constituir-se e efetivar-se? Sua concepção tem por base alguma corrente da filosofia ou filósofo específico? Que implicações à compreensão e uso da noção de história da Filosofia têm nos processos pedagógicos? Qual o lugar efetivo que ela assume? E qual o seu papel para a produção do conhecimento?

O percurso desta análise tem sua relevância já na justificativa da escolha do documento OCNF, que se mostra referência à filosofia nas escolas. Para melhor compreensão do lugar que o próprio documento assume nessa atual presença da Filosofia no Ensino Médio iniciar-se-á com uma introdução que requer perseguir outros cenários que foram importantes para algumas posições assumidas hoje, pois o que se pretende, resumindo,

é justificar a escolha do documento para a análise aqui pretendida bem como compreendê-lo como resultado de variadas posições e escolhas, renúncias e opções, pois é ele quem orienta as práticas escolares.

Na sequência é apresentado o documento OCNF em um aspecto mais amplo, procurando-se estruturar uma análise pela qual possibilite o entendimento da direção que o documento aponta para a Filosofia constituir-se nas escolas como disciplina obrigatória. Tal análise é estruturada seguindo a própria organização do documento, ou seja, mostra-se primeiramente a identidade da Filosofia, em seguida os objetivos da Filosofia no Ensino Médio, as Competências e habilidades em Filosofia, os conteúdos de Filosofia e sua Metodologia. Pois, o que possibilita extrair a noção de história da Filosofia, é quando compreende-se seu todo e apropria-se das categorias de Deleuze.

A disciplina de Filosofia, em função de sua história inconstante e de sua (até pouco tempo atrás) condição facultativa nas escolas de Ensino Médio, sempre enfrentou problemas em relação à construção de sua identidade, de seu papel e de sua elaboração dos conteúdos programáticos, inclusive o trato com a sua história que sempre se mostrou opcional, ora (alguns) utilizando como referencial de consulta ora (outros) como fim da própria disciplina, ou seja, um quadro com uma linearidade em que são explanados datas, nomes e criações, numa perspectiva quase que inteiramente classificatória – a pretensão da filosofia é decorar sua história. Tais problemas colocaram (e invariavelmente colocam) a disciplina em uma condição marginal diante das demais. Isso provoca uma situação muito diversificada de valoração da disciplina, em que é aceita ou rejeitada por escolhas pautadas na subjetividade, de professores e gestores escolares junto às atividades escolares.

Os cenários, que são formados também por políticas públicas, produtos do processo histórico social, bem como discussões de esfera privada, grupos de pesquisa, eventos específicos e produção escrita, fundam historicamente o Ensino Médio como lugar marcado pela dualidade estrutural²⁷ da educação brasileira. Procura-se aqui recuperar tempos e

²⁷ A dualidade estrutural aqui, se refere as duas grandes estruturas onde há a possibilidade da filosofia se fazer “presente” nos currículos escolares, de forma transversal em que é

espaços que marcam o percurso da Filosofia, historicizando e contextualizando o lugar e a ausência dessa disciplina nas propostas educacionais, do período colonial a contemporaneidade, identificando mudanças e permanências nesta trajetória. Para tal realização, as bases consultadas foram obras de: Maria Teresa Cartolano (1985), João Cruz Costa (1959), Lídia Arceboni, Bárbara Freitag, Caio Prado Júnior, Dermeval Saviani (1997), Antonio Paim, Joaquim Ferreira Gomes e Paulo Ghirardelli Jr.

É um constante “vai e vem” dos projetos e reformas educativas no Brasil, constituintes curriculares que são ora humanistas ora cientificistas e nestas reformas, uma grande oscilação da Filosofia, que por vezes teve destaque acentuado como no período colonial, ou então, quase “apagada” como na época da ditadura militar, ou ainda, obscura como até pouco tempo por não se fundar orientações e um lugar específico de discussão.

O espaço educacional brasileiro se deve inicialmente aos jesuítas por sua presença no início da colonização que, além da formação religiosa (conversão dos gentios) e do letramento, trouxeram o ensino de filosofia (comum em sua formação desde o período escolástico), que segundo Moser (*apud* Aranha, 2008, p. 77) eram “famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio, como local por excelência, de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e dos jovens”.

Abrangendo todo este período colonial, destaca-se as pesquisas de Cartolano (1985, p. 74) em que afirma, que o ensino de filosofia presente em toda história da educação brasileira foi “um ensino centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primavam por cindir a teoria da prática social”, a preocupação estava longe de ser uma reflexão autônoma, em que é possível a criação, bem como críticas, ao contrário, prendia-se a uma formação apenas histórica, sem preocupações a não ser conteudistas. Essa referência encontra continuidade em outras pesquisas, como em Oliveira (1997), Souza (1992) e Pereira (1995), pesquisadores que refazem o trajeto do ensino de filosofia, desde os jesuítas, salientando sempre “o caráter

contemplada em forma de projetos e ou temas desenvolvidos por outras áreas, e ou, disciplinar, onde se estabelece um mesmo valor de tempo e lugar como outras disciplinas já incluídas no currículo.

abstrato, formal, erudito, especulativo e desvinculado da realidade e que, a partir de então, irá marcar profundamente a prática dessa disciplina” (PEREIRA, 1995, p. 31), pois era baseado quase que exclusivamente em Aristóteles e São Tomás (BORTOLOTTI, 2006, p.22), cuidando-se assim para não desviar os “filósofos” de nenhum dogma católico.

Concepção essa hierarquizada e traduzida com um grande rigor aos professores de Filosofia, pois “se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1984, p. 210), sendo esta a 15ª regra do *Ratio Studiorum*.

Na Reforma Pombalina houve um novo marco para a Filosofia. O marquês de Pombal iniciou a expulsão dos jesuítas, configurando uma ruptura na trajetória do ensino da disciplina de Filosofia no Brasil, trazendo para cá escolas de outras ordens religiosas; beneditinas, carmelitas e franciscanas.

Nesta “reforma geral” do ensino, a Filosofia não mais assumiria uma posição privilegiada em relação a outros campos do saber, mantendo-se agora apenas como caráter introdutório aos cursos de Medicina, Teologia, Direito e Cânones. A Faculdade de Filosofia se apresenta somente com o status: “(...) de ensino das ciências naturais” (CUNHA, 1980, p. 50).

Outro período que re-configurou o cenário da Filosofia, foi marcado pela vinda da Família Real, com perspectivas que destacavam as ciências e as tecnologias, fazendo a filosofia oscilar entre currículos humanistas e cientificistas, dependendo do movimento reformista.

Bem como a proposta positivista, que foi sentida no Decreto Republicano de 1890, que alterou igualmente o currículo com uma redistribuição das disciplinas conforme a hierarquia das ciências, propostas por Comte, que segundo Cartolano (1985, p. 34), não se incluía a Filosofia, e essa talvez seja a primeira vez em que ela é retirada do currículo de forma radical.

Assim, as várias reformas de ensino empreendidas desde Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925) revelam esse embate: a Filosofia ora era incluída, ora excluída do currículo, conforme as tendências dos administradores, isso até o governo de Getúlio Vargas, em que a

reforma de Gustavo Capanema colocou a Filosofia como obrigatória no currículo.

Foi em 1961, que a Lei nº. 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) gerou desastrosas consequências para o ensino da Filosofia, facultando às escolas a opção por vários currículos, colocando-a no núcleo das optativas (SOUZA, 1962, p. 64), perdendo assim, o caráter de obrigatoriedade adquirida na Reforma de Capanema.

No auge, o golpe de estado de 1964, com os militares no poder, que a Filosofia e todas as disciplinas que pudessem veicular ideias e posturas críticas contestatórias foram depuradas do currículo, em nome da “Segurança Nacional”.

A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar a Filosofia como disciplina no Ensino Médio da rede pública, como no caso do Paraná²⁸ (FÁVERO *et al.* 2004), mas de acordo com Martins (2000, p. 98), só o Parecer nº. 7.044/82, do Conselho Federal de Educação, abriu novamente as possibilidades para a volta da Filosofia nas escolas, embora tal retorno tenha se dado com um espaço mínimo, localizada no núcleo diversificado do currículo.

Em 1996, o art. 36, § 1º inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), determina que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da Filosofia neste nível de ensino. Entretanto, a LDB nº. 9.394/96 desencadeou algumas dificuldades para os educadores por sua ambiguidade, pois não delibera a obrigatoriedade, ela dá a liberdade de opção por ter ou não a disciplina Filosofia no Ensino Médio, e nos PCNs, particularmente na Parte IV (Ciências Humanas e suas Tecnologias), ao tratar dos Conhecimentos de Filosofia, deixando explícita a organização do currículo por áreas de conhecimento, optando a escola por fazer um recorte das áreas em subdivisões disciplinares; entretanto, à Filosofia, enfatiza-se só a competência para promover as condições indispensáveis para a

²⁸ No Estado do Paraná, no início da década de 1980, motivados pelo aceno da lei 7044/82, um grupo de professores do curso de Filosofia da UFPR organiza ações pela inclusão da disciplina Filosofia no currículo do 2º grau das escolas da rede pública paranaense, efetivando em quase todo estado sua inclusão. (MENDES, 2008, p. 73).

formação da cidadania²⁹, elencando competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia.

Só em 24 de junho de 2003 é que teve lugar uma audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia ao currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados.

Dessa forma, não se podem obliterar as concorrências, as competições, os conflitos, os jogos de poder, as dominações e as resistências, que se corporificam no espaço escolar e que desmistificam a ideia da neutralidade da história dos currículos escolares. Como se verifica, a organização curricular não é neutra. Ela propõe formas de seleção, de organização de experiências de aprendizagem em que conhecimentos se ensinam e se aprendem visando produzir determinadas identidades sociais e culturais.

A análise histórica do ensino de Filosofia, mesmo que aqui não aprofundada por não se constituir a análise principal, mostra que essa disciplina necessita ainda conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional (legal) como no plano de sua efetivação no currículo, ao lado de demais disciplinas. Não obstante, está claro que a filosofia possui estatuto próprio, um conteúdo a ser ensinado como as demais disciplinas, tornando, assim, legítima sua inclusão obrigatória na grade curricular. Sob este entendimento, emergem ainda indagações sobre a natureza dos conteúdos filosóficos a serem ensinados e os pressupostos metodológicos que fundamentaram a prática do ensino de filosofia (HORN, 2002). O que se entende por filosofia?

São variadas as possibilidades, tanto da perspectiva teórica como da política. A incitação do professor Franklin abre uma abordagem que inquieta e busca recuperar sentidos perdidos ou apagados.

É preciso abandonar de uma vez por todas a crença de que “não se pode fazer filosofia, mas apenas filosofar”, pois, não raro, esse adágio tem servido para legitimar práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas que acabam conduzindo à descaracterização tanto da filosofia quanto da educação. Há,

²⁹ O mesmo pode-se conferir ainda na Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

sim, o que aprender, o que memorizar e, nisso, a filosofia se assemelha a qualquer outra disciplina do currículo (RENÉ, 1991, p. 139).

Também em Deleuze a criação de conceitos exige um aprendizado, para que não se reinvente o que já se inventou; há necessidade de contato direto e constante com os movimentos do pensamento passado e presente.

Em agosto de 2006, porém, o panorama mudou significativamente, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma Resolução que determinou que no prazo de um ano (até o final de 2007), as escolas que operam com currículos disciplinares deveriam introduzir disciplinas de Filosofia e Sociologia; assim, a Filosofia torna-se obrigatória, com caráter disciplinar. Para essa nova mudança, são produzidas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (2006), com uma proposta re-configurada, apresentando uma estrutura didática e metodológica novas para a prática no Ensino Médio.

3.2 Configurando a Filosofia no atual contexto

Para a mudança que recoloca a filosofia no quadro disciplinar podem-se elencar inúmeros questionamentos que são inquiridores, pesquisas que questionam desde a “nova” estrutura abordada até a possibilidade que esta tem de efetivar-se no quadro da educação básica. Pode-se igualmente perguntar qual a verdadeira força que colocara a Filosofia novamente no currículo, ou seja, qual é a potência que se pode apontar como responsável para essa volta da disciplina no currículo? É claro que esta interrogação deve fazer parte de outro projeto de pesquisa, que aqui não se possibilita contemplar. Entretanto, tal inquietação se faz presente, e justifica-se, porque no próprio documento em questão, mais especificamente na introdução, há menção da significância que ela tem em outras instâncias, que não só as educacionais, ou seja, “a Filosofia nos últimos tempos vem passando por um processo de consolidação institucional, (...) uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor” (BRASIL, 2006, p. 15).

As novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio continuam organizadas por grandes áreas de conhecimento, tendo a tecnologia como princípio articulador. Embora a disciplina de Filosofia continue vinculada às Ciências Humanas e suas Tecnologias, “sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas”, não a “insere tão-somente na área de Ciências Humanas”, pois há uma “vocação transdisciplinar” (Ibidem, p. 18), que é salientada mais detalhadamente no texto. Esta vocação a localiza num meio abrangente, em diálogo com a ciência, a informatização, a comunicação, a moral e a ética.

O texto introdutório do documento, como se pode ver nas referências anteriores, apresenta todo o movimento externo à filosofia, um movimento de variadas instâncias; deslocalizado, mas presente e forte o bastante para ser mencionado como “grande demanda”, ou seja, uma potência suficientemente importante para ser citada já na introdução e que tem relações muito próximas com o lugar que assume a Filosofia no currículo escolar.

Em meio a este panorama, o documento apresenta a Filosofia como disciplina no Ensino Médio, por se tratar de um saber especializado e diferenciado dos outros, consagrando-a como insubstituível parte do currículo, a cumprir afinal, “um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações” (Ibidem, p. 17), pois já se efetiva o pensamento que “a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes” (Idem).

Não há mais a insegurança de assumir sua importância e necessidade (Ibidem, p. 15-16), afirmação vista igualmente nas pesquisas de Antônio Joaquim Severino, Maria Aparecida Pechula, Altair Alberto Fávero, Fernando Savater e nas Carta-manifesto de São Leopoldo – 2004 e Carta de Porto Alegre – 2007, que compuseram o primeiro núcleo do capítulo I. Não há mais a incerteza em preferir afastá-la, tratando-a como um indiferente. Não há mais o tratamento como possibilidade a transversalidade, destituída de lugar e tempo marcados como outras matérias das áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, Art. 4º).

Essa “nova” preocupação expõe várias exigências, como por exemplo, o tempo que é dedicado à Filosofia na grade, enfatizando a

necessidade de ocupar seu lugar ao mesmo nível das outras disciplinas, propondo “um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, que devam ser ministradas em mais de uma série do Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 18).

Já se pode perceber que não é um simples preenchimento curricular, ou seja, mais uma disciplina ofertada somente para acalantar vozes que acreditam ser importante para a formação do estudante no que se refere à formação exclusiva da cidadania, embora esta ainda seja uma das maiores intenções conferidas a ela, pois como salienta o documento,

cabe especificamente à Filosofia, a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (Ibidem, p. 26).

Mas é também uma presença marcada por preocupações outras (não só de cunho ético, mas político, científico, social, religioso, estrutural, lógico...), que começam a conferir à disciplina o seu verdadeiro lugar, pois “não é o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade” (Ibidem, p. 17).

Em Deleuze, essa referência à Filosofia como sendo parte indispensável à formação, é unida a concepção de história (de história da Filosofia), e para ele, não são parte de uma engrenagem, mas a própria máquina em funcionamento, ou seja, fazem parte do conjunto necessário para a formação e produção de conhecimento (DELEUZE, 1988b, p. 10).

Entretanto, em Deleuze bem como no Documento analisado, há a constante preocupação quanto a “que” filosofia se efetiva. No documento, há duas grandes preocupações: a de nortear as práticas educacionais de filosofia, respondendo à pergunta “Que Filosofia?”; e a outra preocupação: a sua disposição no grande quadro já instituído: Como a filosofia interliga-se a outras disciplinas não se enclausurando em si mesma? Nesta última, há o interesse em assegurar-lhe um papel interdisciplinar, pois como mostra o documento, “a afirmação da obrigatoriedade, (...) torna-se essencial para

qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina” (Ibidem, p. 16).

Para Deleuze, pensar a filosofia isolada das outras áreas do conhecimento é pensar em não fazer filosofia, pois esta se constitui na ação constante de contato e relação direta com os saberes produzidos, tanto pelas ciências quanto pelas artes.

É possível perceber em Deleuze uma preocupação com o afastamento da filosofia dos outros conhecimentos, pois para ele pensar que se faz filosofia num universo interno sem nenhuma relação com o que cerca o fazer humano é pensar em apenas afirmar as descobertas, achando que elas se atualizam independentes do mundo, quase que autossuficientes. As criações da filosofia são permitidas pelos intercessores que os filósofos vão encontrando ao longo do seu percurso.

Assim as motivações para a criação conceitual, papel da filosofia, se dão justamente no encontro, na interseção, pois como Deleuze mesmo julga,

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.156).

Para tanto, todas as outras preocupações, que serão brevemente apresentadas nesta parte, conduzem para essas duas premissas maiores, que se pensa serem o que guia todo desenvolvimento do texto. Como por exemplo, uma preocupação com a capacitação profissional, ou seja, “a formação dos professores de Filosofia nos cursos de graduação”.

O texto introdutório expõe a preocupação com a possibilidade de banalização da Filosofia, seja de seus conteúdos, seja dos métodos de ensino, chamando a atenção diversas vezes para as características de um professor bem formado, dizendo que o currículo de Filosofia do Ensino Médio não pode “sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 19), mas, deve articular-se com o perfil do

profissional formado nos cursos de graduação em Filosofia, como “condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica” (Idem), como também, não desconsiderar que o professor tem suas próprias posições, não o impedindo de defendê-las, embora com o cuidado de sempre não escolher posturas por demais filosóficas que podem sufocar a própria possibilidade de diálogo (BRASIL, 2006, p. 19).

Essa preocupação que também é “parte essencial desta discussão” (Idem) no documento, estende-se à formação dos futuros professores, preocupando-se com o que está sendo desenvolvido nos cursos superiores de Filosofia, que certamente refletirão na prática em sala no Ensino Médio. Para tanto, a proposta confere aos cursos um “currículo mínimo composto pelas cinco matérias básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos” (Ibidem, p. 20). Entretanto, neste currículo devem estar também previstas as “400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado” (Idem), atribuindo ao estudante um contato direto com o ambiente de trabalho o qual tende a assumir. Pois os riscos de colocar o ensino de Filosofia nas mãos de profissionais não habilitados poderia “tornar-se uma vulgarização perigosa de boas intenções, que pode conduzir a péssimos resultados” (Idem). Não basta o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua.

É a partir dessas discussões que se pode perceber que a intenção do documento é de caracterizar a disciplina de Filosofia, que vai desde a preparação dos profissionais até o oferecimento de “subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado” (Ibidem, p. 20-21).

É uma preocupação que pode ser percebida na identificação das ambiguidades dos “PCN vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, (...) que pretenderam curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente” (Ibidem, p. 18). É um cuidado em não destorcer qualquer característica da filosofia e principalmente “a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral” (Idem). O documento mostra-se pronto a uma “reformulação que

evite imposições doutrinárias, mesmo quando resultantes das melhores intenções” (Idem), ou seja, a um currículo que contemple a diversidade.

A história da Filosofia é tida como central no documento para a disciplina de Filosofia. Frente a essa afirmação, cabe à análise procurar o que realmente caracteriza a noção história da Filosofia e sua relação com a prática filosófica, ou seja, é interrogar o lugar que tal noção tem no documento OCNF tendo como base conceitual as categorias extraídas do pensamento do filósofo Gilles Deleuze.

O documento, no item dedicado à identidade da Filosofia, traça uma apresentação que se pauta em não fugir da interrogação sobre o que é a filosofia e o filosofar, salientando que qualquer “resposta se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido, um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico” (BRASIL, 2006, p. 22).

Para tanto, procura ir além, e descrever alguns procedimentos característicos do filosofar, “não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza” (Idem), podendo assim, localizar o que é o filosofar e estabelecer isso à efetivação no Ensino Médio.

Essa apresentação incita à aproximação da noção de história da Filosofia, pois na tentativa de traçar a identidade da Filosofia, abordando igualmente uma prática, descreve a noção como sendo inseparável do próprio filosofar. Por quê?

Para traçar a identidade da Filosofia, o documento se utiliza inicialmente das diferenciações que a Filosofia tem para com as outras áreas do conhecimento (Ciência, Arte e Religião), uma objetivação que “costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão” (Idem) e necessariamente sua proximidade e dependência para com elas. Como é propriamente expresso no documento:

Se a Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade,

ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes (Idem).

E é na diferenciação para com as outras formas de conhecimento que é expressa a relação que a filosofia tem com a sua história, uma relação de dependência mútua; e é aí que se inicia o questionamento que tende a caracterizar a noção de história da Filosofia e sua ligação com o que é a filosofia e seu fazer, ou seja, é com as perguntas antes feitas que se possibilita compreender seu real lugar.

Diz o documento que o ponto de confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador é a “relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido” (Ibidem, p. 27). Desta afirmação se pode compreender fundamentalmente que ao afirmar “sua história”, o documento estabelece uma diferença que pode ser percebida claramente, diferenciando-a “da” história propriamente dita, ou seja, há aqui uma asserção da história da Filosofia como sendo distinta da história. É uma diferença que se pode fundamentar pelas perguntas: Que história é essa que se faz diferente? Por que sua especificidade? O que a caracteriza e a “separa” da história geral?

No item Competências e Habilidades em Filosofia, ao falar do que é necessário aos egressos no curso de Filosofia (licenciatura ou bacharelado), destacando “uma sólida formação em História da Filosofia” (História da Filosofia no documento como sendo uma das cinco matérias básicas a fazer parte do currículo do Ensino Superior em Filosofia), torna-se possível compreender que distinção é esta.

Primeiramente confere à formação “o ponto de partida para a leitura da realidade” (Ibidem, p. 32), depositando aí uma importância que possibilita o fazer filosófico em sala, e nunca sem esta, bem como, sendo a história da Filosofia um dos componentes principais do curso, não vista como ponto de chegada, mas em relação direta com o momento atual. A formação no curso toma a história da Filosofia como requisito para os problemas e questões do cotidiano, há uma condição necessária para a leitura e trabalho, é o conhecimento da história que a filosofia edificou.

É a história da Filosofia com um papel de propiciar ao estudante compreender os problemas apresentados, tendo estes como bases, dispostos a possibilitar novas problematizações, e não uma história que se faz uma sucessão de fatos, mas sim, um conjunto de “temas e problemas” (Idem), dispostos a engendrar um novo pensamento, como expressa Sílvio Gallo no documento (Idem): “a ideia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico”.

Assim, a noção de história da Filosofia é entendida no documento não como enciclopédica, oferecendo ao estudante uma limitação de nomes e datas formando uma série de acumulação das informações retidas, enfileiradas como que em prateleiras de uma loja, como acontecia no período dos jesuítas, até os anos 80. Mas agora, um movimento que vai em direção a sua história, e dela se apropria da constituição de “problemas, vocabulários e estilos” que possam dar estímulos e condições para o fazer filosófico. E esse sentido é a própria re-configuração do problema frente a uma nova situação; o atual que carece de revisão.

Nessa perspectiva do atual como re-configuração constante pela filosofia é que Deleuze atribui a função da filosofia como que um mergulho no caos e dela um conceito sempre novo que possibilita uma ordem, embora igualmente nunca estável. E é nesse caos que o plano de imanência possibilita a volta, servindo de alicerce. Pois, é neste, que o conceito pode ser pensado; criado, é o solo onde são instaurados os acontecimentos. Assim, efetivar a delimitação de um plano de imanência, plano este inerente ao mundo material e concreto, é apontar para as condições internas do pensamento, para a possibilidade de sua própria organização, “os elementos do plano são traços diagramáticos, enquanto os conceitos são traços intensivos. Os primeiros são movimentos do infinito, enquanto os segundos são as ordenadas intensivas desse movimento” (GALLO, 2003, p. 56).

Para Deleuze, o plano de imanência possibilita a re-configuração dos conceitos, e sem ele não há a possibilidade dessa criação ou atualização. Não constituir um plano é largar-se ao caos e dele não mais poder sair, é

limitar o saber a uma forma enciclopédica e não mais o permitir operar conceitos.

No documento, a ênfase do pesquisador Nilton Nascimento (BRASIL, 2006, p. 27), de que “não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história”, é uma afirmação do papel importante da história da Filosofia. Nessa afirmação, a intenção volta-se a sublinhar que o fazer filosófico não é puramente reflexão despreparada e “solta”, num livre exercício onde o professor não se utiliza da história da Filosofia e apenas procura responder às questões atuais “sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões, (...) esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo” (BRASIL, 2006, p. 27). É um ensinar que tem a uma história particular subsidiária de sua prática, é um “ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras” (Ibidem, p. 35).

O documento, ao traçar a proposta dos conteúdos de filosofia que podem ser trabalhados em sala, expressa bem essa ideia, ou seja, ao elencar 30 temas “para a montagem das propostas curriculares” (Ibidem, p. 34), enfatiza que tais temas devem perpassar a história da Filosofia, pois se constituem não num arranjo somatório, dogmático e anti-filosófico, como uma doutrinação, mas como um conjunto de “visão crítica, trabalho do conceito” (Idem) que constitui uma própria amarração e uma própria história.

Tais temas são igualmente propostos a “propiciar uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional” (Idem). É mais uma afirmação de que a formação nos cursos de graduação está imprescindivelmente ligada a um fazer filosófico em sala, os 30 itens “tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo nos cursos de graduação em filosofia” (Ibidem, p. 34); é pela sólida formação que se consolida a prática disciplinar de Filosofia. Isso também justifica a preocupação do documento com o que é ensinado nos cursos de graduação, responsabilizando o profissional “pela implementação das diretrizes para o Ensino Médio” (Ibidem, p. 31).

Outra característica na noção de história da Filosofia do documento OCNF se dá na relação que ela mantém com a posição filosófica assumida

pelo professor. O documento estabelece uma abertura ao saber a posição, que porventura um professor venha a ter (e até concebe isso como sendo plausível por se tratar de um saber defendido e maduro), desde que essa posição não vire doutrinação. Entretanto, para mediar essa relação, entre a posição do professor e o ensino de filosofia como prática da reflexão, a história da Filosofia matiza, e torna possível a Filosofia como disciplina habitar sem ser doutrinação, ou seja, a adesão filosófica assumida “tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia” (Ibidem, p. 37).

Assim sendo, esta última questão ajuda a estabelecer um conjunto de inferências que montam uma proposta pedagógica que tende a ser ofertada com certa precaução para com o professor (que já prevê-se estar preparado desde sua formação), como também ao “produto final” desejado: o aluno, para que tenha sua formação voltada à cidadania e à reflexão (propostas finais estabelecidas pelo documento BRASIL, 2006,).

Mesmo o texto dando diversas aberturas à criatividade bem como à criação (que se acredita ser sinônimo de novo/novidade), há certa medida de controle que se apresenta a ponderar-se na história da Filosofia. Há centralidade na história da Filosofia não apenas com a intenção de esta ser referência a novas criações, impedindo que se fixem “antigas” conceituações tornando-as dogmáticas, mas, esta ser sim referência ao limite do que é ensinado/feito em sala, limitando-se o que pode ou não ser dito e feito na medida em que encerra o pensar numa história. Quando a história se apresenta como “medida de controle” deixa de ser base para tornar-se o fim almejado.

A justificativa para que a história da Filosofia sirva de controle ao professor, não permitindo que ele centre todas as discussões em suas (ou algumas) posições filosóficas, não possibilitando ao aluno um pensar crítico com outras e variadas reflexões e escolhas, parece ser suspenso quando, por outro lado, percebe-se que aquilo que o ajuda a abrir outras perspectivas à reflexão, limita-o, não permitindo ultrapassar o já instituído. Assim, é contraditória a afirmação do documento, quando este tem a história da Filosofia como pano de fundo possibilitando o convite à prática da reflexão (Idem), permitindo a “reflexão e a autêntica crítica” (Idem).

Assim, tratar a história da Filosofia como medida de controle contradiria a afirmação antes exposta: “à Filosofia (...) a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral” (Ibidem, p. 18)? A história da Filosofia não estaria assumindo uma função de “voz unilateral” quando se presta ao controle? O controle não é uma força contrária à multipluralidade?

Diferente desta noção compreende-se que em Deleuze a noção de história da Filosofia não tende a ser um controle, uma forma de intimidação que venha a estabelecer fronteiras ou que sirva de contraposição ao pensado.

Deleuze, como já visto anteriormente, já condenava em sua época as escolas e centros universitários que trabalhavam com uma noção de história da Filosofia com papel limitador à criação, pois exigiam ao estudante uma gama de conhecimentos ligados a história antes de os possibilitarem o poder de pensar. É importante lembrar que, para Deleuze, a criação não antevém à história, mas há entre elas uma dependência mútua; uma é necessária a outra. Só que não é uma história que limita e sim que abre o estudante à multiplicidade, a variações múltiplas, igualmente não é uma filosofia controlada que vai traçando a história.

Essa noção de história da Filosofia pode ser melhor compreendida em Deleuze quando comparada a sua leitura de textos filosóficos. No Colóquio de Cerisy, em 1973, obstado sobre sua proposta extratextual de leitura de Nietzsche, no sentido em que para Deleuze fazer filosofia é criar conceitos liberando a vida que está contida e tensionada num corpo pleno de estados vividos de linguagem, necessariamente em desequilíbrio, retiram-se diferenças de potenciais, fazendo surgir algo novo, um “clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos.” (DELEUZE, 1992a, p. 172). Assim, Deleuze responde:

Não me apresento absolutamente como um comentador de textos. Um texto, para mim, é apenas uma pequena engrenagem numa prática extratextual. Não se trata de comentar o texto através de um método de desconstrução, ou de um método de prática textual, ou de outros métodos, trata-se de ver para que

isto serve na prática extratextual que prolonga o texto (DELEUZE, 1985, p. 74).

O modo como Deleuze lida com o texto filosófico: algo que ultrapassa a si mesmo, que não tem uma identidade a ser apreendida, mas uma intensidade a ser vivida por alguém que se põe em relação com ela, uma intensidade que não é a mesma para todos os leitores, mas uma que é própria a cada um. Trata-se de uma recusa de toda mediação, tanto da parte de um instrumental metodológico que identifica o leitor como apto a dar conta do texto, quanto da estrutura de um determinado sistema conceitual autorreferente. Antes, o texto é tratado como um jogo de forças em contato com as forças do exterior, que tanto arranca-as de seus limites como atravessa-as, dando-lhes, a cada vez, um movimento novo, um arranjo de sentidos sempre renovado em virtude desse contato.

Assim, a noção de história da Filosofia se iguala a um texto, em que a história não deve ser tida como um lugar que se busca identidades a serem aprendidas, mas intensidades de criações a serem vividas, ou seja, colocadas em razão de novas criações, para novos devires do pensamento.

Entretanto, a história da Filosofia gera uma “precaução”, não como sinônimo de limitação, mas sim de modéstia, ou seja, é preciso paciência para consolidar as afirmações é “preciso tanto trabalho!” (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 33). Para Deleuze, é um trabalho de ir à história que a filosofia edificou, e dela/nela extrair possibilidades à consolidação da formação, ou seja, ela é uma matriz de formação; tem um papel formador, propicia agenciamentos, diferenças, e cognições dos devires engendrados até o momento.

Nesta formação, os intercessores aparecem submetendo a filosofia à reflexão e criticidade. Intercessores que numa sala de aula podem se constituir professor x alunos e alunos x professor. Essa noção da história da Filosofia é para Deleuze exigente de participação, assim como mostra sua permanência em Vincennes, onde o “público” (assim chamados os alunos de Vincennes por Deleuze) se faziam ouvir, apreendendo o necessário para o filosofar numa atitude de “autonomia, pluridisciplinaridade e sobretudo participação dos usuários” (Ibidem, p. 73), ou seja, uma atitude de diálogo e nomadismo, sem limites ou controle advindos de qualquer história.

É uma história constituída por relação de participação; com personagens, pois só há aprendizado quando há interação e movimento conjunto, isso pode ser visto no parágrafo escrito por Deleuze, quando este problematiza o aprendizado.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “façam comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve aos limites do espaço que ela cria. (DELEUZE, 2006, p. 48-49)

Numa abordagem que não possibilite a problematização e o movimento de criação conceitual há uma ausência dos personagens, pois estes efetivam a própria criação numa constante de relação e diálogo.

Esta ideia de diálogo e participação também pode ser vista como competência à Filosofia, expressa no documento OCNF:

(...) do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se (...) (BRASIL, 2006, p. 30).

Portanto, propiciar que cada um possa desempenhar e estruturar suas posições parece uma ideia aceita por Deleuze, que tinha em Vincennes (DELEUZE; PARNET, 2001, p. 50) um público variado.

Outro mérito adicional (BRASIL, 2006, p. 37) à história da Filosofia tida como centralidade no fazer filosófico no Ensino Médio, é sua riqueza e

atratividade para com as questões filosóficas, ou seja, o documento afirma que “tendo a História da Filosofia como referencial, (...) pode tornar as aulas do docente, mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas” (Ibidem, p. 38), onde o aluno consegue visualizar os contrapontos às questões levantadas.

Isso parece ser convergente com a noção de Deleuze, que para ele se torna desinteressante quando não desperta os conceitos adormecidos (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 109), pois é com a história da Filosofia que se desacomodam questões, incitando novas conquistas e espaços; tratando-se, portanto, de uma história que lida com conceitos sempre novos e concomitantemente de seus problemas.

Outra objetivação feita no trabalho, é que tanto em Deleuze quanto no documento OCNF não é possível localizar referências que indicam o mínimo para os fins desejados, estes que se resumem em habilidades e competências, como por exemplo, cidadania, criação, crítica... No documento OCNF, a história da Filosofia ainda é apresentada como uma grande biblioteca, em que é escolhido aleatoriamente ao gosto do professor, o que ele acredita ser mais conveniente ao momento da aula e para o fim proposto. Não há o “o que” ensinar, só o “aonde” chegar. Como não há referência deste “o que” na formação do professor de Filosofia, ainda não se tem ao certo quais os principais conceitos, ou temas e ou problemas necessários para a formação do aluno. Há conteúdos básicos nas grades da formação na universidade, mas e para o Ensino Médio?

Igualmente em Deleuze, não é possível localizar em sua obra, quais os elementos necessários da história da Filosofia, há uma concepção que a coloca como singular por se constituir de devires e não enciclopédica, de uma história concebida como movimento do pensamento vivo e constante, mas não há especificidade que garanta uma unidade de ensino nas escolas. Deixa ao professor a tarefa de selecionar o que pode ser necessário à criação conceitual. Isso pode acarretar numa desigualdade entre as escolas, pois cada uma tende a alcançar um fim diferente.

3.3 Considerações finais

A Filosofia se configura ímpar no projeto escolar atual apresentado no documento OCNF, efetiva-se o pensamento que ela pode e deve retomar seu lugar na formação dos estudantes com uma singularidade e contribuição que são imprescindíveis para o aluno que se quer pela sua presença, a saber: formar cidadãos, especialmente com criticidade, que saibam articular saberes de modo bem mais duradouro que os recebidos porventura da simples volatilidade das informações.

Entretanto, não é o desejo de formar cidadãos o suficiente para a leitura filosófica, ela exige um algo a mais. Em seu bojo, além de seu legado próprio, há uma história caracterizada diferentemente de qualquer outra que porventura a procure retê-la, ou seja, existe uma relação de especificidade da filosofia e seu papel formador que é a da relação que ela mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, atualidade e sentido.

Nesse sentido, o documento refere-se a história da Filosofia como sendo central, indispensável para tal projeto, é uma proposta como alternativa que recebe força desde a formação do professor de Filosofia, esta, que cinde por criar um mecanismo que estabeleça que história se desenvolverá nas escolas e conseqüentemente que filosofia espera-se. É aí que se pode perceber claramente um abismo entre a história que o documento pretende com a noção compreendida de Deleuze.

A relação com a história da Filosofia configura o movimento do pensamento filosófico, o trato modifica o fazer, até mesmo levando-o a limitações que aparentam ser imperceptíveis, cercando a criação em situações estanques e pré-fixadas, como é o caso do documento OCNF.

É possível perceber a tênue amarração desta ideia ao ver a proposta do documento encerrando a criação na história, a criação de conceitos da filosofia na própria história da Filosofia. Há a elaboração de uma série de indicações que permitem conduzir o pensamento a um conjunto de conclusões que parecem plausíveis quando levados ao encontro da liberdade e criação (ao mesmo tempo com aprendizados das grandes questões dos devires humanos e linguagem específica da filosofia), como

quando o documento aponta, desde a formação do professor de filosofia uma sólida formação em história da Filosofia, pois a configura como “o ponto de partida para a leitura da realidade” (Ibidem, p. 32), e o fazer filosófico em sala, e nunca sem esta, ou seja, a história da Filosofia passa a ser um dos componentes principais do curso.

Essa preocupação, aparentemente permite fazer da história da Filosofia uma aliada a criação, pois não há verdadeiramente filosofia sem antes um trabalho com sua história. Há intenção de sublinhar que o fazer filosófico não é puramente reflexão despreparada e “solta”, num livre exercício onde o professor não se utiliza da história da Filosofia e apenas procura responder às questões atuais “sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões, (...) esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo” (BRASIL, 2006, p. 27). Assim, a formação já forja-se na perspectiva pretendida.

Essa perspectiva (formação do professor e ementa da disciplina nas escolas de Ensino Médio) traça uma gama de conteúdos que se relacionam podendo ser trabalhados em sala. São 30 temas “para a montagem das propostas curriculares” (Ibidem, p. 34), sempre enfatizando que devem perpassar a história da Filosofia.

A intenção parece “propiciar uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional” (Idem), (sendo mais uma afirmação de que a formação nos cursos de graduação está imprescindivelmente ligada a um fazer filosófico em sala, os 30 itens “tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo nos cursos de graduação em filosofia” (Ibidem, p. 34)), entretanto, mas do que propiciar uma efetiva proposta de filosofia desvinculada de qualquer perspectiva que sirva de obliteração a uma única proposta, como se viu na história do Brasil a filosofia servindo a interesses dos mais variados, ela situa-se no campo das configurações pré-fixadas, em que numa leitura mais atenciosa permite indicar que há uma medida de contenção da força que por ventura a filosofia possa ter.

Há certa medida de controle que se apresenta a ponderar-se na história da Filosofia. Há centralidade na história da Filosofia não apenas com

a intenção de esta ser referência a novas criações, impedindo que se fixem “antigas” conceituações tornando-as dogmáticas, mas, esta ser sim referência ao limite do que é ensinado/feito em sala, limitando-se o que pode ou não ser dito e feito na medida em que encerra o pensar numa história.

É na citação, que se refere ao fazer pedagógico do professor, que se acentua mais essa intenção, acima apontada, na relação que a história da Filosofia mantém com a posição filosófica assumida pelo professor, que porventura venha a ter (mesmo que ainda o conceba como sendo plausível por se tratar de um saber defendido e maduro, desde que essa posição não vire doutrinação), media, ou melhor, “torna possível” a Filosofia como disciplina habitar sem ser doutrinação quando a posição filosófica assumida estiver realizando-se na história da Filosofia, essa “tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia” (Ibidem, p. 37).

Assim, a história se apresenta como “medida de controle”, e deixa de ser base para tornar-se o fim almejado, mesmo que haja inúmeras outras citações que o documento apresente aparentando encobrir tal “cercamento”, em que a proposta sirva para “reformulação que evite imposições doutrinárias, mesmo quando resultantes das melhores intenções” (Idem), ou seja, a um currículo que contemple a diversidade.

É aí que se possibilita ver a discrepância do discurso que procura abrir para a filosofia fazer-se presente como instância de criação, interdisciplinaridade e referência a criticidade, entretanto um discurso que em seu último momento acentua que há um limite a se obedecer, caso contrário insulta a filosofia (é por isso que a pergunta que filosofia sempre se fez presente).

Em Deleuze a criação não antevêm à história, mas há entre elas uma dependência mútua; uma é necessária a outra. Só que não é uma história que limita e sim que abre o estudante à multiplicidade, a variações múltiplas, igualmente não é uma filosofia controlada que vai traçando a história.

O modo como Deleuze lida com o texto filosófico: algo que ultrapassa a si mesmo, que não tem uma identidade a ser apreendida, mas uma intensidade a ser vivida por alguém que se põe em relação com ela, uma intensidade que não é a mesma para todos os leitores, mas uma que é própria a cada um. Trata-se de uma recusa de toda mediação, tanto da parte

de um instrumental metodológico que identifica o leitor como apto a dar conta do texto, quanto da estrutura de um determinado sistema conceitual autorreferente. Antes, o texto é tratado como um jogo de forças em contato com as forças do exterior, que tanto arranca-as de seus limites como atravessa-as, dando-lhes, a cada vez, um movimento novo, um arranjo de sentidos sempre renovado em virtude desse contato.

Assim, a noção de história da Filosofia se iguala a um texto, em que a história não deve ser tida como um lugar que se busca identidades a serem aprendidas, mas intensidades de criações a serem vividas, ou seja, colocadas em razão de novas criações, para novos devires do pensamento.

Para Deleuze, é um trabalho de ir à história que a filosofia edificou, e dela/nela extrair possibilidades à consolidação da formação, ou seja, ela é uma matriz de formação; tem um papel formador, propicia agenciamentos, diferenças, e cognições dos devires engendrados até o momento. É aí que os intercessores aparecem submetendo a filosofia à reflexão e criticidade. Intercessores que numa sala de aula podem se constituir professor x alunos e alunos x professor. Essa noção de história da Filosofia é para Deleuze intrinsecamente exigente de participação.

Entretanto, a proposta dos documentos, trás um pedido muito grande a uma indicação muito pequena dos conteúdos a serem desenvolvidos. É claro que não se pretende incitar contradições, exigindo os passos exatos que o professor deve ter com os alunos, isso poderia ser classificado como abominável, pois anularia qualquer precedente à criação e à real função da filosofia; um saber destituído de espaços fechados, mas exigente de comprometimento e seriedade. O que se problematiza é a grandeza a qual a história da Filosofia tem, e sua força, quando esta é trabalhada em virtude da criação conceitual, da problemática da pesquisa e do aprendizado, uma força que pode tanto reprimir quanto impulsionar; que pode sufocar pela grandeza quanto possibilitar voos mais altos e feitos maiores.

Os temas propostos pelo documento tendem a omitir este comprometimento e carece ainda de objetividade, pois dos 30 temas e de suas justificativas, resumidas em duas páginas (BRASIL, 2006, p. 34-35), não é possível observar uma proposta que possa garantir um nivelamento básico e uma unidade no Ensino Médio, pois são temas que exigem quase a

história da Filosofia toda, sendo impossíveis de serem trabalhados na proposta feita, ou seja, não há nem tempo o suficiente, nem o necessário em materiais.

Frente a esta falta de objetividade e conseqüentemente unidade, sobre aquelas universidades que já incluíram em seus vestibulares a filosofia, o que é possível ser avaliado? Aquilo que tem na grade dos cursos de graduação (já que os 30 temas (a lista) “tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia” (BRASIL, 2006, p. 34))? Estas são questões que podem ser problematizadas em outras pesquisas e, que aqui são possíveis de serem visualizadas como perguntas.

Enfim, o documento deixa confuso o que se deve trabalhar no Ensino Médio. Propõe fins, isto é certo, mas não esclarece os caminhos que podem levar a estes fins, deixando aos professores toda a responsabilidade, mesmo que em determinado momento tal responsabilidade, que é justificada em algumas escolhas e tomadas de posição, seja recorrente de preocupações que por hora são ajustadas com a história da Filosofia, servindo de equilíbrio a estas escolhas.

Para tanto, surgem outras perguntas que podem servir para futuras pesquisas. O que propor ao estudante de Filosofia como história da Filosofia? O que dela é possível apreender para a filosofia e as aulas de Filosofia? Paraphrasing Deleuze, o que seria necessário de cores para se iniciar uma obra em tela? (O que é necessário em filosofia para se iniciar a filosofar?).

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**, São Paulo, Ed. 34, 1996, Trad. Heloisa Rocha
- ALMEIDA, C. R. S.; QUEIROZ, J. J.; LORIERI, M. A.; Conteúdos nas pesquisas e no ensino da Filosofia da Educação no Brasil. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 285-306, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1084/824> Acessado em: 24/08/2009.
- ALVES, Dalton J. **O espaço da filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da nova LDB (Lei nº 9394.96): análises e reflexões**. 2000. 135 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.
- _____. **A filosofia no ensino médio — ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados/fapesp, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4ª ed. Revisada – São Paulo: Moderna, 2008.
- BARBOSA, Salvador; SOARES, Jurandir. O que é a filosofia? Da criação conceitual ao aprender. In. **II Seminário de Filosofia e Educação: Confluências - 2006**, Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe>
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- BELLOUR, R. EWALD, F. Signos e Acontecimentos. In. ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, p. 09
- BESSA, Dante D. Ensino de Filosofia; filosofia de quem? **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**. Disponível www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001. Acessado em: 20/06/2009.
- BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Disponível em: <http://www.uniasselvi.com.br/aprendizagem/o2.0/material_apoio/material_apoio_aluno.php>. Acessado em: 06 mar. 2008.
- BRASIL. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.
- BRASIL. **Projeto de Lei, 2003**. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.
- BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia**. Brasília. Mai. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Filosofia. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Vol. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília. Agosto de 2006b.
- CAMARA dos DEPUTADOS. **Projeto de Lei No 3.178/1997**. Deputado Dep. Federal Roque Zimmermann, PT/PR Brasília, DF, 1997.
- CARMINATI, Celso J. **O ensino de filosofia no segundo grau: do seu afastamento ao movimento pela sua re-introdução**. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. 1997. Dissertação de Mestrado.
- Carta/Manifesto de Londrina em favor da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio**. 2004. Disponível em: <http://www.uces.br/cefe/dfil/vcarbona/artigos/carta%20de%20sao%20leo%20poldo> Acessado em: 10/07/09.
- CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.
- CHEDIAK, K. **Introdução à filosofia de Deleuze**. Londrina: Editora da UEL, 1999.
- CERLETTI, A. A.; KOHAN, W. O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /CÂMARA de EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução N° 4**, de 16 de Agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB No 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

COSTA, João C. **Panorama da história da Filosofia no Brasil**. Editora Cultrix, São Paulo. 1959.

COSTA, José M; LEMOS, Ana R. **Reflexões iniciais**: Interpretando para a sala de aula os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Filosofia. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro. 2006. p. 15.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã**: o Ensino Superior da colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DANELON, M. **Para um ensino de filosofia do caos e da força**: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 64, p. 345-358, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2095>
Acessado em: 20/04/2009.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol I. Editora 34, Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. V. Editora 34, Rio de Janeiro, 1997a.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. VI. Editora 34, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. III. Editora 34, Rio de Janeiro, 1995b.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. II. Editora 34, Rio de Janeiro, 1995c.

_____. Pensamento Nômade. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche hoje?** Trad. Milton Nascimento e Sônia Goldberg. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a.

_____. **Proust e os signos**. Forense-Universitária, Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

_____. **Diferença e Repetição**. 1ª ed. Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. (1977) Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze**. Paris: Editions Montparnasse, 1997. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2007.

DESCAMPS, C.; ERIBON, D; MAGGIORI, R. Mil platôs não formam uma montanha... In: ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, p. 115.

EIDT, Celso. Filosofia como interpretação e transformação do mundo: o jovem Marx. In: CANDIDO, C. *et al.* (org). **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

ESCOBAR, Carlos Henrique. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

FAVARETTO, Celso J. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo E. et alii. **A Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/EDUC, 1995.

_____. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/ensino_filosofia.pdf. Acessado em: 19/04/2009.

FÁVERO, Altair. Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade. In: PIOVESAN, Américo; EDIT, Celso; GARCIA, Cláudio B.; HAUSER, Ester M.; FRAGA, Paulo D. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. 1ª ed. Ijuí: Inijuí, 2002, v. 1, p. 425-438.

FORNAZARI, Sandro. Tese de Doutorado, 2005. **O esplendor do ser: a composição da filosofia da diferença em Gilles Deleuze (1952-68)**. São Paulo – USP.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da Sexualidade**, vol. II – Uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Ed. Graal. 1984.

_____. O que é um autor? In: **Ditos e escritos** – vol. 3. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001.

- FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico Jesuítico o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952, p.15.
- GALLINA, Simone. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. Tese de doutorado, UNICAMP – S. Paulo, 2008. Disponível em Biblioteca digital da Unicamp.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Notas deleuzeanas para uma Filosofia da Educação. In: GHIRARDELLI, Jr., Paulo (Org.). **O que é a filosofia da educação?** 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&E, 2002.
- GALLO, Sílvio. CORNELLI, G. DANELON, M. (Orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**, Petrópolis, Vozes, 2003.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Reorientações curriculares: Filosofia – materiais didáticos**. Rio de Janeiro, 2006.
- Haidar, M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo, Grijaldo/EDUSP. 1972.
- HARDT, Michel. **Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia**. 1993. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- HORN, Geraldo B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: Análise e Proposição a partir da Experiência Paranaense**. 275 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.
- INÁCIO, Daniel. **A formação do cidadão e a Filosofia**. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro. 2006. p. 30.
- JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à Filosofia: Pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.
- JACINSKI, Edson; VITKOWSKI, José R. Problematizando os PCNEM+ para a atividade docente de filosofia. In.: **Olhar do Professor**. Ponta Grossa, 2008. Disponível em: www.uepg.br/olhardeprofessor, acessado em: 20/10/2009.
- JÚNIOR, Oswaldo Giacóia. **Crítica da Moral como política em Nietzsche**. Unicamp, 2000.
- LACATOS, Eva M. MARCONE, Marina A. **Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991. 249p.

- LEOPOLDO e SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Nielson. (org.) **Ensino de filosofia**: coletânea de textos distribuídos nos 1º e 2º encontros estaduais de professores de filosofia, realizados em Santos, 1985/6. São Paulo: SEAF, 1986.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MACHEREY, P. Pensar em Spinoza. In. ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, p. 62.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? São Paulo, Autores Associados. 2000.
- MASSUNAGA, Magda. **O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.
- MOSTAFA, Solange P. **Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- MURANAKA, Fabiana. **Mas, o que se faz numa sala de Filosofia?!!!** Uma Análise do Eixo: Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba. Dissertação de Mestrado, 2007, 167 f. Curitiba.
- NIELSEN NETO, H. (Org.). **O ensino da filosofia no 2o Grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado Humano**, tradução de Paulo César Souza, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Fragments póstumos**. Trad. Oswaldo Giacoia Jr. 2ª ed. rev. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 2002.
- OLIVEIRA, Regina T. C. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos 1988 – 1996. 1997. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1997, 387 f.
- PAIM, A. **O ensino da Filosofia posterior à criação do Curso Superior de Filosofia no Brasil desde a Colônia**, Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1367.pdf>.
- PECHULA, Maria A. **A Filosofia e seus usos**: crítica e acomodação. 2007. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 2007, 204 f. São Paulo.
- _____. **A filosofia no Ensino Médio**: da importância anunciada a descaracterização praticada. 2001. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2001, 147 f. São Paulo.

- PEREIRA, Francisco D. **Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino média noturno; uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos.** São Paulo: PUC/SP, 1995. Dissertação de mestrado - Programa Supervisão e Currículo.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo. Ed. 34. 1999.
- PRADO JÚNIOR, B. A Idéia de Plano de Imanência. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais!, 08/06/97, p. 56 a 58.
- PRADO, B. Bento Prado Jr. Analisa Deleuze. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 jun. 1996. Caderno Mais, p. 5.
- KANT, Immanuel. **Textos seletos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KUIAVA, Evaldo. Considerações acerca do papel da filosofia. In.: CANDIDO, C e CARBONARA, V. (org.) **Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar.** Ijuí, Unijuí, 2004.
- RAJCHMAN, J. Lógica do sentido, ética do acontecimento. In. ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze.** Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.
- RAMOS, Sérgio. **Transversalidade no ensino de filosofia.** Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro. 2006, p. 21.
- RENÉ, Silveira. **Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido.** 586 f. Dissertação – Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.
- RIBEIRO, Renato J. **Recordar Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SCHÖPKE, Regina. **Por Uma Filosofia da Diferença Gilles Deleuze: o pensador nômade.** Rio de Janeiro, editora Contraponto; Edusp, 2004.
- SAVATER, Fernando. **As Perguntas da Vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2ª ed. Campinas, Autores Associados. 1997.
- SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. O. **Ensino de filosofia: perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto.** Brasília, ano 9, n. 45, p. 19-25, jan. mar. 1990. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>; Acessado em : ?/06/2009.

- _____. A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. In: ROCHA, Doroty (Org.). **Filosofia da Educação: diferentes abordagens**, Campinas, Papirus, 2004.
- SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: Centro ou Referência? In: NIELSEN NETO, H. (org.). **O Ensino de Filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1992.
- SILVA, Maria Sueli L., **Filosofia como paradigma transversal: caminho para uma prática da complexidade**. São Paulo, 2005.
- SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação: A Pedagogia da Ciência**. 2ª Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos**.
- VAZ, Adriana M. S. **O ensino de filosofia e 'a educação de si mesmo': refletindo com Nietzsche**, 2000, Dissertação de Mestrado - Unicamp, 124 f. São Paulo.
- ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)