



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

POR UMA FILOSOFIA CRIATIVA:
CONTRIBUÇÕES DE DELEUZE E GUATTARI PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

LAVÍNIA MARIA MIRANDA MUNDIM

BRASÍLIA
SETEMBRO DE 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

**POR UMA FILOSOFIA CRIATIVA:
CONTRIBUIÇÕES DE DELEUZE E GUATTARI PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

LAVÍNIA MARIA MIRANDA MUNDIM

Monografia apresentada ao Departamento de Filosofia como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura, sobre a orientação do Professor Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali.

BRASÍLIA
SETEMBRO DE 2024

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Priscila Rossinetti Rufinoni

PROFESSOR ORIENTADOR

Professor Doutor Rogério Alessandro de Mello Basali

“toda a minha vida... uma vocação”

(Deleuze, 1987, p. 24)

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho, dedico os meus mais sinceros agradecimentos. Particularmente, agradeço aos meus pais, Fabiana e Antonio, pelos ensinamentos e apoio incondicional; aos meus irmãos, Igor e Maria Cecília, por me transformarem completamente com suas chegadas; ao meu companheiro e amigo, Gustavo Henrique. Por fim, aos meus avós, Aneilto Mariano e Maria Sofia, filósofa que me inspirou e inspira a seguir os caminhos da filosofia. A todos os professores e professoras que passaram em minha vida, causando em mim o interesse e a necessidade de buscar soluções aos assuntos que me afetaram, levando-me até a filosofia e seus encantos.

“Não sei quantas almas
tenho. Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem
calma. Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria
paisagem,
Assisto à minha
passagem, Diverso, móbil
e só,
Não sei sentir-me onde
estou. Por isso, alheio,
vou lendo. Como páginas,
meu ser
O que segue não
prevendo, O que passou
a esquecer. Noto à
margem do que li O que
julguei que senti. Releio
e digo: Fui eu?
Deus sabe, porque o escreveu.”
Fernando Pessoa

“Fomos ajudados, aspirados,
multiplicados.”(Deleuze,
Guattari, Mil Platôs: Capitalismo
e Esquizofrenia, p.10

RESUMO

O presente trabalho investiga as contribuições dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari para o ensino de filosofia. A fim de entender o que é isto que chamamos filosofia, aproxima-se as definições de Deleuze e Guattari de uma filosofia como criação de conceitos à educação e o ensino de filosofia enquanto componente curricular. Este estudo realoca os conceitos criados pelos filósofos no território da educação, com o auxílio do filósofo brasileiro Sílvio Gallo, e considera o currículo em movimento do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, bem como experiências vivenciadas no Projeto de Iniciação à Docência da Universidade de Brasília (PIBID-UnB). O problema que orientou este trabalho tenta entender como as filosofias de Deleuze e Guattari podem ampliar o debate em torno do ensino de filosofia no ensino básico, através de ideias como criação de conceitos, plano de imanência e rizoma. Observou-se que as filosofias deleuzo-guattariana propiciam aproximações ao ensino de filosofia como experiência criativa, além de traçar certas conformidades com o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Conclui-se que as ideias de Deleuze e Guattari constituem um caminho possível para o ensino de filosofia como experimentação de conceitos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Criação de conceitos, Rizoma, Currículo em Movimento do Distrito Federal.

ABSTRACT

This study explores the contributions of French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari to the teaching of philosophy. It aims to understand what constitutes philosophy by aligning Deleuze and Guattari's conceptualizations of philosophy as the creation of concepts with educational practices and the philosophy curriculum. The study recontextualizes the philosophers' ideas within the educational domain, utilizing the insights of Brazilian philosopher Sílvio Gallo, and considering the dynamic curriculum of the New High School in the Federal District, as well as experiences gained within the project PIBID-UnB. The central inquiry investigates how Deleuze and Guattari's philosophical concepts, such as concept creation, the plane of immanence, and rhizome, can expand the discourse on teaching philosophy at the basic education level. The findings suggest that Deleuzian-Guattarian philosophy provides a framework for approaching philosophy teaching as a creative and experimental process, while also aligning with aspects of the evolving curriculum in the Federal District. The study concludes that the ideas of Deleuze and Guattari offer a promising avenue for teaching philosophy through conceptual experimentation.

Keywords: Teaching Philosophy, Concept Creation, Rhizome, Moving Curriculum of the Federal District.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| Capítulo I..... | 10 |
| 2. O Ensino de Filosofia | 10 |
| 2.1 Deleuze e a Educação | 13 |
| 2.2 Conceito..... | 16 |
| Capítulo II..... | 21 |
| 3. Plano de Imanência | 21 |
| 3.1 Rizoma..... | 24 |
| Capítulo III | 30 |
| 4. Por uma filosofia criativa no Ensino Médio | 30 |
| CONCLUSÃO..... | 36 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 39 |

INTRODUÇÃO

O que é o ensino de filosofia? Talvez seja uma das principais perguntas quando se trata do componente curricular filosofia no ensino básico. Diferente de outros componentes como a matemática, a física, o português e até mesmo línguas estrangeiras, a filosofia enfrenta problemas próprios. Em especial, aqueles relacionados a sua aplicação em sala de aula.

Essa questão passa pela forma como a filosofia chegou em solo brasileiro e como foi dada a sua implementação na educação básica. Houve saídas e entradas no currículo e em documentos que tratam sobre educação, até mesmo a mudança de nomes que nem sempre deixavam claro que o componente curricular se tratava da filosofia, ou ainda ocorria a restrição a uma definição engessada com intuito específico, filosofia como moral.

Com o passar do tempo, ocorreu a entrada da filosofia no ensino básico, mesmo que tardiamente, como componente curricular obrigatório assegurado por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O problema relacionado ao ensino de filosofia, no sentido da forma ou maneira que tal componente deve ser ensinado se mantém. Em meio as possibilidades e mudanças, outras questões aparecem.

Pode-se pensar de tal forma: o que ensinar? Filosofia, e o que é filosofia? Há então o encontro com a pergunta principal não só da educação que tem a filosofia como participante, mas de toda a tradição filosófica. Sendo este um problema vital, muitos questionam: por que então trabalhar a filosofia no ensino médio? Em meio a uma educação utilitarista e tecnocrata, a educação como um todo deve levar a um caminho seguro, qual seja, o caminho do lucro.

É esperado que as escolas enquanto instituições proporcionem não só a construção de certas habilidades pelos estudantes, como também, e mais precisamente, que estes estudantes alcancem um objetivo único: ter dinheiro. Neste contexto, qual seria então o papel da filosofia? É certo que a filosofia enfrenta problemas, sejam eles criados por ela ou não. Contudo, se tratando de educação, a filosofia é por vezes preterida, sejam pelos desafios expostos acima ou mesmo por tantos outros empecilhos que venham a aparecer no horizonte.

Observando os assuntos da ordem do dia e tendo a filosofia voltada para educação como personagem principal, certas problemáticas atingem a todos os componentes do atual currículo do ensino básico brasileiro no Distrito Federal (DF). Estando a filosofia presente apenas no Ensino Médio, com a mudança deste, certas considerações devem ser feitas.

Partindo do pressuposto que é possível ensinar filosofia, quais seriam os caminhos para tal? Qual é o papel do professor de filosofia? Como o conhecimento se dá? É possível seguir as exigências do novo currículo e ainda assim ensinar filosofia? Qual modelo de aprendizagem melhor resolveria tais questões?

Como é de costume dos problemas, as questões geram questões, mesmo que respondidas. Na tentativa de pontuar alguns dos problemas, é preciso enfrentar as dificuldades não para solucionar de maneira definitiva, mas sobretudo para navegar em meio às possibilidades.

Neste cenário encontra-se Gilles Deleuze, filósofo contemporâneo francês que conheceu a realidade do ensino de filosofia francês tanto no ensino básico quanto no superior, em três experiências distintas, como na Universidade de Sorbonne e Vincennes (ambas em Paris) enquanto professor. Não se pode deixar passar também as experiências do filósofo quando ainda aluno enfrentou, em maio de 68, mudanças políticas importantes na França. Isso o levou a escrever obras junto a seu amigo e filósofo Félix Guattari, tais como *Mil Platôs* (1980) e *O que é a filosofia?* (1991).

Apesar de nunca ter escrito abertamente sobre o ensino de filosofia, as ideias de Deleuze incidiram luz sobre temas caros à educação, que chegaram até o professor Sílvio Gallo, filósofo brasileiro que utiliza a filosofia deleuziana para o ensino de filosofia nas escolas brasileiras. É a partir de Deleuze e Guattari e acompanhando Sílvio Gallo que algumas das questões encontram abertura para novos debates.

Como aponta Gallo em sua obra “Deleuze e a Educação” (2008), Deleuze foi o filósofo da multiplicidade. O pensador foi um grande filósofo-historiador, e começou seus trabalhos estudando nomes importantes, tais como Nietzsche e Bergson, para então repensar e redescobrir certos pontos.

Fazer filosofia é muito mais que repetir filósofos, mas como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil anos que filósofos debruçam-se sobre ele, também é difícil fazer filosofia (pensar o novo) sem retomar o já pensado. (Gallo, 2008, p. 33).

Deleuze aponta assim que em meio aos saberes anteriores é possível se fazer algo novo, encontrar-se com outros filósofos e seus conceitos e por vezes os “roubar” para então realizar um novo conceito. Isso se torna mais evidente quando o filósofo responde em “O que é a filosofia?” a que o título do livro induz: filosofia é a fabricação de conceitos. Sendo isso filosofia, como pensar o seu ensino? Como fabricar conceitos em sala de aula?

Talvez com o intuito de criar conceitos e com implicação em novos mundos, a filosofia encontre seu papel principal, sua utilidade, mesmo que esse não seja seu foco central. Realocando esses pensamentos para a sala de aula e para a realidade da educação no Brasil e, mais especificamente, para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal, o presente trabalho se desdobrará na tentativa de entender e aproximar a filosofia do conceito de Deleuze e Guattari em relação ao ensino de filosofia, bem como irei rememorar certas experiências vividas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID-UnB), pensando a sala de aula e a filosofia como experiência criativa.

Capítulo I

1. O Ensino de Filosofia

O ensino de filosofia é assunto há muito discutido entre professores de filosofia e profissionais da educação. Um breve olhar para o passado aponta o ensino de filosofia como a transmissão de determinada “filosofia”, como a filosofia platônica ou pitagórica. Na modernidade, porém, o ensino de filosofia toma novos rumos, quais sejam, a institucionalização.

Essa institucionalização é a entrada da filosofia enquanto componente curricular nas instituições de ensino. Logo, o foco não é qual filosofia ensinar, mas ensinar “Filosofia”, pautada sobre as exigências estatais e seus conteúdos pragmáticos pré-estabelecidos, logrando ao educador de filosofia a redução de um assunto vasto e infindo a certos assuntos “próprios” da área (Cerletti, 2009).

Contudo, se o ensino de filosofia e sua institucionalização apresentam problemas e geram debates, a questão principal gira em torno da sua exclusão e entrada tardia como componente curricular nas escolas brasileiras. A filosofia – ao menos a filosofia tradicionalmente europeia – tem seu início no Brasil com a colonização e a chegada dos jesuítas, que reservavam o ensino desta a uma classe específica: colonos brancos.

É nesse contexto que o ensino de filosofia é introduzido em terras tupiniquins, e anos mais tarde dá-se início à constante entrada e saída da filosofia como componente curricular na educação básica brasileira. Nas diversas reformas educacionais, a filosofia entrava como componente curricular apenas em algumas e sempre de maneira secundária e entre os anos finais do ensino, ou ainda com outros nomes e enfoques específicos, como educação civil e lógica.

A exclusão da filosofia passa por resistências numerosas de cunho político, educacional e até mesmo cultural. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, em 1961, isso se torna evidente. Nesse momento, a filosofia é sequer citada e é vista como contrária aos interesses da educação a época. Apenas em 2008 a filosofia retorna ao ensino básico como componente curricular obrigatório, apenas no Ensino Médio, desde a sua retirada em 1971 e substituição por ensino cívico e moral.

Isso torna evidente que o ensino de filosofia enfrenta dificuldades primárias e ainda muito recentes no Brasil. Com uma base ainda em construção, encontra problemas antigos que se misturam aos novos postos pelo caminhar do tempo.

Entre esses problemas está a compreensão de qual é o papel da filosofia e qual é a sua importância e potência enquanto componente curricular no ensino básico. Para Sílvio Gallo (2004), algumas grandes áreas devem ser encontradas na grade curricular do ensino médio, pensando a educação como processo de formação de indivíduos. Entre elas as ciências, as artes e as filosofias.

Baseando-se nas ideias dos filósofos francês Deleuze e Guattari,¹ Gallo entende que as ciências são produtoras de *funções* ao observar o mundo ao seu redor por meio de uma relação de causa e efeito (experiência), enquanto as artes têm como produção *perceptos e afetos*, entendendo e explicando o mundo através da estética. Por fim, há as filosofias que fabricam conceitos “[...] uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo.” (Gallo, Sílvio, 2004)

Entender a filosofia como fabricação de conceitos abre um novo olhar, que difere do tradicionalmente pensado. Visto que a filosofia por vezes foi considerada como encarregada de gerar certas habilidades, quais sejam, a criticidade, o pensar ou a formação de indivíduos cidadãos, mesmo contribuindo de fato para tais questões, as outras áreas do conhecimento também possuem tais competências.

Assim, as ciências, as artes e as filosofias não são redutíveis umas às outras, além de representarem complementaridade. Cada área resulta em algo que não pode ser trocado por outra. Certos resultados apenas a filosofia é capaz de produzir.

Gallo encontra na construção de conceitos a potência imprescindível da filosofia:

[...] a ausência da filosofia nos currículos significa o não contato dos estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer. (Gallo, 2004).

Este debate se torna mais preciso e iminente com a chegada do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas brasileiras e em especial sua implementação no Distrito Federal (DF), onde o centro do poder brasileiro se localiza. A mudança impele a novidade e ajustes em relação à educação, às escolas, aos professores e aos estudantes.

¹ “O que é filosofia?” (Deleuze, Gilles. Guattari, Félix, 1992)

Como a filosofia e seu ensino podem aparecer no horizonte do NEM, considerando os aspectos e desafios do passado na tentativa de enfrentar o novo? É em meio à diversidade e ao aparente “caos” que as ideias de Deleuze e Guattari aparecem.

1.1 Deleuze e a Educação

Gilles Deleuze, filósofo contemporâneo francês, se apresenta como o filósofo da multiplicidade. Começa seus estudos fazendo uma história da filosofia, na tentativa de descobrir e redescobrir filósofos e temas importantes, e entende que na repetição de temas já visitados se mostra também a diferença.

Assim, Deleuze pratica seu “roubo”. Mesmo que a feitura filosófica comece solitária, ela leva a encontros, já que não é possível a produção a partir do nada. “A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo.” (Gallo, 2003).

Suas obras não tratam a educação diretamente, apesar de sua vasta experiência na educação básica e superior. Mas suas ideias levantam questões ligadas à educação, em especial à sua afirmação da filosofia como criação de conceitos. Na obra “O que é filosofia?”, Deleuze juntamente com Félix Guattari afirma que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”

Nessa afirmação é possível encontrar um terreno fértil para aproximar as contribuições de Deleuze à educação. Algo que Sílvio Gallo fez muito bem, operando o mesmo que Deleuze: um encontro propício.

Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou em outras palavras, desterritorializar conceitos das obras de Deleuze e de Deleuze e Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. (Gallo, 2003).

Assim, este trabalho busca pensar novos conceitos e feitura para o ensino de filosofia a partir do encontro entre Deleuze e Sílvio Gallo, entendendo a filosofia como criação de conceitos e a sala de aula como o lugar para tal, mediatizada por encontros com outros e suas singularidades, que são múltiplas.

Pretende-se seguir, deste modo, o caminho de Deleuze, que se encontrou com diversos outros filósofos, literatos e até mesmo com o cinema. Um desses caminhos foi possibilitado até mesmo por Nietzsche, um dos filósofos com quem Deleuze realizou encontros.

[...] atentar para a diversidade como elemento positivo na produção dos conhecimentos, mas que, justamente por atender ao apelo da diversidade, ficam marcada pelas diferenças, entre si e com as outras. (Gallo, 2008).

Olhando para educação brasileira, em especial para o ensino de filosofia no Distrito Federal, as ideias de Deleuze se apresentam como uma possível saída para a realização da filosofia nas escolas em sua potência: a criação de conceitos, enfrentando as dificuldades próprias ao território e atentando para as diferenças.

Algo que Deleuze realizou ao atuar na Universidade de Vincennes, na França, compartilhando com estudantes tão diversos quanto se pode encontrar em uma sala de aula, foi o ensino da filosofia. Diferentemente de sua experiência anterior na Sorbonne, em Vincennes o pensador falava com não-filósofos, não eram especialistas vorazes em se sobressair.

Foi nesta universidade que a criação conceitual se realizou, o que leva Giuseppe Bianco (2002) a dizer: “A criação conceitual nascia do contato com a não-filosofia. Depois da experiência de Vincennes, qualquer visita a uma outra universidade constituirá, para Deleuze uma viagem para trás no tempo”. Essa vivência de Deleuze se assemelha e muito às encontradas em uma sala de aula do ensino médio, lugar em que o professor de filosofia se encontra com um grupo diverso de estudantes. Mesmo que um fator por vezes os una, como a idade, tantos outros os tornam diversos. E no encontro que cada aula proporciona com os estudantes e com a filosofia tem-se a possibilidade de construir conceitos.

Assim, é possível fazer filosofia. A partir dessas experiências diárias em sala que ocorreu a Deleuze e que por vezes acometeu a muitos professores, cria-se uma linha de fuga/um deslocamento. Deleuze em sua prática se distancia das ideias de linearidade da história da filosofia, história essa que representa para muitos o poder da filosofia e sua fixidez em algo maior e uniforme sem “devir”.

Em seu deslocamento, Deleuze apresenta uma nova imagem do pensamento junto às contribuições de seus encontros, em especial com Nietzsche. É em “Diferença e Repetição” que ele define sua teoria de um pensamento sem imagem, afastando-se do pensamento clássico. Diferentemente da costumeira teoria do pensamento, que busca por uma origem única sem feitura anteriores e que aparenta surgir do nada, o pensamento sem imagem surge sempre de algo.

Ao não iniciar do zero, é preciso começar pelo meio ou em meio a algo/alguma coisa que mova o pensamento. “Essa ‘alguma coisa’ pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos.” (Bianco, 2002, p. 10). Logo, o “eu penso” passa para um objeto que, exterior ao “eu”, o chama e o obriga a pensar.

Desse modo, a fundação não é mais única e imutável, visto que o pensamento sem imagem nasce de acontecimentos vários. O pensamento parte do encontro contingente e natural, tal como os possibilitados por vezes em sala de aula. É na diferença que o pensamento se dá e se constitui. Contudo, a sala de aula não pode ser pensada como o lugar da criação do pensamento se somente considerar problemas e soluções já postas. A criação implica novidade e, assim, novas soluções.

1.2 Conceito

A fim de entender melhor a filosofia de Deleuze, é preciso explicar o que ele entende por filosofia, e o que caracteriza de fato o que os filósofos fazem por aquilo que responde pelo nome filosofia. Segundo o francês, mesmo que tal questão, “O que é filosofia?”, se mostre desde sempre, a resposta, no entanto se encontra apenas com anos de estudo. Nesse sentido, em 1991, Deleuze e Guattari publicam a última grande obra do francês, “O que é filosofia?”.

A resposta à questão é dada de antemão: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze, Guattari, 1992, p10). Para Deleuze e Guattari, a palavra filosofia, amizade pelo saber, aponta o caminho para seu significado. Sendo o filósofo um personagem conceitual, o amigo que busca o saber que não se encontra dado, é preciso produzir ideias criativamente, como um amigo do conceito.

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em 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. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (Deleuze, Guattari, 1992, p 13-14)

Pensando na sala de aula e sendo a filosofia a criação de conceitos, é preciso pensar um ambiente que propicie a criatividade. Em primeiro lugar, há o professor filósofo. Sendo este amigo do conceito, ele tem a capacidade e a necessidade de criá-los. Mas, estando o professor amarrado a uma necessidade estatal ou mercantil, como poderia produzi-los?

Este é um problema que implica na impossibilidade de esse professor filósofo criar um ambiente (a sala de aula) de realização de conceitos. Sem a criação de conceitos, não há mudanças no mundo, já que para Deleuze e Guattari a produção conceitual é a abertura para o mundo, sendo o conceito o objeto que permite a criação do mundo à maneira de cada filósofo. Mas não apenas para os filósofos, como aponta Sílvia Gallo (2003): “Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos”.

Nesse contexto, o professor filósofo deve viabilizar os encontros entre seus alunos e a experimentação de conceitos. Pois só a filosofia tem a potência para criar conceitos, logo, a

potência para criar realidades. Para além, o conceito não deve ser visto com as lentes de um idealismo, tendo em vista que não é uma ideia que dá origem à realidade. O conceito é imanente, aparece da realidade e é o que a torna acessível.

O que dá ao conceito o poder de manter como de transformar cenários,² “[...]os conceitos também são armas, e a filosofia é um empreendimento ativo e criativo” (Gallo, Sílvio, 2003, p. 42). Deleuze e Guattari deixam claro afirmando mais uma vez a filosofia como criação conceitual e demonstrando que a questão “Qual é a utilidade da filosofia?” não faz sentido. “Se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado outro nome.” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 17).

A fim de tornar possível a criação de conceitos, é necessário primeiro entender o que é o conceito e, por conseguinte, o que caracteriza ou não a filosofia. A noção de conceito é separada em duas por Deleuze. A primeira é a noção clássica ligada à essência que não se altera (imóvel), essências participantes do mundo das representações. Já a segunda é a ideia de um conceito móvel e, portanto, maleável, que fala dos *devires*. “[...] é fruto do encontro com os signos, é contingente porque, de algum modo, depende das ocasiões que geram, mas absoluto e necessário em si mesmo.” (Bianco, 2002, p. 194).

Segundo Deleuze, os conceitos universais clássicos nos sentidos de contemplação, reflexão e comunicação não representam os conceitos *tout court* (próprios a filosofia). De modo que a contemplação não impera de maneira criativa e a comunicação leva ao consenso, não sendo este o objetivo principal da filosofia. Por fim, a reflexão não se apresenta como habilidade presente apenas na filosofia.

Tal habilidade pode ser praticada em outras áreas, e voltando para a educação, por outros componentes curriculares que buscam e oportunizam a reflexão e o fazem sem a necessidade da filosofia. “Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos.” (Gallo, Sílvio, 2003, p. 43).

² “O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo.” (Gallo, Sílvio, 2003, p. 42).

Em contrapartida, há o conceito pensado por Deleuze e Guattari manifestado por certos traços. O conceito para os filósofos franceses sempre obtém uma assinatura por quem o cria ou revisita e, portanto, o torna novidade. O conceito é produzido a partir de um problema e tem uma história por trás, de modo que lembra ou relembra outros conceitos, fazendo uma espécie de encruzilhada.

Para além, Deleuze e Guattari entendem o conceito como múltiplo, composto por peças que os define, mas, em uma visão mais ampla, como um todo fragmentado. Assim, possibilita-se a criação de novos mundos. O conceito é também uma heterogênesse, interagindo com o diferente por meio de vizinhanças. É relativo ao se relacionar com os próprios componentes, ao passo que se relaciona com outros conceitos e tem em si um conjunto de possíveis respostas às questões.

Por fim, é incorporal, mesmo estando presente em corpos. “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa.” (Gallo, 2003, p. 49). Logo, o conceito é também acontecimento, diz sobre o ocorrido, sendo, desta maneira, *devir*.

O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. (Gallo, 2003, p. 49).

Em paralelo com a ideia de conceito feita por Deleuze e Guattari, certas implicações são feitas, a saber, uma teoria geral do ato de criação. Assim como a noção canônica do conceito é criticada, os franceses examinam e propõem uma nova imagem do pensamento. O pensamento se apresenta sem imagens, não há um marco zero, o que exigiria deixar de lado as suposições iniciais. O pensamento sem imagem erige em meio a algo/alguma coisa que leva o indivíduo a pensar.

Esse algo ou coisa podem ser diversos, desde acontecimentos, encontros, pessoas ou até mesmo textos. Provocando no indivíduo afetado uma perturbação, realocando os sentidos, levando à faculdade do pensador de sair de sua inércia e, portanto, dos limites do senso comum. Por conseguinte, o pensador, e no sentido da sala de aula, o professor filósofo e seus estudantes, não são mais os sujeitos, mas sim objetos que, atravessados por forças que vem de fora, se veem obrigados a deixar a fundação segura e buscar a novidade.

O pensamento nasce sempre a partir de um encontro (contingente, arriscado, imprevisível e involuntário) com o Fora (*dehors*), o incomensurável, o evento: as relações (com o Outrem, o diferente, aquilo que força a pensar). (Bianco, 2002, p. 188).

Para além do pensamento e sua imagem, há o aprendizado. Segundo Deleuze (1987), aprender diz respeito essencialmente aos signos. O signo se apresenta como aquilo que compele o pensamento por meio de um espanto.

O signo implica e envolve (*enveloppe*) um sentido a ser decifrado, uma essência singular, uma diferença última e absoluto (o que será kantianamente chamado de Ideia em *Diferença e Repetição*) que o aprendiz pensador deve des – envolver e interpretar. (Bianco, 2002, p.189).

Outro ponto são as características do aprender, passando pela interpretação e decifração dos signos. Para Deleuze, o aprendizado está ligado aos signos e suas interpretações, pois é o signo que leva ao pensamento e à necessidade de pensar. O signo implica um sentido que deve ser entendido.

Se afastando novamente da teoria tradicional do pensamento, a interpretação dos signos não deve ser pautada na esperança de um sentido já existente que se encontra escondido. “O sentido forma, ao invés disso, um todo com o signo, e a interpretação é, em si, criação.” (Bianco, 2002, p. 11). Para além, é por meio da interpretação e decifração dos signos que a produção acontece; por conseguinte, é a partir dos signos e de sua análise que o aprendizado se dá.

Podemos, pois, deduzir que, segundo a particular interpretação deleuziana do ato de pensamento e da aprendizagem, um aluno não aprende quando imita o professor, quando repete de forma estéril os seus gestos partindo das representações e significações por ele impostas, mas quando encontra os signos por ele emitidos, quando os interpreta e, interpretando, cria, produz o novo. (Bianco, 2002, p. 12)

Caminhando com Deleuze, o professor não deve colocar um pensamento como único e correto. O papel do educador em sala é instigar os estudantes enquanto ouvintes atentos e promover o encontro para assim construir problemas e soluções, realizar o novo. Para o filósofo, a aula não deveria ser interrompida, mesmo com perguntas. O estudante, ao trazer questões de imediato, ao invés de provocar a possibilidade do novo, gera o debate.

Ao debater, é preciso chegar em certo momento em um conforme, se distanciando da criação e se aproximando da opinião (doxa). Ao contrário, quando as questões aparecem depois de um certo tempo e com o devido apreço à decodificação, fogem ao que o professor traçou de início, causando um deslocamento e a realização de novos conceitos propiciados pelo encontro. Assim, a experimentação criativa acontece e a filosofia é feita.

Deleuze entende, no entanto, que tais interpretações e decifrações não passam por um sentido preexistente que se mostra oculto e, portanto, há de ser encontrado. O sentido configura com o signo um todo, enquanto a interpretação é a criação. Retornando à sala de aula, o estudante não deve buscar, por meio da interpretação dos signos, algo já existente, como também não deve reproduzir os pensamentos do professor filósofo.

Neste contexto, Deleuze instaura certas propriedades do conceito, ao passo que reporta a aprendizagem, sendo o conceito um conjunto de singulares possível de ser transformado em novas singularidades com significações igualmente novas. Tendo em vista que o conceito é múltiplo, diz sobre os acontecimentos por meio de um plano de imanência.

Capítulo II

2. Plano de Imanência

O plano de imanência, segundo Deleuze, torna possível a criação de conceitos. Em contraposição com as ideias mítico-religiosas que trabalham por intermédio da transcendência, Deleuze afirma que os filósofos realizam um sequestro do saber, operado a favor da imanência pura. É sobre o plano de imanência que os conceitos são desenvolvidos.

A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro. (Gallo, 2003, p. 53).

O plano de imanência é o solo sobre o qual os conceitos trafegam, encontrando-se uns com os outros. É pré-filosófico, no sentido de condição necessária para a existência da filosofia, assim como o conceito que indica o início da filosofia. O plano de imanência representa sua edificação. No momento que os conceitos são criados, para que não subsistam no vazio, cria-se também o plano de imanência.

De modo que os filósofos desenvolvem seus planos de imanência ou tratam de conceitos sobre um plano já existente e delimitado, como o caso de certas correntes filosóficas que discutem sobre um mesmo filósofo. Para Deleuze, a multiplicidade se encontra também nos diversos planos de imanência que podem concordar ou não uns com os outros, o que leva a uma relação rizomática.³

O plano de imanência se encontra dentro de um tempo específico, qual seja, o tempo filosófico. Em meio a este tempo, as diversidades de plano existem em simultaneidade, não apagando as contribuições. Faz, no entanto, o movimento de superposição como camadas de um solo em que os sedimentos vão se alocando uns sobre os outros, sem retirar o que vem antes ou desconsiderar o depois.

Essa dança é o que Deleuze entendia como o devir infinito, obra da filosofia que transpassa a história da filosofia, mas não se caracteriza como tal, pois a filosofia é devir e

³ “No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc.” (Gallo, Sílvia, 2003, p. 95)

não uma história. Um devir que coabita com os planos que são múltiplos e não representam um seguimento linear como o presente em sistemas.

Dentro do plano de imanência há ainda os personagens conceituais que cada filósofo cria à sua maneira. Em alguns casos o personagem é evidente, como nos diálogos de Platão. Nesse caso, o personagem, sujeito da criação de conceito, é Sócrates. Há, no entanto, situações em que o filósofo é o próprio personagem, aquele que constrói e expõe os conceitos. É a partir dos personagens conceituais que os movimentos são feitos, desenhando o plano de imanência do filósofo e repercutindo na criação dos conceitos.

A filosofia é então constituída por essas três instâncias correlacionais: o plano de imanência que ela precisa *traçar*, os personagens filosóficos que ela precisa inventar e os conceitos que deve criar. Esses são os três verbos constituintes do ato filosófico, e não contemplar, refletir e comunicar, conforme comentado. Portanto, uma filosofia deve ser examinada pelo que ela produz e pelos efeitos que causa. (Gallo, 2003, p. 57).

O interesse da filosofia não é mais com a verdade única e absoluta, pontua Deleuze. O objeto de interesse da filosofia é a multiplicidade, que leva a pensamentos diferentes a cada nova criação, ou revisita a criações já existentes. Filósofos e não filósofos criam planos de imanência diversos e singulares. É neste sentido que ser verdadeiro não é necessário, se faz preciso antes de tudo ser interessante.

Sendo a filosofia a feitura de conceitos, eles devem ser interessantes e instrumentos que possibilitam a multiplicação e a continuação do pensamento, que não é imóvel, uno e transcendental, mas devir que movimenta e refrigera os cenários de criações sempre novas. Para além, não sendo o conceito essencialmente verdadeiro, não é um problema este não ser entendido. “Não nos importa se compreendemos ou não um determinado conceito; importa que ele seja ou não operativo para nosso pensamento; importa que ele nos faça pensar, em lugar de paralisar o pensamento.” (Gallo, 2003, p. 58).

Isso coloca um ponto importante ao pensar a sala de aula e a filosofia como componente curricular. O objetivo do professor filósofo não é demonstrar a verdade ou os caminhos que levariam a tal fim, sejam essas as verdades mercadológicas, da instituição escola ou mesmo religiosa. O papel da filosofia (criadora de conceitos) é o de causar o interesse, a exigência de pensar sobre o abordado em sala.

Mesmo que o plano de imanência seja algo penoso, no sentido de que é preciso paciência e tempo para chegar à sua construção, apenas com anos de estudo se torna efetivo. No entanto, Deleuze deixa claro em sua obra que tal ação pode ser feita por aqueles que são filósofos ou não.

2.1 Rizoma

Assim como sugere o currículo em movimento do Distrito Federal (DF) em relação ao Novo Ensino Médio (NEM), o conceito de rizoma se apresenta como base para um novo modelo de aprendizagem que fornece a conexão com diversos componentes curriculares.

Aparecendo de maneira específica nos “Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, consta no documento a autoria relacionada a Sílvio Gallo. No entanto, apesar de este importante filósofo brasileiro trabalhar com as ideias de Deleuze e Guattari, reterritorializando-as na educação, é de autoria de Deleuze e Guattari a novidade do pensamento rizomático em contraposição ao arbóreo.

Os modelos rizoma e arbóreo estão ligados à maneira de conhecer. Os homens e as mulheres, na tentativa de entender o mundo e, portanto, conhecê-lo, criaram diferentes formas de cumprir a tarefa. No início das civilizações a oralidade imperava como formato de produção de saberes. No entanto, com o aparecimento da escrita, ocorrem mudanças significativas, como o advento da filosofia e das ciências.

Por fim, com o chegar da metade do século XX, surgem as mídias digitais e uma propagação maior e mais rápida do conhecimento. Entre tais formas de conhecer, a escrita representa de maneira especial a decodificação da realidade a partir da interpretação, criando consigo um sentimento de conformidade entre a ideia da coisa e sua efetividade, a verdade. A escrita representa um referencial importante para a filosofia como primeiro campo de saber.

Contudo, o conhecimento cresceu a ponto de não caber apenas a filosofia. Daí começam as ramificações para novas áreas específicas, as disciplinas. É nesse contexto que a disposição do conhecimento é pensada de maneira arbórea, na imagem de uma árvore tendo raízes fixas em solos sólidos, representando a verdade, enquanto o tronco robusto se ramifica em diversos galhos. Em contraposição à imagem botânica que o modelo arbóreo sugere, esta é na realidade uma representação mecânica.

Na imagem da árvore, a filosofia é representada pelo tronco que reuniu em princípio todo o conhecimento. Com o passar do tempo, inspirada pelas curiosidades de homens e mulheres, a árvore cresce em galhos dos mais diversos tipos, que dividem um tronco em comum (a filosofia) mas não realizam trocas entre si. “O paradigma arborescente implica uma hierarquização do

saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento.” (Gallo, 2003, p. 89).

Os apontamentos trazidos por Deleuze e Guattari questionam e criticam se de fato o pensamento e o conhecimento seguem uma estrutura linear, ou ainda uma hierarquização definida em um fluxo contínuo, sem interrupções ou mudanças, não aceitando a desordem (caos) de um fluxo insistente e difuso que atravessa os limites das supostas disciplinas. Isso tornaria o conhecimento e o pensamento sempre mediatizado pelo tronco num sistema que não permite a integração com o diferente.

As ideias de Deleuze e Guattari se mostram marcadamente plausíveis com o aparecimento da tecnologia e de novos saberes.

Uma primeira manifestação foi com a *ecologia*, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe as “gavetas” de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia. Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de um outro paradigma de conhecimento, de uma nova imagem do pensamento; em suma, de algo que nos permita, de novo pensar, para além da fossilização imposta pelo paradigma arbóreo e pela consequente arborização de nosso pensamento.” (Gallo, 2002, p. 92).

Deleuze e Guattari iniciam a ideia de rizoma em 1980 ao publicarem “Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia”. O assunto trabalhado é o livro e sua construção compartilhada entre os escritores franceses e a perspectiva arbórea que vê na imagem do livro uma raiz em confronto com o rizoma. “Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante.” (Deleuze, Guattari, 1980, p. 10).

No modelo arbóreo, os pensamentos são voltados à unidade. Sendo o livro uma ramificação pertencente à árvore, pode ser reduzido a ele mesmo. Na tentativa de falar sobre vários, há na verdade reprodução do mesmo, de maneira única. Reproduzir não é multiplicidade, mas talvez apenas a impressão do mesmo repetidas vezes, de maneira automática. Em paralelo, o rizoma diz da multiplicidade.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. (Gallo, 2003, p. 93).

Deleuze e Guattari sugerem a imagem do livro em um pensamento rizoma, e é este paradigma que Sílvia Gallo transporta para a educação. Em 2018, o Conselho de Educação do Distrito Federal (DF) publica o novo currículo em movimento do NEM, revisado em 2021, contendo dentro dos itinerários formativos o modelo rizomático do pensamento pensado e trabalhado por Deleuze e Guattari nas palavras de Gallo.

Apesar disso, apenas o filósofo brasileiro é citado assim, não tornando público todo o pensamento rizoma e seus criadores de origem. Os itinerários formativos em ciência humanas e sociais aplicadas devem entrar segundo o documento em conformidade com a Base Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que buscam “[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.” (Brasil, 2018a, p. 465).

Para além, há no currículo em movimento do DF, por meio da BNCC, orientações dos princípios específicos do NEM, em especial no art. 5º item VII, que diz:

diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018a).

Assim, ressalta-se a necessidade de um currículo que leva a uma certa multiplicidade e conexões entre os saberes.

Para mais, reforça que o NEM busca repensar o ensino de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) por meio da multiplicidade, considerando as singularidades de experiência de cada estudante, ideias que vão de acordo com a filosofia de Deleuze e Guattari, ao pensar a aprendizagem e a criação de conceitos como tais. Outro ponto presente no documento é a potência que os itinerários formativos apresentam para práticas que visam a transdisciplinaridade⁴ e a transversalidade.⁵

⁴ “[...] A transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa.” (Cartilha da transdisciplinaridade, 1994).

⁵ “[...] matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma [...]” (Gallo, 2003, p. 96).

Tornando ainda mais evidente a conformidade do NEM com as ideias de Deleuze e Guattari, possibilita-se o caminho para pensar a filosofia como criação de conceitos, implicando de maneira proporcional que o professor de filosofia conheça e coloque em prática um ensino de filosofia criativo. Imagina-se a metáfora do rizoma, na qual a hierarquização dos saberes bem como a separação por disciplinas não faz mais sentido.

Ao pensar a educação sem as separações em disciplinas, outro aspecto da filosofia de Deleuze aparece: a desterritorialização e a reterritorialização, abrindo espaços para uma aprendizagem vária, considerando os campos de saberes e suas múltiplas conexões. Por fim, assim como Deleuze e Guattari apresentaram em *Mil Platôs* (1980) os seis princípios do rizoma, refletindo a questão do livro, Sílvio Gallo apresenta os seis princípios do rizoma pensando a educação.

O currículo em movimento do DF apresenta os seis princípios básicos do rizoma para o NEM: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia, decalcomania. O primeiro entende que qualquer ponto do rizoma pode e deve fazer conexões com quaisquer outros, diferentemente da árvore que busca a mediatização a partir de um ponto único e comum. Já o segundo complementa o primeiro, visto que as conexões sem centro propiciam a diversidade, diferenciando-se assim do modelo arbóreo em que a hierarquização implicava na homogeneização de pensamentos.

O princípio de multiplicidade representa o rizoma, que é sempre vários, e não uno. Um rizoma não pode em meio a sua multiplicidade ser reduzido, mesmo que o paradigma arbóreo possa apresentar de início uma variedade de posições este pode sempre ser reduzido a unidade árvore. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...]” (Deleuze, Guattari, 1980, p. 15).

O quarto princípio diz sobre a ruptura a-significante. O rizoma não pressupõe significações ou hierarquização. É construído em camadas como um solo, possui um território e uma organização, e apesar disso é aberto e disposto a linhas de fuga que atravessam o pensamento, levando a novos caminhos não pensados, representando um mapa em esboço sempre passível de mudanças (devires).

Há ainda o princípio da cartografia. Deleuze e Guattari entendem que os caminhos do rizoma podem ser mapeados colocando à vista as estradas múltiplas. Pode-se acessar o rizoma

por entradas diversas, o que leva a conexões múltiplas e distintas (sempre novas), e não reprodução de uma mesma ideia. “O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta e de novas facetas.” (Gallo, 2003, p. 94).

Por fim, o princípio de decalcomania. É possível fazer sobreposições, como decalques de um molde, nem sempre precisas e exatas. No entanto, quando um mapa se coloca sob a cópia, este gera novidades, territórios, multiplicidades.

Esses princípios evidenciam a novidade do pensamento de Deleuze e Guattari lançados à educação, com a separação da árvore e sua fixidez universalizante dos saberes para o rizoma aberto a conexões múltiplas, movimento e irreducibilidade em si mesmo. “Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros ‘devires’; podemos encontrá-la na *transversalidade*.” (Gallo, 2003, p. 95).

A nova forma de caminhar por meio da transversalidade é ressaltada no currículo em movimento do DF, além de aparecer como um horizonte possível para a prática educadora do professor.

Sendo assim, o reconhecimento do paradigma rizomático nos Itinerários Formativos significa instrumentalizar mais perspectivas para a práxis dos professores que passam a considerar a importância da pluralidade e da circulação dos saberes, buscando ‘traçar linhas de fuga’ a fim de se conseguir múltiplas possibilidades para a efetivação da transversalidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Não obstante, as decisões encontradas no currículo em movimento, para além de deixar clara a conformidade com o modelo rizomático do pensamento, viabiliza a prática dos pensamentos de Deleuze e Guattari sobre a filosofia enquanto criação de conceitos, pois é expresso no documento a ação em conformidade com a aptidão de cada profissional.

A construção de Unidades Curriculares Eletivas e Trilhas de Aprendizagem deve ser realizada considerando os saberes e as competências profissionais dos professores [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Retomando a transversalidade, essa percepção foi feita por Félix Guattari, pensando em questões terapêuticas. Trabalhada na educação, a transversalidade, juntamente com o paradigma do rizoma, representaria a passagem ou meio pelo qual todos os sentidos seriam possíveis, não mais limitado a verticalismo e horizontalismo. A partir da transversalidade, a locomoção por entre os saberes e outros territórios propicia a integração.

A transversalidade seria como linhas de um metrô que pode ser acessado por qualquer ponto da cidade, levando o passageiro a caminhos distintos, construídos com o passar da viagem. Isso não ocorre com a noção de interdisciplinaridade, primeira proposta feita na tentativa de fazer conexões entre os componentes curriculares e que, no entanto, se mostrou como artefato para *globalização* que remete ao mesmo, em dissonância com a transversalidade.

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompresões infinitas. (Gallo, 2003, p. 97).

Pensar a educação como transversal e rizomática é a abertura para um novo modelo educacional e escolar, que repensa as aulas, a forma de ensino e a maneira como a filosofia entra nas escolas. Assim como Deleuze e Guattari afirmaram, é a criação de uma nova pedagogia: a do conceito.

Capítulo III

3. Por uma filosofia criativa no Ensino Médio

Pensando com Deleuze e Guattari a partir das noções apresentadas e relacionando o currículo em movimento do DF e o Projeto de Iniciação à Docência da Universidade de Brasília (PIBID-UnB), é possível pensar como seria uma aula de filosofia (criação de conceitos). Para Deleuze, construir uma aula era um trabalho que se assemelhava a um ritual, uma busca por inspiração. Isso se dava por meio de ensaios e experimentações.

Um professor deve se interessar pelo que fala e expor aos estudantes os seus pensamentos e dos filósofos de que fala. Mas é preciso cuidado para que suas palavras não se tornem uma ordem, uma verdade absoluta, algo como “o professor disse; logo, está certo”. O objetivo não é criar escolas filosóficas para se discutir os temas em uma conformidade unificante, mas criar a possibilidade de experimentação.

Ao invés de palavras de ordem, Deleuze e Guattari tratam das *palavras de passagem*.⁶ O professor deve afetar seus alunos com termos que os levem a pensar, que causem no aluno a necessidade de decodificar os signos.

Talvez o professor deva ter em mente que a sala de aula necessita ser um espaço-tempo dinâmico onde se possibilita a experimentação de encontros com algo que dá o que pensar, desde que se esteja à espreita. Uma espécie de território, onde cabe ao professor iniciar o seu traçado e aos alunos desterritorializar e reterritorializar. (La Salvia, p. 220).

Tratar da filosofia e seu ensino é uma tarefa complexa, é preciso possibilitar a experimentação e novidade, ao passo que não se pode ultrapassar completamente a história da filosofia. É como nutrir e matar o próprio mestre para, assim, ir ao encontro da novidade, ao ser atravessado pelos problemas vividos e transformá-los em conceitos. É preciso fazer da filosofia uma ação criativa.

⁶ “Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem [...]. A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra: transformar as composições de ordem em composições de passagem.” (Deleuze, Guattari, p. 59).

A aula e a sala de aula devem ser o espaço para a atividade de criação. “[...] a aula de filosofia pode ser vista como que uma oficina de conceitos, um local onde eles são experimentados, criados, testados...” (Gallo, 2006, p. 25). A aula de filosofia é o lugar da experimentação, da novidade, em que a aparência de verdade ou não das suposições deixam de ser o foco principal.

Ocorrendo a atividade criadora de conceito, pouco importa seu compromisso com a verdade. O movimento que leva a pensar é o que mantém a filosofia como criação de conceitos. “Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios.” (Gallo, 2006, p. 26).

Ao pensar em oficinas de conceitos, Gallo apresenta quatro etapas de trabalho, que são: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Segundo o filósofo brasileiro, a oficina se inicia com um problema. Esse problema deve se aproximar dos estudantes, algo que faça parte da vivência deles, para assim ser incorporado, como um acontecimento. Dessa maneira começa a investigação, buscando através da história da filosofia conceitos criados, a fim de solucionar o problema em questão ou tentativas que se aproximem da problemática.

Assim, realiza-se a tentativa de entender se o conceito serve ou não para a solução do problema vivido, para então chegar ao processo de experienciar a solução do problema por meio de um conceito já trabalhado por um filósofo, adaptando-o e reinterpretando-o de acordo com a situação presente, realizando o “roubo criativo” de que fala Deleuze. Ou ainda ousar a criar um conceito, mas caso isso não seja possível, o trabalho do professor e seus educandos não está perdido; o foco do professor filósofo é observar a experiência do pensamento se cumprindo.

O primeiro passo para o início da experiência é a sensibilização dos estudantes e do professor.⁷ Seguindo na esteira de Deleuze, este também deve ser afetado pelo que fala. É preciso que a questão seja vivida pelos estudantes; logo, são eles que devem conseguir indicar

⁷ “A aula poderá ser um misto entre a sensibilidade do professor em extrair problemas dos questionamentos iniciais dos alunos e trazer conceitos que intensifiquem seu contato com a filosofia e os questionamentos que afetam o professor e que podem ser intensificados pelo professor.” (La Salvia, p. 231)

o problema, pois incorporando as questões de tal forma se pode realizar um conceito incorporal.

Dá a importância da sensibilização, de despertar nos estudantes o interesse por algo que os movimentem a pensar em algo de suas vivências. Pode-se citar a música, pensando por exemplo em uma sala de aula com educandos que gostam de rap. Há algo nesse estilo musical que se assemelha a suas singularidades e os impele ao pensamento. A música, a arte, os livros, os filmes podem servir como objetos sensibilizadores.

Imaginando uma aula que tenha como tema “Sonhos”,⁸ como o professor filósofo pode sensibilizar a sala de aula causando o interesse nos alunos? Ora, ter sonhos ou desejos é algo que atinge a todos, mas haveria sonhos/desejos melhores que outros? Ou ainda há aqueles que não possuem nenhum? Qual é o seu sonho/desejo? Por meio de músicas, é possível colocar a questão em evidência, como dizem os Racionais MC’s em “A vida é desafio”:

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
 Quando pivete sempre sonhei em ser jogador de futebol,
 Vai vendo!
 Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
 E tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver.

Após a sensibilização, o próximo passo é colocar o tema escolhido como problema, levando à investigação, olhando para o tema em várias perspectivas, cada estudante a seu modo. Pensando no tema “sonhos/desejos”, pode-se refletir: todos os sonhos/desejos são possíveis? Caso não sejam, quem os impede? O importante nessa etapa da oficina conceitual são as diversas visões sobre um mesmo ponto e a inconformidade ou suspeita de soluções rápidas ou óbvias.

⁸ Se faz importante destacar que os temas podem e devem dizer sobre filósofos. Mas levando em consideração os itinerários formativos do Novo Ensino Médio no Distrito Federal que englobam o Projeto de Vida, alguns temas mais “genéricos” fazem parte do componente curricular.

“Desse modo, o projeto de vida tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum* crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

O que leva ao passo seguinte: a investigação na procura de informações para a solução do problema. Leva-se os estudantes a caminhar pela história da filosofia, tendo em vista que muitos dos problemas discutidos levaram inúmeros filósofos a pensar e buscar resoluções às questões. Apesar disso, como aponta Sílvio Gallo,

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nossos problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela. (Gallo, 2006, p. 28).

A última etapa da “oficina de conceitos” é a conceituação, revisitando as possíveis soluções na tentativa de recriar os conceitos ou criar conceitos novos.

Nesse contexto, de uma filosofia criativa presente na oficina de conceitos, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID-UnB) se apresenta como terreno fértil às ideias de Gallo, Deleuze e Guattari. Ao experienciar o PIBID-UnB, pude perceber a importância da construção de uma aula, dos ensaios dos quais Deleuze comenta. Ao trabalhar o componente curricular “Projeto de Vida” presente entre os itinerários formativos, aprendi a trabalhar temas que nem sempre parecem conectados à filosofia, mas ao caminhar em meu planejamento, eu sempre voltava a ela.

Em uma de minhas experiências como pibidiana em uma escola de ensino médio localizada no Gama (região administrativa do Distrito Federal, lugar em que cresci e moro), foi proposto pela supervisora que me acompanhava realizar uma aula com o tema “autorretrato”. Algumas questões que surgiram foram: como realizar uma aula sobre um tema como esse? Como fugir de opiniões comuns frente a um tema que aparentemente não se liga à minha formação? Como tornar a aula interessante?

Em minhas preparações para as aulas, lembrei-me de uma frase presente na música “Babylon by Gus”, do rapper brasileiro Black Alien. A frase é “Tirar foto é fácil, quero ver quem se retrata”. A partir disso, comecei a montar a aula utilizando o trecho dessa música como fio condutor. Além disso, busquei também obras presentes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB), e encontrei um quadro de Frida Khalo, importante artista mexicana. A obra em questão era “Autorretrato entre a fronteira do México e Estados Unidos”.

Considerando essas perspectivas, levei aos estudantes a frase da música, bem como o quadro de Frida Khalo, na tentativa de sensibilizá-los ao tema “autorretrato”, para então começar a investigação. Muitos dos estudantes, ao se apropriarem do assunto, trouxeram questões para a ordem do dia, tais como as redes sociais e como as pessoas se autorretratam. Outros apontaram ainda que realizar um autorretrato seria difícil, visto que eles mudavam com frequência, quase diariamente.

Assim, é possível aproximar as ideias dos filósofos Deleuze e Guattari e a de oficina de conceitos de Sílvia Gallo à experiência vivenciada no PIBID-UnB, apontando a possibilidade de se colocar em prática a filosofia como ensaio criativo e fazendo conexões diferentes, mas mesmo assim possíveis para a filosofia.

Outra questão importante entre as ideias de Deleuze e Guattari é reconhecer o processo de realocar o conceito em um novo terreno, diferente do pensado para ele em sua origem. Isso se classifica como a recriação dos conceitos, operando por deslocamentos. Talvez se aplique ao conceito de “autorretrato” e a sua aparente relação somente com as artes ou com a história das artes. É nesse sentido que Deleuze e Guattari propõem uma “ecologia dos conceitos”. Assim como o conceito de ecologia na biologia, que é a busca pelas interações entre os seres vivos e o meio ambiente, este busca investigar os conceitos e suas relações com conceitos que interagem com o problema posto em sala.

Assim, observa-se como os conceitos mudaram ao longo da história da filosofia para responder a problemas novos ou antigos, em uma singularidade múltipla. O legado da filosofia como conceito deixado por Deleuze e Guattari é a ferramenta que os conceitos representam.

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fizermos. E claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento. (Gallo, 2006, p. 29).

Pensar a filosofia como criativa é a chave para tornar possível a criação de conceitos em sala, considerando as vivências singulares de cada estudante, propiciando o encontro criativo com os filósofos e suas ideias, realizando deslocamentos, e pensando como rizoma, aberto a diferenças, com conexões possíveis entre os diversos saberes e componentes curriculares. Ao fazer filosofia, “Cabe pois a nós desenvolver no heterogêneo os signos deixados por Deleuze e, ao desenvolvê-los, criar, fazendo *com* Deleuze e não *como* Deleuze.” (Bianco, 2002, p.197).

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi abordado o ensino de filosofia e a filosofia como componente curricular, sobre as perspectivas dos filósofos franceses Deleuze e Guattari, por meio dos estudos do filósofo brasileiro Sílvio Gallo, bem como o currículo em movimento do Distrito Federal (DF), local em que este trabalho foi produzido e pensado, e as vivências propiciadas pelo Projeto de Iniciação à Docência da Universidade de Brasília (PIBID-UnB).

Pensar sobre a filosofia através de seu ensino se faz essencial para a formação do professor filósofo. É preciso entender as especificidades de um campo do saber tão antigo quanto a filosofia, aproximando as dificuldades antigas com os surgimentos de novos problemas em busca de talvez os solucionar, mas com a certeza da necessidade dos diversos olhares sobre o tema “ensino de filosofia”. Também é essencial pensar a sala de aula e os desafios impostos pelo Novo Ensino Médio (NEM).

É preciso, pois, entender o processo de ingresso da filosofia enquanto componente curricular no sistema educacional brasileiro. É importante pensar em como e por que a filosofia é participante do ensino básico, junto com os outros componentes curriculares. Como Deleuze e Guattari pensaram na obra “O que é filosofia?”, algumas questões que surgem são: o que implica em entender o objetivo da filosofia nas escolas? O que se faz quando se diz “eu ensino/sou professor/a de filosofia no ensino básico”? Qual é a importância da filosofia?

A resposta encontrada pelos franceses é: a filosofia é a criação de conceitos. Sendo isso filosofia, como empregá-la em sala de aula? Ou melhor, o que é este tal conceito? O conceito de que fala Deleuze e Guattari segue certos aspectos, é um instrumento para criação de novos mundos. Para além, é justamente na possibilidade criativa de conceitos que a filosofia se apresenta e diferencia de outros saberes. Para os filósofos apenas a filosofia tem em si a potência para criar conceitos.

O que responde uma das perguntas, “por que ensinar filosofia?”. Diferentemente de antigas ideias, o ponto principal da filosofia não é ensinar competências e habilidades como a crítica, o pensar, a ética ou a moral, pois tais habilidades e competências podem ser trabalhadas por outros componentes. No entanto, apenas a filosofia é criadora de conceitos.

Pensar e realizar conceitos é o que fazem os filósofos. Contudo, Deleuze e Guattari entendem que é possível que isso ocorra a não-filósofos, o que os leva a pensar sobre o

processo de aprendizagem. Os conceitos são imanentes, são uma espécie de lente que ajuda a entender as coisas. Eles não se encontram escondidos como uma entidade metafísica, não surgem do vazio.

Os conceitos surgem dos problemas, dos acontecimentos, é nos encontros propícios e contingentes que os conceitos se deparam. O conceito possui sempre uma assinatura, uma história, é múltiplo, parte de um problema, é uma heterogênese, é um incorporal.

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir [...] O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece, é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos...” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 46).

Como citado anteriormente, os conceitos não surgem do nada. O plano de imanência caracteriza-se como o local em que os conceitos trafegam e se encontram uns com os outros. Para a ocorrência das conexões, Deleuze e Guattari pensam o conhecimento a partir do paradigma rizomático em contraposição ao tradicionalmente usado, o paradigma arbóreo.

O paradigma arbóreo é pensando na imagem da árvore que, em solo fixo, com um tronco firme, nutre e possibilita os galhos. Sendo a filosofia o tronco (origem do saber), esta intermedia as conexões que seguem uma hierarquia. Além disso, mesmo que os galhos comportem componentes diferentes, estes sempre podem ser reduzidos a eles mesmos (a árvore).

Já no paradigma rizoma não há um intermediador necessário para a ocorrência das conexões, o que leva ao desaparecimento da hierarquia. O rizoma entende a multiplicidade, é possível realizar pontos de conexão em qualquer parte do rizoma. Não há apenas uma árvore, mas uma floresta que se nutre e se comunica. Inspirado nas ideias de Sílvio Gallo, que por sua vez se inspirou em Deleuze e Guattari, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio no Distrito Federal (DF) traz um currículo rizoma dentro dos itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No documento, é possível encontrar os seis princípios do rizoma e a abertura para pensar em uma educação da transversalidade e transdisciplinaridade, inaugurando uma abertura para as ideias de Deleuze e Guattari, territorializando-as no campo da educação básica no DF. Tendo isso em vista, é possível pensar a sala de aula e o componente curricular filosofia como criação

conceitual.

É preciso realizar o ensino de filosofia como uma atividade criativa, assim como incita Sílvia Gallo. Pode-se criar uma oficina de conceitos com etapas a serem elaboradas pelo professor e seus estudantes em conjunto, perpetuando as ideias de Deleuze e Guattari e em conformidade com o currículo pensado para o Novo Ensino Médio e as experiências vividas no PIBID-UnB em meio ao componente curricular Projeto de Vida.

Logo, conclui-se que o ensino de filosofia enquanto criação de conceitos é de extrema importância, que responde a questões antigas que atravessam o ensino e a filosofia, a fim de pensar caminhos possíveis para a educação e ensino, levando em consideração os documentos que tratam e determinam sobre tal assunto. Talvez não para entrar em conformidade com estes, mas, sobretudo, para analisar e pensar as questões, realocando-as e adaptando-as às mudanças sempre constantes. Por vezes é preciso utilizar as armas dispostas para fazer a educação, não iguais, mas diferentes, subvertidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gallo, Sílvio, Deleuze e a Educação, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2003.
- Cerletti, Alejandro, O Ensino de Filosofia: Como Problema Filosófico, Editora Autêntica, 2009.
- Gallo, Sílvio, A filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade, Rio de Janeiro, v. 13, n 1, p. 17 – 35, 2006.
- Bianco, Giuseppe, Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito, Educação e Realidade, 27 (2): 179-204, julho/dezembro, 2002.
- Deleuze, Guattari, O que é Filosofia?, Editora 34, 2010.
- Deleuze, Guattari, Mil Platôs - vol. 1: Capitalismo e Esquizofrenia, Editora 34, 2011.
- Deleuze, Gilles, Diferença e repetição, Editora Paz & Terra, 2018
- La Salvia, André Luis, Problemas de uma Pedagogia do Conceito: pensando o ensino de filosofia, Editora Autoral, 2016
- DISTRITO FEDERAL, Secretario do Estado de Educação do DF, Currículo em Movimento da Educação Básica: Novo Ensino Médio, 2014a.
- BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2018.
- Cartilha da transdisciplinaridade, 1994