

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos

**EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL
MÉDIO: ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Maceió – AL
2020

ANGELINA RENATA ANDRADE RIBEIRO DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL
MÉDIO: ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Texto de qualificação apresentado à banca homologada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos
Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Maceió – AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237e Santos, Angelina Renata Andrade Ribeiro dos.

Experiência do pensamento no ensino de filosofia no nível médio : entre Deleuze e a educação básica brasileira / Angelina Renata Andrade Ribeiro dos Santos. – 2020.

84 f.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 82-84.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Experiência (Filosofia). 3. Filosofia (Ensino médio). 4. Pensamento. I. Título.

CDU: 37:17



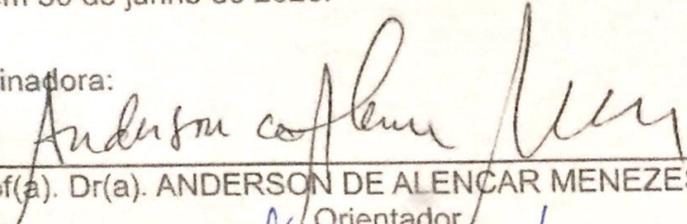
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL
MÉDIO: ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

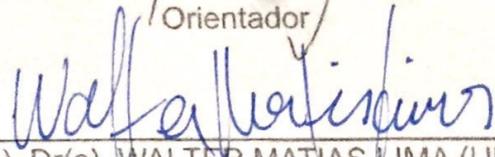
ANGELINA RENATA ANDRADE RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de junho de 2020.

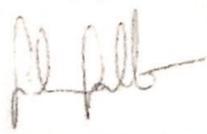
Banca Examinadora:


Prof(a). Dr(a). ANDERSON DE ALENCAR MENEZES (UFAL)

Orientador


Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA (UFAL)

Examinador(a) Interno(a)


Prof(a). Dr(a). SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO (UNICAMP)

Examinador(a) Externo(a)

Aos meus alunos do ensino médio. Sem eles, a razão desta pesquisa não existiria.

Para os futuros estudantes do ensino médio. Por eles, a dedicação de uma pesquisa.

Penso com Deleuze quando penso que...

“As aulas são uma parte da minha vida, eu as dei com paixão.” (2013, p. 177)

Em momentos de angústia, meus pensamentos me levaram ao ponto de partida desta dissertação e novamente com ele, penso...

“Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. 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 a minha vida?” (2010, p. 7)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao lugar que a docência ocupa em minha vida. Atravessa-me e assim, sinto-me ainda como nos primeiros dias em sala de aula: realizando um sonho. Ao mesmo tempo, o passar dos anos me trouxeram reflexões e me proporcionaram outras formas de ver o mundo.

Às amigas do “Bonde” – Alice Marinho, Natália Freitas, Nadja Waleska e Andréa Moraes – pelo apoio desde a seleção até momentos como o encerramento da disciplina Análise do Discurso Educacional, Qualificação e Defesa.

Aos meus primos e primas, por todo incentivo. Em especial ao primo André Andrade, figura importante na decisão de enfrentar minhas fragilidades ao encarar um novo processo seletivo para o mestrado. Com toda certeza, sem a sua insistência, meu caminhar teria sido diferente.

À minha madrinha Sônia Andrade, por toda torcida, por fazer festa e abrir as portas de sua casa como se fosse minha.

Ao meu pai, José Joaquim dos Santos Filho (*in memoriam*), pela troca de sorrisos. Mas mais ainda, por ser meu fã. Sobre mim, da sua boca só saíam elogios.

À minha mãe, Joselete Andrade Ribeiro, por mostrar um pouco ao modo kantiano, a importância do esclarecimento; e me apresentar ao amor e à filosofia através do conto “O rouxinol e a rosa”.

Ao meu companheiro, Demis Rodrigues Santana, por sempre me acolher em seu silêncio. Pelas palavras pontuais em momentos de angústia.

Aos amigos dessa jornada acadêmica. Mário César, Darlan Lourenço, Isabel Freitas e Lidiane Barbosa.

Ao Prof. Dr. Fernando Guilherme Ayres, por ter sido meu primeiro grande incentivador na trajetória da pesquisa acadêmica, em especial na filosofia, área tão marcada pela desigualdade de gênero.

Ao Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, pela sensibilidade em acolher meus caminhos de pesquisa. Também por confiar em meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Walter Matias, pela transmissão constante de um ideal de perseverança, traduzido em forma de partilha de material de pesquisa, assim como por provocações metodológicas que me fizeram dar uma tonalidade afetiva diferente à esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Silvio Gallo, por ter aceitado o convite para a banca examinadora, pelo olhar atento ao manuscrito de qualificação com contribuições significativas para o momento da defesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que conjuntamente financiaram esta pesquisa.

Por fim, a todos e todas que de algum modo contribuíram para essa experiência em minha vida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ACONTECIMENTO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	19
2.1 Breve panorama histórico do ensino de filosofia no Brasil: dos jesuítas até a lei 13.415/2017 e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	21
2.2 O ensino de filosofia no Brasil por meio dos documentos oficiais: outra face de sua institucionalização.....	28
2.3 A produção acadêmica para o ensino de filosofia e Deleuze, um encontro	34
3 ACONTECIMENTO: DELEUZE E A FILOSOFIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO	40
3.1 Da identidade à diferença, uma crítica à imagem dogmática do pensamento	41
3.2 A filosofia como criação de conceitos	48
3.3 O plano de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar	54
4 ACONTECIMENTO: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO	60
4.1 O paradoxo entre ensinar e aprender filosofia.....	62
4.2 Aprender filosofia <i>com</i> Deleuze: um desafio ou Por uma pedagogia do conceito	68
4.3 Linhas de fuga para o ensino de (da) filosofia (na diferença): uma busca inacabada.....	75
À GUIA DE CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS	84

RESUMO

A presente pesquisa pretende investigar a temática referente à experiência do pensamento no ensino de filosofia no nível médio da educação básica brasileira. A experiência do pensamento aqui investigada é compreendida à luz da filosofia de Deleuze (2013; 2018), e sendo parte do processo educativo, não está no começo tampouco no fim, está “entre”. Diante disto, temos como objetivos específicos discutir as condições atuais do ensino de filosofia no Brasil com ênfase no ensino médio, reconhecer o ensino de filosofia como problema filosófico, estabelecer relações entre a perspectiva de Deleuze e a experiência do pensamento neste nível de ensino. Para alcançar tais objetivos, o caminho percorrido perpassa por uma geofilosofia, concepção inspirada nos autores Deleuze e Guattari (2010). Tal como uma cartográfica do pensamento filosófico e do ensino de filosofia, a pesquisa tem em seu escopo procedimento bibliográfico, de modo que contempla aspectos referentes à institucionalização do ensino de filosofia no Brasil, tendo como cenário seu panorama histórico, legal e acadêmico; revisão teórica sobre a problemática do pensamento e da filosofia em Deleuze a partir das obras *Diferença e Repetição*(2018) e *O que é a filosofia?*(2010), escrita em parceria com Guattari; finalizando com discussão acerca do ensino de filosofia como experiência do pensamento sob a regência das principais categorias encontradas: conceito, identidade e diferença. Para tanto, recorreremos a análises acerca dos paradoxos entre aprender e ensinar filosofia, proposições advindas da pedagogia do conceito, e conjuntamente outro olhar sobre o aprender. Identificamos dificuldades marcantes para a consolidação do ensino de filosofia no Brasil, assim como contribuições significativas da perspectiva de Deleuze na produção acadêmica para o ensino de filosofia voltado para o pensamento autônomo, na medida em que ao traçar linhas de fuga para um ensino de (da) filosofia (na diferença), temos, portanto, um ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento.

Palavras-chave: Experiência do pensamento. Deleuze. Ensino de Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research intends to investigate the theme referring to the experience of thinking in the teaching of philosophy at the high school level at Brazilian education. The thought experience investigated here is the understood we had according to Deleuze's philosophy (2013; 2018), and being part of the educational process, it is not in the beginning or the end, it is "between". Considering this, we have as specific objectives to discuss the current conditions of teaching philosophy in Brazil with an emphasis on high school, to recognize the teaching of philosophy as a philosophical problem, to establish relationships between Deleuze's perspective and the experience of thinking at this level of education. In order to achieve these objectives, the path traveled by geophilosophy, a concept inspired by the authors Deleuze and Guattari (2010). As well as a cartographic of philosophical thought and philosophy teaching, the research has in its scope bibliographic procedure, in order that it contemplates aspects referring to the institutionalization of philosophy teaching in Brazil, having as its scenario its historical, legal and academic panorama; theoretical review of the problems of thought and philosophy in Deleuze from the works *Difference and Repetition* (2018) and *What is philosophy?* (2010), written in partnership with Guattari; ending with a discussion about the teaching of philosophy as a thought experience under the rule of the main categories found: concept, identity and difference. For that, we resort to analyzes about the paradoxes between learning and teaching philosophy, propositions arising from the pedagogy of the concept, and together another look at the notion of learning. We identified marked difficulties for the consolidation of the teaching of philosophy in Brazil, as well as significant contributions from Deleuze's perspective in academic production for the teaching of philosophy aimed at autonomous thinking, insofar as by drawing escape lines for teaching of philosophy (in difference), therefore, we have a teaching of philosophy as an experience of thought.

Keywords: Thinking experience. Deleuze. Philosophy teaching. High school.

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa é a experiência. Não é à toa que a tal experiência aparece como categoria principal, desde o tema ao título. Ao iniciar a carreira docente, no ano de 2010, me julgando “sem experiência”, busquei estudar elementos didáticos para o ensino de filosofia. Desta busca, através da coleção de dvds *Filosofia no Ensino Médio* da editora Atta mídia e educação, tive meu primeiro encontro com a temática que tratarei nesta dissertação.

Os anos se passaram e da experiência como professora de filosofia na educação básica, em escolas públicas e privadas do estado de Alagoas, nasceram angústias e inquietações que me fizeram pensar o problema desta pesquisa e, sem perceber, lograva um dos objetivos apresentados no projeto “tornar o ensino de filosofia um problema filosófico”. Os autores dos livros didáticos foram meus companheiros por vários anos, em especial Marilena Chauí, com o *Convite à Filosofia*, e Maria Lúcia e Maria Helena, com o *Filosofando*. Era com elas que eu mantinha o diálogo sobre o ensino de filosofia.

Dentre as inquietações, estava a distância entre a proposta para o ensino de filosofia e o que existia na prática, e principalmente a angústia de construir um método avaliativo, afinal todo método avaliativo torna-se método de controle. Controlar alguém era o que eu menos queria. Principalmente através da filosofia, que desde sempre compreendi como uma disciplina de liberdade.

Neste ínterim, percebi que já possuía um problema de pesquisa e decidi iniciar os estudos para a próxima seleção do mestrado neste programa de pós-graduação. Além disso, precisaria do projeto. Foi na construção do projeto que encontrei Deleuze. Retornei ao material de 2010 e através da análise das referências bibliográficas utilizadas por Silvio Gallo, encontrei o filósofo que me provocou novas experiências filosóficas.

Embora não esteja entre os cânones da educação, sua forma de discutir o pensamento nos faz traçar um paralelo com o processo educativo. E, porque não, com o ensino de filosofia. Em sua filosofia, desconstrói a imagem que é feita do pensamento no mundo ocidental.

Para Deleuze (2018), a principal característica do modelo de representação é a naturalização do pensamento. Para ele, foi construída uma imagem naturalizada do pensamento, na qual o sujeito se apresenta como naturalmente propenso ao conhecimento. Tal imagem do pensamento é construída desde uma perspectiva do senso comum, através da qual se mantém a forma de modo que permanecesse preso a ela. Junto ao processo de naturalização

do pensamento, Deleuze (2018) chama a atenção para o surgimento de um modelo de reconhecimento. Nele, o pensamento só é possível a partir do que já foi apreendido.

A perspectiva de reconhecimento nos permite atingir o elemento principal do modelo da representação em Deleuze (2018): a identidade. Logo, encontramos em *Diferença e Repetição* (2018, p. 13): “o primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo de representação.” Isto significa dizer que, na imagem do pensamento, conhecer nada mais é do que reconhecer aquilo que permanece idêntico a si mesmo ao longo do tempo e do espaço.

Deleuze (2018) desconstrói a visão clássica do pensamento como algo naturalmente existente no ser humano ao propor que o ato de pensar é movimento, fruto de uma multiplicidade de encontros e, por isso, deixa marcas.

Os encontros são algo que força o pensamento, abalando-o de tal forma que seja possível sair em busca de rasgar o caos, em contradição ao que é entendido como disposição natural do pensamento. E por isso, provocam criação e sensibilidade, sendo então possível a experiência do pensamento. A experiência do pensamento em Deleuze é o abandono da ideia de representação e é baseada na valorização e preservação das diferenças. Ademais, o pensamento em Deleuze não deve ser entendido como uma contemplação passiva, justamente por buscar rasgar o caos e, então, traçar planos de imanência.

A discussão desenvolvida pelo filósofo, nos fez chegar ao objeto central que se pretende investigar. Nossa pesquisa pertence à temática referente à problematização da experiência do pensar filosófico presente na Educação Básica brasileira a partir da perspectiva de Gilles Deleuze.

Dentro desta perspectiva, o problema configura-se da seguinte maneira: o que há entre o ensino de Filosofia na educação básica brasileira em nível médio e a atividade filosófica enquanto experiência de pensamento dentro do processo educativo?

Tendo em vista que a metodologia é determinada a partir do objeto, “o que há entre” demonstra o caráter processual do que buscamos pesquisar, seu percurso, e não propriamente início e fim.

Neste sentido, no que tange à metodologia, a principal inquietação se deu da seguinte maneira: fazer uma pesquisa em educação desde a conceituação de Deleuze não seria uma proposta reducionista daquilo que ele produziu e pensou? Sendo esta uma pesquisa educacional, outra questão veio à tona: como reconfigurar o pensamento de Deleuze para a linguagem educacional? Mais que isso, colocar a filosofia de Deleuze como parte de um método para uma pesquisa não seria enquadrá-lo no que a academia exige? Como resposta a

tantos questionamentos, uma certeza: há na pesquisa uma variedade de sujeitos e processos do mundo da educação que não cessam de escapar e que, por isso, o sistema não consegue dar-lhes uma unidade.

A possibilidade de cair no pensamento de representação nos fez pensar uma proposta metodológica baseada nos pressupostos de Deleuze. Não na intenção de adaptá-lo à esta pesquisa, e muito menos de construir um método deleuziano, mas claramente com o intuito de encontrar algo presente no trabalho do próprio filósofo que subsidiasse os caminhos da pesquisa.

Deparamo-nos, então, com a geofilosofia e identificamos nela uma espécie de cartografia filosófica. As principais características da pesquisa cartográfica são os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização. Os movimentos de desterritorialização são tais como na natureza os movimentos em massa daqueles que deixam seu território e os processos de reterritorialização representam a restituição de territórios.

Portanto, entendemos a geofilosofia como a cartografia dos filósofos, uma vez que leva em consideração os territórios da pesquisa. Tal como as pesquisas cartográficas, a geofilosofia permite ao filósofo desterritorializar e reterritorializar. Em filosofia, desterritorializar significa traçar um plano de fuga para o caos intelectual. E reterritorializar representa ocupar novos espaços de discussão e debate. O filósofo é, portanto, sempre um estrangeiro. Desterritorializar e reterritorializar são inseparáveis e em alguma medida concerne à relação histórica do pensamento em seus territórios que nele se desenham ou se apagam.

Neste manuscrito, demos um caráter metodológico à geofilosofia. Ao passo que esta compreende que “o sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em todos de outro” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 103), e, por isso, entende que o objeto pesquisado nem sempre cumpre as exigências da representação.

É nesse sentido que a estrutura desta dissertação ganhou forma. Em busca de desterritorializar e reterritorializar, fizemos uso do conceito de acontecimento como parte estruturante da pesquisa através da noção de “capítulo-acontecimento”.

O conceito de acontecimento é considerado para autores como Ramacciotti (2017) e Zourabichivilli (2016) a chave da obra deleuziana, sendo sua filosofia uma filosofia do acontecimento. Nela, há uma ruptura com a lógica aristotélica de identidade. Acontecimentos não são predicados, são incorporais, são efeitos e não corpos. São verbos, resultados de ações e paixões.

Os capítulos são acontecimentos, no sentido deleuziano do termo. Deleuze (2013; 2018) entende acontecimento como marcas do movimento do ato de pensar. Ou seja, diferente do uso comum para a palavra acontecimento, em Deleuze acontecimentos não são entendidos como fatos, mas como desdobramentos.

Seguindo as influências de Nietzsche bem como de Péguy, Deleuze (2013) concebe os acontecimentos como encontros em que há produção de efeitos que lhes são estranhos. Para o filósofo, “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história.”(p. 214). Ao remontarmos um acontecimento, nos instalamos nele como um devir, passando por todos os seus componentes e singularidades, sendo capaz de criar algo novo.

Como compreender a noção de acontecimento na perspectiva de Deleuze inserida no campo educacional? O que seria, portanto, um acontecimento educacional? Inspirado em Gilles Deleuze e Michel Foucault, Weinmann (2003) responde a estas perguntas e nos ajuda a compor o quadro epistemológico da pesquisa. Para o autor, o conceito de acontecimento na pesquisa em educação faz o pesquisador deflagrar o processo de investigação a começar de um fragmento de atualidade, gerando estranheza à experiência educacional em que está envolvido, suspeitando de suas verdades consensuais e de sua imutabilidade, relançando o movimento de pensar essa experiência.

Ao estruturar os capítulos como “capítulo-acontecimento”, para além de dispor a organização do texto como um todo estruturado e identificar os caminhos da pesquisa, nos propomos antes de qualquer coisa mostrar as marcas de movimento presente nela.

Nossa pesquisa é de caráter teórico-conceitual, baseada na perspectiva de uma geofilosofia como cartografia do eixo filosófico. Conta com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de caráter bibliográfico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema e problema determinados. Tais informações foram reunidas através das obras do autor em questão, assim como fontes secundárias, artigos e/ou livros de comentadores.

Deste modo, sendo esta pesquisa calcada na perspectiva deleuziana, a construção de sentido na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico perpassa pela relação entre os conceitos, a escolha das categorias, num exercício que respeita o tempo da pesquisa e do pesquisador. A relação com a pesquisa e com seus elementos deve ser a diferença. Os vestígios da vida anterior à pesquisa, sejam eles os livros didáticos, os planos de aula, os modelos de prova, as lembranças que ficam, são os encontros para a diferença. Assim, os sentidos que outorgamos às coisas não emanam das coisas, sempre são posteriores. O sentido

sempre é constituído com retardo. É só com retardo que a experiência se constitui. É nesse “depois” que a escrita da pesquisa passa a existir e ganha vida. Ou seja, não há uma origem a ser resgatada, mas sim uma diferença a ser vivida.

A título de organização para uma leitura didática, o primeiro capítulo intitulado “A institucionalização do ensino de filosofia no Brasil” foi dividido da seguinte maneira: 2.1 Breve panorama histórico do ensino de filosofia no Brasil: dos jesuítas até a lei 13.415/2017 e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2.2 O ensino de filosofia no Brasil por meio dos documentos oficiais: outra face de sua institucionalização; 2.3 A produção acadêmica para o ensino de filosofia e Deleuze, um encontro.

Em sua primeira etapa, a pesquisa conta com uma territorialização do ensino de filosofia no Brasil, contemplando inicialmente um recorte histórico do seu surgimento à sua obrigatoriedade e as condições atuais da disciplina nos currículos escolares. Nesse sentido, entendemos como parte do processo de territorialização, os documentos oficiais que orientam para o ensino de filosofia na educação básica brasileira, e por isso, a necessidade de um olhar diferenciado sobre eles.

Como parte da trilha para territorialização e seu desaguar na perspectiva deleuziana, consideramos importante destacar o encontro entre Deleuze e a produção acadêmica para o ensino de filosofia. O encontro foi narrado pela voz de Gelamo (2010), Marinho (2014), Tomaz Tadeu da Silva (2002) e José Gil (2002).

Intitulado “Deleuze e a filosofia enquanto experiência de pensamento”, o capítulo conta com a seguinte divisão didático-metodológica: 3.1 Da identidade à diferença, uma crítica à imagem dogmática do pensamento; 3.2 A filosofia como criação de conceitos; 3.3 O plano de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar.

A segunda etapa perfaz o caminho para a problematização da experiência do pensamento, considerando aspectos importantes das obras do francês Gilles Deleuze, *Diferença e Repetição*, *Conversações* e *O que é a filosofia?*, escrita em parceria com Guattari. Bem como, nos permite encontrar categorias que orientem para o desenvolvimento da próxima etapa e terceiro e último capítulo.

Cabe ressaltar que não é nossa intenção preterir a contribuição de Félix Guattari para a temática abordada, porém durante o mapeamento de dados bibliográficos e a leitura de textos filosóficos, encontramos o cerne da questão do pensamento na obra escrita unicamente por Deleuze, *Diferença e Repetição*. E é justamente nesse ponto que a obra se tornou importante para a pesquisa. Entretanto, por ser uma obra extensa e originalmente escrita como tese de doutorado, apresenta elementos heterogêneos em relação ao estudo ao qual empreendemos.

Sendo assim julgamos coerente utilizar como fio condutor para desenvolver o argumento referente a questão do pensamento, o capítulo “A imagem do pensamento”.

Em seguida, através da obra *O que é a filosofia?*, como o próprio título aponta identificamos elementos que nos ajudam a pensar a raiz da prática filosófica. Como afirma Bento Prado Jr. (2010), o texto de Deleuze e Guattari faz uma radiografia da filosofia, através das noções básicas de conceito, plano de imanência e personagem conceitual. Tal radiografia foi importante em nossa pesquisa por trazer aspectos correlatos à proposta, assim como por representar o elo entre a questão do pensamento e o ensino de filosofia.

Por fim, a obra *Conversações*, que embora estejamos anunciando por fim, foi o começo, tendo em vista que se tornou ao longo do texto componente primordial para compreender o pensamento de Deleuze. Nela, o próprio autor torna-se nosso interlocutor quando encontramos pistas para pensar o que foi pensado por ele nas duas obras anteriores.

Ademais, nesta etapa, foi possível encontrar ângulos que tal como os pontos cardeais nos fizeram localizar veredas para pensar aspectos centrais da obra de Deleuze sob a ótica da filosofia da educação.

Nosso terceiro e último capítulo-acontecimento, “O ensino de filosofia como experiência do pensamento”, foi estruturado de modo a estabelecer relações entre os aspectos desenvolvidos nas etapas anteriores e a problemática proposta pela pesquisa: 4.1 O paradoxo de aprender e ensinar filosofia; 4.2 Aprender filosofia com Deleuze: um desafio ou Por uma pedagogia do conceito; 4.3 Linhas de fuga para um ensino de (da) filosofia (na diferença): uma busca inacabada

Baseados nesse percurso, pretendemos alcançar o objetivo último do estudo: estabelecer relações entre a perspectiva deleuziana e a experiência do pensar filosófico na educação básica brasileira. As categorias encontradas durante a etapa anterior da pesquisa, a saber: conceito, identidade e diferença – foram de grande importância para estruturação da última etapa da dissertação.

Na seção intitulada “O paradoxo de aprender e ensinar filosofia” sinalizamos as tensões do aprender e ensinar filosofia, considerando questões éticas, políticas e epistemológicas. Através dessa seção foi possível também trazer elementos outrora mencionados nas seções 2.1 e 2.2, correlacionando-os com o movimento presente no acontecimento institucionalização.

Em seguida, na seção intitulada “Aprender filosofia com Deleuze: um desafio ou Por uma pedagogia do conceito” com a ajuda de Bianco (2002) e Scherer (2005), desenhamos o perfil de um Deleuze educador, perfil este que envolve sensibilidade e afeto por tocar no que

há de mais caro nesta pesquisa, o que fez ela surgir: a experiência da docência. Nesta seção, outra compreensão do aprender foi lançada, retomando aspectos presentes nas seções 3.1 e 3.2, relacionando-a com a noção de pedagogia do conceito.

Nossa última seção, “Linhas de fuga para o ensino de (da) filosofia (na diferença): uma busca inacabada”, dialogamos com as seções anteriores. Como consequência da problemática “da identidade à diferença” apresentada no segundo capítulo, esta seção discutiu a necessidade de traçar linhas de fuga para um ensino de filosofia na diferença, perfazendo uma reflexão sobre a emergência de novos territórios.

Ressaltamos que nenhuma ideia surge sozinha, toda ela tem interlocutores, nossos personagens conceituais, como diria Deleuze. Nesta última etapa da pesquisa, dialogamos com autores que nos ofereceram textos além de inspiradores, marcantes na medida em que foram capazes de tensionar a proposta elaborada no decorrer de nossa investigação, dentre eles: Kohan (2009), Gelamo (2006), Aspis e Gallo (2010), La Salvia (2016;2017), Aspis (2004), Medeiros e Secco (2017) e os já mencionados Bianco (2002) e Scherer (2005).

Tendo em vista que esta não foi uma pesquisa de campo, mas pretendeu elucidar questões acerca do ensino de filosofia na educação média brasileira, salientamos que a escolha dos autores para diálogo fez-se a partir da possibilidade de subsídios teóricos, quiçá a título de demonstração, do contexto do ensino de filosofia no Brasil.

As intercessões que foram feitas entre Deleuze e o universo pedagógico são um convite para potencializar o ensino de filosofia no Brasil, com os desafios da criação, abandonando a repetição que marca sua institucionalização diante dos currículos escolares. Haja vista que ao enfatizar a criação de conceitos como característica própria da filosofia, fortalecemos seu espaço em tempos de reformulação curricular, assim como ampliamos a compreensão do ensino de filosofia para o campo da experiência do pensamento, resultados de outra visão do aprender, de seus paradoxos e da ruptura com o identitário.

E, por não se encerrarem em si mesmos, os resultados da pesquisa abrem margem para discussões posteriores no tocante às questões didático-pedagógicas e de formação de professores para o ensino de filosofia no novo solo educacional brasileiro, demonstrando a necessidade da constante produção teórica no campo da filosofia da educação como um campo de devires.

A preocupação com a presença ou ausência da filosofia nas escolas é pertinente. Como parte dela, devemos manter a preocupação inicial da filosofia: a formação integral do ser humano. Assim, através do recorte desenvolvido durante esta pesquisa, devemos manter a preocupação com o processo de formação dos jovens brasileiros. Para isso, não podemos

expropriar deles um dos aspectos do processo formativo: a possibilidade da experiência do pensamento. Outrossim, na medida em que traçarmos linhas de fuga do caos para espaços-tempo diversos possibilitamos a eles e elas a experiência do pensamento.

2 ACONTECIMENTO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

É certo que entramos em sociedade de controle. (Gilles Deleuze)

Falar sobre a institucionalização do ensino de filosofia no Brasil parece colocar o problema do ensino de filosofia em um marco puramente histórico, no sentido estritamente cronológico do termo. Não é essa a nossa intenção. Até porque, dessa maneira, nos afastaríamos do filósofo que nos ajuda a pensar sobre a temática a qual estamos propondo. Para Deleuze (2013), o retorno ao problema das origens resulta em um pensamento pobre, pois com ele há um retorno às abstrações. Entendemos por pensamento pobre aquele em que são bloqueadas todas as análises em termos de movimento.

No caso específico da filosofia, Deleuze (2013) afirma:

(...) a filosofia acreditava ter acabado com o problema das origens. Não se tratava mais de partir nem de chegar. A questão era antes: o que se passa “entre”? E é exatamente a mesma coisa para os movimentos físicos. (p. 155)

Esta passagem, no livro *Conversações*, nos faz conversar com o autor sobre o objeto desta pesquisa e o que ela tem, portanto, de movimento de pensamento.

Não nos cabe aqui buscar a origem do problema, de onde parte nem para onde se quer chegar. Nossa busca é pelo “o que há entre”. O que há entre a filosofia enquanto experiência de pensamento e seu ensino institucionalizado. Tal análise perpassa por órbitas.

A palavra órbita aqui possui inspiração em Deleuze (2013). Ainda no livro *Conversações*, um compilado de entrevistas – que para o leitor parece até que Deleuze passa a ser comentador dele mesmo, no melhor sentido possível – o filósofo alerta:

Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta – são do tipo: inserção numa onde preexistente. Já não há uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em *órbita*. (p. 155, grifo nosso)

Tal como nos movimentos físicos, órbita é um ponto fundamental de como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de um esforço.

Ademais, durante o andamento desta pesquisa, identificamos a situação crítica a qual se encontra o ensino de filosofia no que chamamos de projeto de desarticulação da experiência do pensamento. Novamente, Deleuze (2013) parece nos dar um recado atemporal:

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer senão refletir sobre? Então reflete sobre o

eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. (p. 156)

Diante disto, o percurso da dissertação empreenderá um desafio constante: não fazer uma reflexão “sobre” para dar espaço a criações próprias do movimento do pensamento.

Neste capítulo-acontecimento, apresentaremos a trajetória do ensino de filosofia no Brasil com os cuidados necessários para não repetir uma história já contada pela academia, mas enfatizando as singularidades do objeto de nossa pesquisa “o que há entre” e assim conectarmo-nos com o elemento problemático: o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento.

Em sua composição metodológica, este capítulo-acontecimento apresenta três encontros marcantes em suas órbitas. O encontro histórico, que traz um breve panorama do ensino de filosofia no Brasil. O encontro documental, que para além de uma análise documental, propõe um olhar filosófico sobre os documentos que orientam o ensino de filosofia no país. O encontro entre a pesquisa acadêmica para o ensino de filosofia e Deleuze.

Os encontros elencados não são únicos, acreditamos. Com toda certeza existem outros encontros que movimentam o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento na educação básica brasileira. Todavia, os encontros elencados são fruto da experiência de pensamento dos envolvidos na pesquisa e, por isso, devem ser privilegiados.

Igualmente, a partir de agora, passaremos por conversações *com* a filosofia e seu ensino e seremos também espectadores de conversações *entre* a filosofia e seu ensino. Entendendo-as ao modo de Deleuze:

Certas conversações duram tanto tempo, que já não sabemos mais se ainda fazem parte da guerra ou já da paz. É verdade que a filosofia é inseparável de uma cólera contra a época, mas também de uma serenidade que ela nos assegura. Contudo, a filosofia não é uma potência. As religiões, os Estados, o capitalismo, a ciência, o direito, a opinião, a televisão são potências, mas não a filosofia. A filosofia pode ter grandes batalhas interiores (idealismo – realismo, etc.), mas são batalhas risíveis. Não sendo uma potência, a filosofia não pode empreender uma batalha contra as potências; em compensação, trava contra elas uma guerra sem batalha, uma guerra sem guerrilha. Não pode falar com elas, nada tem a lhes dizer, nada a comunicar, e apenas mantém conversações. Como as potências não se concentram em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo. (2013, s.n)

Por serem incessantes e por nos provocarem mais experiências, vejamos o resultado dessas conversações:

2.1 Breve panorama histórico do ensino de filosofia no Brasil: dos jesuítas até a lei 13.415/2017 e a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Faz-se oportuno ao estudante de Filosofia, seja no nível de graduação ou pós-graduação, conhecer a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. Esta etapa inicial do trabalho não se propõe a acrescentar informações sobre a bibliografia já existente. Neste momento, a proposta é identificar as semelhanças entre os contextos históricos em que houve a inclusão e a retirada do ensino de filosofia nos currículos da educação brasileira. Para tal, pergunta-se: quais as marcas de cada período histórico que promovem semelhanças entre suas idas e vindas?

A presença e ausência do ensino de Filosofia, desde sua chegada ao Brasil, é sempre fundamentada na política educacional de cada momento histórico. Nestes últimos anos o povo brasileiro viveu momentos semelhantes ao golpe militar de 1964. Fato este que também gerou a inconsistência da presença do ensino de filosofia nos currículos escolares através da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A história do ensino de filosofia no Brasil tem seu início com os religiosos da Companhia de Jesus, responsáveis pela educação e catequese na colônia. A princípio, a educação jesuítica era voltada para a alfabetização de índios. O ensino das letras significava adesão à cultura portuguesa e assim se confirmava a organização da sociedade. Posteriormente, com o objetivo de preparar novos missionários, assim como com a formação acadêmica dos filhos dos colonos, julgam necessário determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos, tornando desnecessário o total ensino das letras aos indígenas, contemplando apenas o ensino da língua portuguesa e a catequização.

Ademais, na tentativa de uniformizar a organização das escolas jesuíticas, a Companhia de Jesus estabelece um plano norteador, chamado Ratio Studiorum, no qual estabelecia em pormenores o currículo dos colégios. No que diz respeito à organização didática, tal plano foi estruturado da seguinte maneira:

O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no Ratio de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. (SAVIANI, 2011, p. 56)

Neste sentido, observa-se desde o princípio o caráter elitista da educação brasileira. Ao excluir os indígenas, os colégios jesuíticos transformaram-se em instrumentos de formação da elite colonial. A mentalidade da época compreendia que os filhos dos colonos em breve seriam padres ou advogados, ocupariam cargos públicos e com isso seria possível organizar a sociedade que ali se forjava.

Com o intuito de propagar a fé cristã, a educação filosófica era voltada para o pensamento escolástico. De tal forma que existiam regras específicas para o professor de filosofia, dentre as quais havia um direcionamento para o conteúdo programático da disciplina. Vejamos:

e é justamente o tomismo que está na base do *Ratio Studiorum*, que estipulou na regra de número 2 do professor de filosofia que “em questões de algumas importância não se afaste de Aristóteles. E a regra de número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, “seguindo-a de boa vontade todas as vezes que possível. Por Sua vez, a regra de número 30 do prefeito dos estudos recomenda que se coloque nas mãos dos estudantes a *Summa Theológica* de Santo Tomás (...) (FRANÇA apud SAVIANI, p. 58-59, grifos do autor.)

Entre 1750 e 1777, devido a questões de ordem política, o Marquês de Pombal, estadista português e secretário de Estado do Reino no reinado de D. José I, estabeleceu uma série de reformas modernizantes com o objetivo de melhorar a administração do Império Português e aumentar as rendas obtidas através da exploração colonial.

Dentre tais reformas, com a justificativa de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja, devendo ser formado para o empreendimento colonial, na área da educação destaca-se a expulsão dos jesuítas da colônia. Como parte das reformas, ocorreu a reforma da Universidade. Houve então a necessidade de repensar a velha universidade, os colégios jesuíticos e seu ensino estático com seus planos de estudo. A nova universidade foi conduzida a partir das ideias vindas de países como França e Inglaterra.

Chega ao Brasil o ideário iluminista francês e com ele as críticas aos valores tradicionais da fé. Neste período, as ideias do enciclopedismo passaram a ser divulgadas. Tais ideias compreendiam a razão como a única fonte de conhecimento, em oposição às orientações teológicas. Deste modo, o movimento enciclopedista foi considerado perigoso por seu caráter de oposição à ordem estabelecida.

Surge aqui um paradoxo: mesmo diante de tais mudanças, o ensino brasileiro manteve-se estagnado, uma vez que de acordo com Cartolano *apud* Mazai e Ribas (2001), orientou-se igualmente pela perspectiva jesuítica, com apelo a autoridade e à disciplina, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade.

Em 1808, com a abertura das portas para o comércio mundial pela vinda de Dom João VI para o Brasil, nascem novos colégios para a preparação da classe que iria mover economicamente a colônia. Com o aumento dos negócios, há a necessidade de expansão da educação. Em 1834, surgem os primeiros cursos profissionalizantes. Em 1838, a Filosofia torna-se disciplina obrigatória, porém incompatível com o caráter educacional da época, onde o ensino era voltado para a formação profissional.

Por volta de 1870, ainda em razão da influência das reformas pombalinas, o pensamento brasileiro acerca da educação baseava-se na tradição cientificista, privilegiando a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional. O positivismo foi a corrente filosófica que mais repercutiu em terras brasileiras, influenciando inclusive o lema “Ordem e Progresso” da bandeira nacional.

A República, em 1889, trouxe outras reformas. Dentre elas, a protagonizada por Benjamin Constant, em 1891, que consistia na gratuidade do ensino primário, na liberdade e laicidade do ensino.

No ano de 1908, fundava-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras que possuía orientação puramente neotomista. Nesse período também apareceram novos livros de ensino de filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica.

Em 1915, a reforma de Carlos Maximiliano consolidou o utilitarismo do ensino secundário, definindo a obrigatoriedade de português, francês, inglês, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história do Brasil, história universal, física, química e história natural.

Percebe-se uma diferença quanto ao encaminhamento do ensino de Filosofia no que se refere ao ensino superior e ao ensino secundário. Sendo o ensino superior ainda de caráter elitista, a formação não exigia um viés utilitário e os cursos superiores, por serem eles de caráter acadêmicos, não sofreram com tais reformas.

A filosofia aparece nesse período como disciplina dentro de um curso facultativo de psicologia, lógica e história da psicologia, como exposição das principais doutrinas filosóficas que contribuíram para a psicologia enquanto ciência, através do decreto nº 11.530. Sobre isto, afirma Horn:

Percebe-se o deslocamento do enfoque filosófico para o científico, das reflexões sobre a *psyché* aos saberes credenciados sobre os fenômenos psíquicos e o comportamento, sistematizado na psicologia. (2000, p. 26, grifo do autor)

Conforme Horn (2000), em 1925, a Reforma Rocha Vaz enunciou sobre a importância do ensino secundário fornecer uma “cultura geral” a todos, não vinculada à escolha profissional, mas que se constituísse em fundamento para a vida. Neste sentido, o ensino

secundário foi dividido em seis séries, sendo que nas duas últimas foi incluído o ensino de filosofia sob o eixo da história da filosofia.

Com a Revolução de 1930, ocorre a destituição do poder das oligarquias e o capitalismo industrial possui condições de ser implantado, possibilitando a ampliação do horizonte cultural, em especial a expansão do ensino. Como herança deste momento histórico, em 1932 e 1942, acontece a Reforma Campos e a Reforma Capanema, respectivamente.

A Reforma Campos, realizada por Francisco Campos, por ocasião Ministro da Educação e Saúde Pública entre 1930 e 1934 durante o Governo Provisório, divide o ensino secundário em dois anos: o fundamental em cinco anos e o complementar em dois anos. Ademais, estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Através desta reforma, a Filosofia aparece dentro do ciclo de disciplinas complementares.

É importante destacar que a Reforma Campos ressaltou e restringiu aos níveis de ensino secundário e superior o caráter elitista, não contemplando o ensino primário e o ensino normal que permaneceram como responsabilidade dos estados.

Dez anos mais tarde, com a Reforma Capanema, a filosofia teve sua implantação e presença efetivada como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico. Os cursos clássico e científico correspondiam ao ensino secundário, entretanto a ênfase dada a cada um deles era diferente. No curso clássico, o foco era em humanidades e línguas, no curso científico em ciências e exatas.

Tal reforma aconteceu no governo de Getúlio Vargas, marcado por um projeto baseado no discurso do desenvolvimentismo nacional. Assim, nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos que ficaram conhecidos como “Sistema S”. Dentre eles: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

É preciso lembrar que a formação, ofertada por essas instituições ocorria com rapidez e agilidade, fornecendo trabalhadores qualificados para atender a demanda do setor produtivo, resultante da incipiente implantação da indústria pautada na organização e gestão da produção taylorista/fordista. (BRANCO et. al, 2018.)

Desta forma, com a divisão do ensino secundário e a ênfase no discurso desenvolvimentista, as classes de menor renda passaram a buscar cursos técnicos em escolas profissionalizantes, como Senai e Senac.

Em 1964, com o golpe militar, a filosofia deixa de ser obrigatória nos currículos escolares e surgem as disciplinas Organização Social dos Problemas Brasileiros (OSPB) e

Educação Moral e Cívica. Tal retirada é entendida a partir da perspectiva do caráter subversivo da Filosofia.

Entretanto, não é o que pensam alguns estudiosos da História do Ensino de Filosofia no Brasil, até porque ao analisar sua história pregressa no país, observa-se pouco desta influência subversiva, além de sua orientação católica voltada inicialmente para o estudo tomista e manutenção da ordem, posteriormente a ênfase no ensino da história da filosofia.

Por outro lado, no contexto do regime civil-militar, observou-se nas universidades um movimento de resistência, onde através de atividades organizadas a política nacional era contestada.

Silveira (2009) assinala que o caminho para a explicação do afastamento da Filosofia dos currículos escolares parte da análise da influência da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). Este princípio, como o próprio nome revela, baseava-se na ideia que a segurança interna e o desenvolvimento econômico do país são indissociáveis, sendo a primeira condição necessária para a segunda e vice-versa, dando respaldo para o Estado de Segurança Nacional (ESN), de caráter totalitário, instituído no Brasil a partir de então.

Na época, o discurso que vigorava era de uma suposta ameaça comunista, que colocava em risco a segurança nacional. Diante disto, as ações do governo foram na tentativa de manter essa segurança. Ideais nacionalistas ganham força. A educação não ficou isenta deste processo e para garantir a segurança e o desenvolvimento do espírito cívico e da consciência social, contou com a ajuda da USAID (United States Agency for International Development) através de um acordo com o MEC.

Deste acordo surge a lei 5.692/71 com a determinação do afastamento da filosofia no ensino médio e o surgimento das disciplinas OSPB e Educação Moral e Cívica, já citadas anteriormente, bem como os Atos Institucionais, que alteraram a constituição para legitimar medidas de repressão.

Portanto, a reflexão proposta por Silveira (2009) diante destes dados é que o alvo das reformas não era o ensino de filosofia no 2º grau em si, afinal este não representava uma ameaça à ordem, mas sim o ensino de filosofia nas universidades, por significar resistência ao regime ditatorial:

(...) mesmo que no ensino médio a Filosofia não mostrasse a mesma força contestadora, não haveria motivo para o ESN arriscar-se a mantê-la no currículo e ver esses focos de resistência se propagarem pelas escolas. Afinal, não era difícil imaginar que daquele ambiente universitário de oposição o regime sairiam alguns dos professores de Filosofia que atuavam no ensino médio. (SILVEIRA, p. 60)

A ditadura teve duração de 21 anos, de 1964 a 1985. Somente em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é aprovada e com ela a Filosofia aparece como conteúdo a ser demonstrado ao final do ensino médio. Em 2008, com a lei 11.684, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, tendo como ministro da educação Fernando Haddad, são incluídas Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Após dez anos de promulgação desta lei, Gontijo (2017) aponta que são percebidos avanços e pesquisas são realizadas para traçar um mapa adequado do ensino de Filosofia no Brasil, desde o ensino médio até a pós-graduação. Dentre os avanços, Gontijo (2017) destaca o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que contemplou a aquisição de 7.556.075 livros de Filosofia, dentre eles cinco títulos aprovados em 2014. Tal dado é importante e deve ser compreendido como avanço na medida em que é um dos marcos da presença da filosofia nas escolas e indica uma nova forma de pensar a construção didática da disciplina.

Ao mesmo tempo, projetos paralelos são pensados e lançados à sociedade, de modo a configurar-se um entrave nos avanços curriculares para o ensino de Filosofia. Dentre eles o programa “Escola sem Partido” que através de um projeto de lei defende o fim do que chamam de “doutrinação ideológica”. Tal proposta é preocupante visto que “nenhuma ideologia ou vertente epistemológica deveria ser negada aos estudantes.” (GONTIJO, 2017, p. 14)

Projetos com este perfil expressam totais “despreparo e desrespeito pela natureza e história do conhecimento científico e filosófico. No campo das Ciências Humanas e da Filosofia se aprende, dentre outras coisas, compreendendo a diversidade de posicionamentos e de visões de mundo.” (GONTIJO, 2017, p. 14)

Em 2017, no Governo Michel Temer, presidente interino após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, é aprovada a Reforma do Ensino Médio, através da lei nº 13.415, e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com ela, o ensino médio terá duas etapas: a primeira, comum a todas as escolas com currículo definido pela BNCC; e a outra, de formação, através dos denominados “itinerários formativos”, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Todavia, os sistemas estaduais não serão obrigados a oferecer mais de um dos itinerários formativos. E, embora a lei assegure que deverão ser previstos estudos e práticas de Filosofia e de outras disciplinas, desconhece-se ainda como os estados farão tal implantação.

Neste sentido, o novo arranjo curricular dilui o ensino de Filosofia na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Retira-lhe o caráter disciplinar, retornando à proposta de área interdisciplinar e transdisciplinar.

Visto que no decorrer deste breve histórico acerca do ensino de filosofia no Brasil destacamos os aspectos políticos e econômicos do país a cada momento histórico de mudanças na educação, e a Reforma do Ensino Médio tem previsão de implantação para 2019, torna-se importante destacar as marcas do período eleitoral de 2018.

Em linhas gerais, competitividade foi desde seu início uma das características do pleito à presidência de 2018. Com muitos candidatos ao cargo, houve, posteriormente, no segundo turno uma polarização marcada pelo viés nacionalista, ideia da ameaça comunista, comparações com outros países, como Cuba e Venezuela. A crise econômica alicerçou tais características, visto que em tempos de crise, o conservadorismo se instala. Neste viés, a extrema direita ganhou força, foi eleita e já após o pleito, surge o espectro da escola sem partido.

Tal cenário parece semelhante ao de 1964, onde os valores nacionalistas e a ideia de uma ameaça comunista subsidiou o golpe civil-militar. No campo educacional, o avanço do projeto escola sem partido assemelha-se aos Atos Institucionais e ao direcionamento dado à Filosofia enquanto disciplina.

Frente a esta análise, o campo educacional brasileiro encontra-se diante de uma nova reforma que indica mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional. No que concerne à Filosofia, não há como garantir que o espaço da Filosofia será mantido e preservado.

Ao compreender a institucionalização do ensino de filosofia como um acontecimento educacional, cabe um olhar atento frente aos documentos oficiais que orientaram sua prática em sua temporalidade, na medida em que esta é outra face de sua institucionalização. Compreender o ensino de filosofia no Brasil por meio dos documentos oficiais nos ajudará a compreender os caminhos que o ensino de filosofia percorreu até os dias atuais em meio a continuidades e descontinuidades.

Como um acontecimento educacional, suas continuidades e descontinuidades demonstram efeitos incorporais de causas corporais, em um movimento fugaz tradição de construção e afirmação contínuas.

2.2 O ensino de filosofia no Brasil por meio dos documentos oficiais: outra face de sua institucionalização

Na pesquisa em filosofia da educação, sob o referencial aqui adotado, fatos educacionais são acontecimentos que seus devires escapam à história. Portanto, são necessárias problematizações que provoquem nosso pensamento e instale-se um devir. A legislação educacional, portanto, enquanto fato educacional é um acontecimento. Recolhamos dela sua efetuação na história e olhamos para ela sob uma perspectiva filosófica. (WEINMANN, 2003)

Um olhar filosófico sobre os documentos compreende seu percurso e difere de uma análise documental. O olhar filosófico sobre os documentos pretende observá-los de forma radical, ir até a raiz, como é de caráter da filosofia. Radicalizar o olhar dá ao pesquisador condições de fazer uma crítica, compreender o processo, e estabelecer conexões. Neste estudo, embora o objeto de pesquisa não sejam os documentos, estes fazem parte da institucionalização do ensino de filosofia e contribuem para a compreensão de um ensino de filosofia como experiência de pensamento.

Assim, iniciemos:

Como dito anteriormente, o reaparecimento da Filosofia enquanto conteúdo da educação básica se deu após a ditadura militar. Através do artigo 36 da lei 9.394/96, podemos identificar sua presença e iniciar problematizações inerentes a esta seção:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

(BRASIL, 1996, art. 36º, seção IV, capítulo II)

Há certa ambiguidade neste documento, tendo em vista que não é possível identificar qual tipo de domínio se trata e à quais conhecimentos está se referindo (ALVES, 2002). Além disso, como provoca Ceppas (2006), pensar a cidadania como eixo do ensino de filosofia pressupõe a análise filosófica e crítica do conceito de cidadania. Afinal, de que formação para a cidadania estamos falando?

É importante ressaltar que por coincidir a inserção de “conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” com o momento histórico pós-ditadura

militar, representa parte do processo de redemocratização. A cidadania, seria, portanto, imprescindível para a democracia.

Como resposta a esta provocação, podemos tecer fios de análises que nos levem a pensar a cidadania enquanto dimensão política de nossa existência. E, por ser política, é coletiva. Todavia, quando a tal cidadania é entendida em uma perspectiva de comportamento ético de um sujeito moral, a dimensão política sai do coletivo para o individual. Ou seja, o coletivo é esquecido, e o individual priorizado. Deste modo, se assim ocorrer com o ensino de filosofia, poucas contribuições serão dadas por ela.

Portanto, neste sentido, ao modo de Antônio Joaquim Severino (2018) podemos fazer uma aproximação filosófica da LDB/1996 e salientar que a lei, aglutinando anseios da luta antiditadura, gerou expectativas das mais diversas.

Inicialmente, por seu caráter abrangente e como é próprio de qualquer lei gerar expectativas às pessoas que constituem a comunidade à qual a legislação se dirige, como seus destinatários específicos. Tais expectativas foram baseadas na indicação das diretrizes que deveriam guiar a condução das políticas e dos programas mediadores do processo educacional. (SEVERINO, 2018).

As expectativas são frustradas na medida em que na letra da lei nosso campo de conhecimento é compreendido como algo pronto, acabado, como instrumento para a realização de um fim, em serviço aos interesses disciplinares explicitados na LDB, neste caso à cidadania. Enquanto filósofos de formação, entendemos que instrumentalizar a filosofia é ir de encontro à proposta dela mesma.

a filosofia como necessária ao exercício da cidadania. Essa é a justificativa presente na Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Aqui o problema é outro: trata-se de fazer da filosofia um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que, desde suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles, a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte (GALLO, 2006, p. 21, grifo do autor).

Em 2008, a LDB sofre alterações e dentre elas implementa-se a sua obrigatoriedade. No que se refere à obrigatoriedade do ensino de filosofia, em 2008, podemos afirmar que outras expectativas foram vividas pelo grupo ao qual representa, dentre tais elencamos a presença da disciplina nos currículos escolares e a qualificação dos conteúdos curriculares próprios da disciplina.

Quanto à primeira, a presença da Filosofia nos currículos escolares foi regulamentada através da alteração do artigo 36 ao incluir “Filosofia e a Sociologia como disciplinas

obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Entretanto, sua simples enunciação não garante seu espaço, sua legitimação.

Cabe destacar que o percurso para a obrigatoriedade é anterior à alteração no texto da LDB, bem como é paulatinamente construindo em cima de sua estruturação curricular.

Em 1999, no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, a filosofia apresenta tratamento transversal (tal dado converge com a maneira a qual a disciplina é incluída na lei brasileira) e centra-se na necessidade do aprendizado da leitura de textos filosóficos e da leitura filosófica de textos não filosóficos, de modo que não se preocupa em como organizar os conteúdos de filosofia a serem trabalhados nos três anos do ensino médio (ASPIS e GALLO, 2009).

Posteriormente, em 2002, O PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, priorizou uma abordagem temática da filosofia, apresentando três eixos, cada um desdobrado em três temas. Neste documento, apresentam-se considerações importantes acerca das características próprias, singulares da filosofia e seu ensino, para além do que envolve o exercício da cidadania.

Em 2006, com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) percebemos que na proposta para o ensino de filosofia, o documento apresentou viés histórico. Ou seja, a organização dos conteúdos privilegiou a organização histórica da filosofia. Além disso, já apontava a necessidade de tornar obrigatório seu ensino.

Gallo (2016) destaca que embora as OCEM critiquem e não assumam a estruturação de conteúdos proposta no PCN+ por não estar centrada na história da filosofia, argumentando que da maneira como foi proposto restringe a autonomia do professor, não se furtam de listar conteúdos específicos para a materialização em sala de aula. Todavia, o fazem de tal forma que a autonomia do professor é mantida ao passo que ele poderá escolher os conteúdos que julgar mais importantes para seu trabalho em condições específicas.

Em decorrência desta dualidade, Aspis e Gallo (2009) defendem que em termos de prioridade, se pretende-se um ensino ativo, que oportunize experiência de pensamento, uma abordagem de natureza temática é mais adequada.

Em contrapartida, entre um ensino voltado para a história da filosofia ou um ensino temático, a estruturação curricular desta área de saber é forjada de forma condensada, alinhada aos principais sistemas filosóficos. Tal constatação imprime uma marca dogmática dentro do ensino de filosofia, na medida em que sua formatação institucionalizada cumpre os ditames da educação massificada que vivemos.

A reestruturação da educação brasileira no atual momento histórico, reafirma esta proposição. Na educação massificada, sua desarticulação curricular parece fazer parte de um projeto de desarticulação da experiência do pensamento, uma vez que o ensino de filosofia como experiência de pensamento trilha caminhos opostos, na possibilidade da experiência como construção de sentido individual.

Ao compreendermos o ensino de filosofia como uma experiência de pensamento, é preciso propô-lo de modo que sua abordagem apresente algum sentido para a vida dos estudantes, para que eles possam experimentar pensar.

Sendo assim, após cerca de dez anos de sua obrigatoriedade, ainda colhendo os frutos dessa conquista, a Filosofia encontra-se diante de vários desafios para uma adequada organização como componente curricular, assim como para sua consolidação como disciplina obrigatória, uma vez que as circunstâncias citadas até aqui fragilizam sua presença nas escolas, assim como deixa dúvidas quanto a sua manutenção nos currículos.

Desde a sua obrigatoriedade, professores e toda comunidade escolar passam a discutir a natureza do ensino de filosofia, aquilo que faz dele único, singular. Ademais, como aponta Cerletti (2009, p.41), “a questão por que ensinar filosofia nas escolas tem adquirido certa ressonância nos últimos tempos.”

No momento em que as mudanças na legislação surgem, tal discussão parece retornar, tendo imbricada a ela o questionamento acerca da sua utilidade, na medida em que a resposta torna-se importante do ponto de vista da permanência da disciplina nos currículos escolares. A premissa da utilidade enquanto raiz do problema coaduna com o que Cerletti (2009, p. 41) acrescenta: “o problema é que a filosofia se insere efetivamente, em uma grade curricular global e, portanto, parece que deveria prestar contas de seu aporte à educação geral de um jovem”.

As competências - propostas pelos documentos já citados - a serem desenvolvidas no eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias são indicações que procuram agrupar as habilidades que o educando deve desenvolver ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. São assim definidas: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural.

Partindo de conceitos estruturadores, o componente Filosofia apresenta competências e habilidades próprias, a saber: Ler textos filosóficos de modo significativo/Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros/Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais/Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua

origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e culturais; horizonte da sociedade científico-tecnológica/Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo/Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Ao identificar competências e habilidades para o ensino de filosofia, fazemos nossas as palavras de Gallo (2006, p. 19)

ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como a leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico.

E, ao passo que “a filosofia passa a integrar os sistemas educativos e, portanto, começa a ocupar um lugar nos programas oficiais (...) adquire dimensão estatal.” (CERLETTI, 2009, p. 13). A dimensão estatal confere um grau de institucionalização, onde seu ensino obedece às condições do Estado.

os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia - ou a sua filosofia - , mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. (CERLETTI, 2009, p. 13)

Relacionando o caso do filósofo Sócrates que foi condenado à morte sendo acusado de corromper a juventude e difundir deuses diferentes dos oficiais, novamente Cerletti (2009, p. 66) nos ajuda a pensar a relação entre a filosofia, seu ensino e o Estado:

o caso socrático serve para nos alertar que compatibilizar a liberdade do ensino de filosofia com as exigências próprias da institucionalização dos saberes pode supor alguns conflitos. Parece que a filosofia deve negociar tal como qualquer saber ou prática que aspire a ser ensinado em instituições oficiais, as condições de sua inclusão nos planejamentos de estudo ou no programas curriculares.

Tal negociação nos remete ao contexto em que a BNCC foi homologada, como dito na seção anterior, através da Reforma do Ensino Médio. Esta por sua vez, realizada por meio de medida provisória - regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas - e dilui o ensino de filosofia dentro do componente Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, excluindo as competências e habilidades próprias do estudo de filosofia.

É importante destacar que reformas educacionais compõem um quadro de exigências neoliberais, visto que desde essas exigências é possível uma reestruturação para a continuação permanente de acumulação de capital. No neoliberalismo, a educação (assim como outros bens e serviços) está à serviço do capital, deixando de ser dever do Estado para com a população.

Portanto, o ensino de filosofia, a garantia de sua presença nos currículos escolares, assim como a sua formatação depende exclusivamente dos interesses do Estado. Logo, seus conteúdos, *o que ensinar e como ensinar*, são balizados pela tônica das reformas, assumindo um caráter instrumental ao ser um meio para atingir um determinado fim, o fim proposto pelas reformas.

Se, por um lado, definir competências e habilidades, nos faz correr o risco de “desfilosofizar” o ensino de filosofia, por outro, retirar tais determinações nos faz retroceder ao momento histórico em que a filosofia era suprimida enquanto componente curricular obrigatório. Tal situação nos faz assumir o risco de negociar condições mínimas que garantam sua presença nas instituições escolares.

Podemos afirmar que as negociações compõem a disputa por territórios curriculares e por isso, “os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emerge de enfrentamentos, conflitos e lutas de poder.”(CERLETTI, 2009, p. 72)

Vale lembrar, ao modo de Miguel Arroyo (2013), que a disputa por territórios curriculares é posta contra a perda de conhecimentos, de sua centralidade no direito à educação. De um lado, perda soterrada no utilitarismo de domínios de competências tão pobres em conhecimentos. De outro lado, perda de conhecimentos mais densos, instigantes que vêm das experiências humanas mais determinantes do viver humano.

Dentro dessa esfera de perdas, a supressão da filosofia enquanto componente curricular obrigatório, representa a perda do professor ou professora em saber-se e em afirmar seu saber através dos currículos escolares. E, embora seja um risco negociar condições mínimas que garantam a presença da filosofia nas instituições escolares, professores e professoras de filosofia em todo o país ao fazer isso, põe-se em posição de resistência e enfrentamento, e novamente ao modo de Miguel Arroyo (2013, p. 27) “podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos.”

De igual modo, diante das discontinuidades, o ensino da filosofia no Brasil encontra dificuldades em sua conformação, uma vez que entre idas e vindas, o campo de produção e o investimento em formação na área acompanha tais instabilidades. Porém, tendo em vista que ainda assim a filosofia fez-se e faz-se presente, como resultado dos enfrentamentos e disputa pelos territórios curriculares, cabe investigar a partir disto as influências na produção acadêmica para o ensino de Filosofia no Brasil, com vistas a identificar as principais características e nuances de seu ensino em territórios brasileiros.

2.3 A produção acadêmica para o ensino de filosofia e Deleuze, um encontro

A seção que se inicia tem como objetivo apresentar o encontro de Deleuze com os estudos de filosofia da educação. A filosofia da educação no Brasil vem se construindo como campo disciplinar e possui forte relação com a produção acadêmica para o ensino de filosofia.

A produção teórica sobre a temática do ensino da Filosofia é recente e ao fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto, notou-se que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à Filosofia da educação (GELAMO, 2010)

E, embora a Filosofia da Educação seja vista como uma área menor dentro do campo da filosofia, paradoxalmente, “notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores [...] em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área da educação”. (GELAMO, p. 332, 2010)

De modo geral, os cursos superiores de Filosofia se preocupavam com a formação de pesquisadores da Filosofia do que na formação de professores de filosofia, com a intenção de consolidar a filosofia no Brasil. Daí o fato das temáticas relativas ao ensino de filosofia serem deixadas quase que exclusivamente para os educadores.

Tal situação muda durante o período da ditadura militar, que ao retirar a Filosofia do currículo escolar, despertou-se o interesse para um debate que vislumbrasse a importância do ensino de filosofia na formação do cidadão.

A discussão sobre a importância do ensino da Filosofia foi sendo resgatada inicialmente às escuras, devido à repressão militar e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980, com as manifestações da volta da Filosofia aos currículos do Ensino Médio. (GELAMO, p. 339, 2010)

Amparados na pesquisa de Gelamo (2010), identificamos então três preocupações centrais que norteiam as pesquisas para o ensino de Filosofia: 1. o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; 2. a reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; e 3. a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia.

Tendo em vista que tais preocupações são fruto da já citada relação entre Filosofia e Educação, é importante destacar que estas foram conduzidas por vertentes filosóficas, as quais, juntas, compuseram as principais influências para o debate acadêmico do ensino de filosofia no país.

No que concerne às vertentes filosóficas, Marinho (2014) aponta através de pesquisa acerca da relação entre Filosofia e Educação no Brasil, que as mais expressivas que passaram

a influenciar o pensamento educacional brasileiro foram a Escola de Frankfurt, os neopragmatistas norte-americanos, e os contemporâneos franceses Foucault e Deleuze. Podemos incluir neste conjunto, as correntes marxistas e a contribuição de Anísio Teixeira a partir da perspectiva de Dewey.

Haja vista que nosso trabalho tem como objetivo buscar a problematização do ensino de filosofia a partir da perspectiva de Deleuze, não iremos nos deter às demais influências apresentadas para o pensamento educacional brasileiro. A partir de agora, iremos tratar exclusivamente da inspiração filosófica de Deleuze como gérmen na filosofia da educação no Brasil, e, por conseguinte, nos postulados acerca de um ensino de filosofia como experiência do pensamento.

Mas, por que Deleuze?

Em primeiro lugar, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2002), sem desconsiderar as contribuições dessas teorias na forma de compreender que a educação tem um papel central na dinâmica de reprodução social e cultural, há certo esgotamento das chamadas “teorias críticas” (marxismo, sociologia crítica, freirianismo), responsáveis por uma virada na nossa forma de conceber e analisar a educação. Porém, isto não significa que certos aspectos dessas perspectivas não possam ser questionados, revistos e reconsiderados.

Silva (2002) aponta ainda que no período entre 1970-1990 houve uma verdadeira efervescência teórica das formas de análise da escola “capitalista” e os últimos doze anos foram caracterizados como um período de repetição dos mesmos temas, dos mesmos conceitos, das mesmas “críticas”.

E assim, complementa:

“é possível, entretanto, que, sim, que os questionamentos colocados pelas perspectivas pós-estruturalistas, sobretudo aquelas centradas na crítica da filosofia da consciência ou da filosofia do sujeito tenham atingido mortalmente a “teoria crítica” da educação. Afinal, no centro da “teoria crítica” está a figura (o personagem filosófico, diria Deleuze) do sujeito crítico (...), um sujeito não apenas capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente. É possível que com o descrédito de sua figura crítica, a teoria crítica da educação tenha perdido sua razão de ser e de existir. (SILVA, 2002, p.9)

Portanto, as perspectivas pós-estruturalistas¹, as quais Deleuze faz parte, passaram a ser consideradas possíveis fontes para pensar novos parâmetros filosóficos para a educação brasileira.

¹ O pós-estruturalismo é um conjunto de investigações contemporâneas feitas por autores como Foucault, Derrida e o próprio Deleuze. Negam princípios teóricos do estruturalismo e propõe uma recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como ideias de verdade, objetividade e razão. O pós-estruturalismo apresenta discussões relativas à desconstrução de ideias binárias enquanto fontes de conhecimento e de

Em segundo lugar, pelo acontecimento que Deleuze representou e representa.

Para não correremos o risco de idealizar a pessoa de Deleuze, daremos voz a José Gil, que como aluno do filósofo em tempos de universidade, consegue expressar o acontecimento Deleuze, conforme sua experiência e através de alguns relatos e impressões.

Ao modo de Deleuze, José Gil será para nós, nesta etapa da pesquisa, um personagem conceitual. Será através dele que poderemos pensar brevemente sobre esse acontecimento que representou e representa Deleuze na filosofia da educação brasileira, nesta dissertação e quiçá na vida de quem a está construindo.

Em entrevista para o “Dossiê Gilles Deleuze”, José Gil (2002, p. 207) expõe sua relação com Deleuze e sua obra, e a importância deste encontro para sua vida e para a vida de outras pessoas:

Acontece que, já no ano de 68 e durante 69, havia um rumor que corria em Paris, algo extraordinário que estava sendo feito em Vincennes, por Deleuze, o qual, entre muitos, como Derrida, tinha sido um dos meus professores assistentes. E, eu fui a Vincennes! Fui a Vincennes e isso modificou completamente a minha vida, assim como para muita gente. Modificou a minha vida porque eu tinha renunciado à filosofia e, de repente, deparei-me com alguém que falava diferente e cuja pedagogia era totalmente diferente daquilo que nós chamávamos de “mandarinato!”

E, “como muitos outros, me reconciliei com a filosofia”. (GIL, 2002, p. 208)

Deleuze dedicou-se em seus anos iniciais como professor à tarefa cotidiana de comentar alguns dos principais filósofos ocidentais: Hume, Espinosa, Nietzsche, Bergson, Kant. Um livro para cada pensador.

Sobre Deleuze e suas obras iniciais, Gil afirma: “era um grande comentador da filosofia” (2002, p. 2010)

Relembra também parte da trajetória do professor:

toda gente já respeitava Deleuze e a sua inteligência. Ele já era reconhecido e considerado, embora, dentro do sistema. Depois, ele foi para Lyon. Então, não escreveu mais nada, ou quase não escreveu, durante oito anos. Nesses oito anos ele elabora e reelabora o seu próprio pensamento

Após esse período, Deleuze sente-se um “deslocado (...) já tinha outra maneira de pensar. E levou oito anos para saber, finalmente o que ele queria pensar. E saíram daí os seus dois grandes livros iniciais, sobretudo, *Diferença e Repetição*, seguido de *Lógica do sentido*.” (GIL, 2002, p.211)

As publicações citadas acima são suas obras mais marcantes e que apresentam conteúdo importante para a compreensão de seu pensamento como um todo

E, em meio ao estabelecimento de parcerias para a escrita, Deleuze, em sua filosofia do devir, tornar-se um devir-Deleuze. “Depois, se ele tivesse ficado nesses dois livros não teria sido o Deleuze que nós conhecemos. Guattari o deslocou totalmente em relação a uma certa ideia do pensamento e da ação política”. (GIL, 2002, p.211)

Dessa passagem da entrevista percebemos igualmente, como nas palavras do próprio Deleuze (2013), que “Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (p.160). O intercessor cumpre o papel do personagem conceitual e, por isso, Deleuze não seria quem nós conhecemos, também, a partir de sua relação com Guattari.

Frente aos relatos de José Gil, entendemos, portanto, que como movimento do acontecimento Deleuze e da morte da “teoria crítica” da educação, o pensamento deleuziano ganha vida nas produções acadêmicas.

Ademais, há elementos no pensamento de Deleuze que se conectam diretamente com questões pedagógicas e educacionais e uma delas é a questão do aprender. Essa é uma questão extremamente importante em Deleuze, sobretudo em articulação com toda reflexão que ele fez sobre o pensar. Há uma conexão clara e uma insistência em definir o aprender que vai junto com a concepção que ele tem do pensar como diferencial, como diferenciação.

Entretanto, para além de tessituras desta natureza, no tocante aos dados historiográficos acerca das produções acadêmicas, o pensamento deleuziano chega ao Brasil através da tradução do livro “O Anti-Édipo”, em 1976 e não teve repercussão imediata no âmbito filosófico educacional acadêmico. Apenas em 1993, após pesquisas realizadas por Paraíso (2004), tendo como delimitação o universo da ANPEd, encontrou-se trabalhos com perspectivas chamadas pós-críticas, as quais inclui Deleuze. (MARINHO, 2014)

Como elemento que confirma a presença de Deleuze nas produções acadêmicas da filosofia da educação e do ensino de filosofia, temos os resultados de uma extensa pesquisa por diversos órgãos de divulgação da produção teórica educacional, realizada por Pagni e Cavalcante (2011), a qual assinala dentre outras coisas, que a produção de artigos relacionados à filosofia da educação, baseados na filosofia da diferença², teve um aumento significativo em detrimento da produção baseada no marxismo. (MARINHO, 2014)

De acordo com Marinho (2014), a teoria pós-crítica e a filosofia da diferença deleuziana seriam novos referenciais contra-hegemônicos para se pensar a educação.

² A Filosofia da Diferença se interessa menos por semelhanças e identidades e muito mais por particularidades e singularidades. Ou seja, no lugar de tomar a sociedade como uma estrutura que opera com identidades bem definidas, concebe o social como uma teia fragmentada de grupos que se diferenciam entre si, seja por etnia, gênero, religião, costumes, comportamentos. Neste sentido, Diferença é um conceito norteador. Dentre tais pensamentos, encontra-se a filosofia de Deleuze.

Já no início do século XXI, outro elemento importante que corrobora para a emergência do pensamento deleuziano na cena brasileira da filosofia da educação é o conjunto de três publicações: Dossiê Gilles Deleuze (2002); Deleuze & Educação (2003); Dossiê Entre Deleuze e a Educação (2005). (MARINHO, 2014)

Diante deste dado e através de um mapeamento, foi observado por Marinho (2014) que Daniel Lins, Walter Kohan, Silvio Gallo e Tomaz Tadeu da Silva compõe um grupo expressivo de produção norteadada pela filosofia da diferença deleuziana, no campo da filosofia da educação no Brasil Contemporâneo.

A produção acadêmica desse grupo de autores envolve questões diversas. Em linhas gerais ligadas às problemáticas já apontadas pela pesquisa de Gelamo (2010), no início da seção.

E, partindo dessas preocupações identificadas por Gelamo (2010), iremos atravessar com a ajuda de alguns desses autores, especificamente no capítulo 3, às de número dois e três, tendo em vista que o ensino de filosofia como experiência de pensamento perpassa por uma problemática metodológica e curricular.

Por ter sido um autor que se propôs a pensar o pensamento para além do abstrato, considerando-o uma experiência, acreditamos que Deleuze pode pensar a educação e o ensino de filosofia. Mais ainda, pode nos ajudar a pensar o ensino de filosofia como experiência de pensamento e como este vem sendo conformado ao longo de sua existência no Brasil.

Concordamos com Silva (2002) quando afirma:

não creio que o importante sejam suas possíveis contribuições diretas para a teoria educacional, embora Deleuze tenha escrito aqui e ali coisas bem interessantes sobre a questão da aprendizagem, por exemplo. O que me parece mais importante é tentar desenvolver as implicações de seu pensamento mais geral para a teoria educacional.

Deleuze (2018) centra-se na crítica da imagem dogmática do pensamento e da noção de representação, e tenta desenvolver uma concepção afirmativa da diferença.

Um pensamento centrado na noção de diferença tem implicações importantes para a teoria do currículo, a saber: a questão do conhecimento e do pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou do controle.

Do mesmo modo, discutir a questão do conhecimento e do pensamento nos faz entrar em contato com a problemática da metodologia. Problemática esta que acompanha os professores de todo o país. Afinal, há uma forte expectativa na relação entre metodologia e aprendizagem.

Ao propor tal reflexão é possível fortalecer o espaço das produções filosóficas no âmbito da educação no país. Mais que preocupar-nos com uma consolidação da pesquisa em

filosofia - e aqui não nos referimos à filosofia da educação nem ao ensino de filosofia, mas sim às outras áreas de pesquisa em filosofia - é preciso consolidar primeiramente o ensino de filosofia no nível médio, colocar de lado a concepção das pesquisas em educação como áreas menores no campo filosófico.

Tal assertiva se dá diante dos dados trazidos até o momento durante toda a construção do primeiro capítulo. Embora não seja o ensino de filosofia o alvo principal das reformas ou mesmo de projetos como “escola sem partido”, é o que primeiro recebe os impactos, haja vista que é intencional, uma vez que sem filosofia no ensino médio, perde-se o sentido da existência de cursos superiores de filosofia, mais ainda as licenciaturas.

Ao propor pensar com Deleuze sobre o ensino de filosofia, iniciaremos a partir de agora um caminho epistemológico, pelo qual iremos destacar o percurso conceitual que o autor trilhou para pensar o pensamento e a filosofia como criadora de conceitos. Sendo assim, ao demonstrar as características singulares da filosofia e de seu ensino, podemos contribuir na construção de conceitos estruturadores para o ensino de filosofia do Brasil.

3 ACONTECIMENTO: DELEUZE E A FILOSOFIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

Jamais interprete, experimente. (Gilles Deleuze)

Pensar as potencialidades do ensino de filosofia através de Deleuze requer conhecer o Deleuze educador. O que nos faz estabelecer relações entre Deleuze, a filosofia, e seu ensino, são marcas de sua obra que versam sobre educação, sobre o aprender, sobre a própria filosofia, o ser professor na França e, até mesmo, a concepção do autor sobre o que é uma aula.

Seja nas entrelinhas, por meio de obras direcionadas ou mesmo através de capítulos de livros, garimpamos contribuições do pensamento de Deleuze para pensar o ensino de filosofia.

Além disso, no bojo de sua produção acadêmica, está a busca pela desconstrução (característica do pós-estruturalismo) da imagem dogmática do pensamento. Se, então, entendemos a filosofia - ainda que pelo senso comum - como a área do saber que propõe pensar, é preciso pensar sobre o próprio pensamento. E isso, sem dúvida, Deleuze nos ajuda a fazer.

No decurso para a desconstrução do pensamento no ensino de filosofia, como causa primeira, a questão “O que é a Filosofia?” nos acompanha. Acompanha-nos da perspectiva do aluno, que ao se deparar com a disciplina no ensino médio interroga ora como surpresa diante do novo, ora como uma pergunta utilitarista ao tentar alcançar a resposta do ponto de vista do capital. Acompanha-nos também enquanto professores, na tentativa de responder a esse mesmo aluno.

Ainda enquanto professores, parafraseando Deleuze e Guattari (2010, p.7), colocamos a questão “O que é a Filosofia?” tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente: o que é isso que fiz toda a minha vida? Possivelmente porque já não é suficiente conceber a filosofia como reflexão, exercício da razão, contemplação.

é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (Platão sabia isso bem, apesar de ter ensinado o contrário...) Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?

Deleuze e Guattari, no livro *O que é a Filosofia?* respondem essa inquietação que perpassa variados planos, afirmando: a filosofia é a arte de fabricar conceitos. Os conceitos e

a experiência do pensamento se implicam. Os conceitos são criações derivadas do movimento da experiência do pensamento.

Assim, neste capítulo-acontecimento pretendemos cartografar elementos da perspectiva deleuziana que nos ajudem a problematizar a experiência do pensar no ensino de filosofia no nível médio.

Ao longo da construção desse capítulo, a problemática do estilo nos acompanha. Para Deleuze (2013), os grandes filósofos são também grandes estilistas. E o estilo, em filosofia, é o movimento do conceito, e está intimamente ligado à linguagem.

Toda linguagem está em direção a um fora. É parte de um espaço-tempo que libera a vida aprisionada no pensamento. Portanto, há um estilo quando as palavras provocam um clarão que vai de umas às outras e que sai da própria linguagem.

Ao dizermos que a problemática do estilo nos acompanha é porque buscamos através das nossas palavras apresentar diferenças, assim como revelar o que há em torno de algumas das palavras escritas por Deleuze sem perder de vista a possibilidade de experimentar pensar com ele.

Envolto em multiplicidades, este capítulo-acontecimento é territorializado pelas seguintes questões: da identidade à diferença, uma crítica à imagem dogmática do pensamento; a filosofia como criação de conceitos; o plano de imanência como espaço-tempo para a experiência do pensar.

3.1 Da identidade à diferença, uma crítica à imagem dogmática do pensamento

A problemática do pensamento nos interessa, por motivos já sinalizados até aqui. Ademais, a problemática do pensamento está diretamente relacionada à filosofia. Ao longo de sua história, a relação pensamento-filosofia aparece inúmeras vezes e com diversas interfaces. Para compreender a crítica feita por Deleuze (2018) sobre o pensamento na história da filosofia, trataremos aqui duas delas: a primeira, na qual o pensamento é entendido como parte integrante e necessária para a produção filosófica, como início da busca pela verdade; a segunda, como alvo da produção filosófica nela mesma.

Zourabichvilli (2016) nos ajuda a detalhar as interfaces da relação pensamento-filosofia:

O problema mais geral do pensamento talvez seja o da sua *necessidade* (...) A filosofia sempre compreendeu e admitiu essa correlação entre pensamento e necessidade. Ela reconheceu mais do que isso: o liame entre a necessidade e a *exterioridade*. Com efeito, o pensamento, ele próprio, não escolhe o que é necessário; é preciso que aquilo que ele pensa não dependa absolutamente dele. A essa necessidade a filosofia deu o nome de verdade. Ela viu nisso não somente o objeto de uma revelação, mas o justo conteúdo correspondente ao que deve ser dito

ou pensado, o que a levou a duplicar a verdade com um correlato exterior ao espírito, independente deste e idêntico a si (a realidade e sua essência). Em filosofia, pensar quis dizer inicialmente conhecer. (p. 37, grifos do autor)

Enquanto produção filosófica nela mesma, vários filósofos desenvolveram suas teorias tendo o pensamento como categoria fundante. Deleuze (2018) explicita bem isso ao citar Platão e Descartes. Entretanto, é ele quem nos ajuda a pensar a problemática do pensamento nesta pesquisa e, por isso, destacamos declaração do próprio Deleuze (2013) sobre sua crítica à imagem dogmática do pensamento, e como esta aponta a relação pensamento-filosofia: “A esses estudos das imagens do pensamento, chamaríamos de noologia³, e seriam eles os prolegômenos à filosofia. É o verdadeiro objeto de *Diferença e repetição*, a natureza dos postulados na imagem do pensamento.” (p.190, grifo do autor)

Da primeira interface, podemos identificar uma nova relação: pensamento-verdade. Com ambas, iniciaremos nesta etapa da pesquisa uma análise dos conceitos fundamentais para a compreensão do pensamento enquanto experiência.

Nesta perspectiva, Zourabichvili (2016) destaca: “Deleuze faz o seguinte diagnóstico: por mais que a filosofia reconheça na verdade um elemento independente do pensamento, ela *interioriza* a conexão e postula que pensamento e verdade estão numa relação íntima e natural.” (p, 38, grifo do autor)

Tal diagnóstico é lançado a partir dos postulados ao longo da história da filosofia que compreendem o pensamento como próprio do ser humano, ao conduzir a busca pela verdade das coisas. Em linhas gerais, convencionou-se, em filosofia, que pensamos naturalmente. Há um pressuposto na boa vontade do sujeito pensante.

No trecho abaixo, encontramos o prelúdio dos postulados identificados por Deleuze (2018) que deram condições para que o autor desse início a crítica à imagem do pensamento:

Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe “isso”, que todo mundo reconhece isso, que ninguém pode negar isso. (...) O filósofo, é verdade, procede com mais desinteresse: o que ele postula como universalmente reconhecido é somente o que significa pensar (...) na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma *boa vontade do pensador* e de uma *natureza reta do pensamento*. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. (p. 181, grifo do autor)

Um exemplo emblemático é o Cogito de Descartes, no qual o eu subjetivo do “eu penso” é o começo de todos os pressupostos para o eu empírico. Assim, Deleuze (2018)

³ Disciplina fundamental da filosofia. Seu objeto é o fato psíquico. O caráter antinômico (de antinomia, contradição em quaisquer princípios ou doutrinas.) entre intuição e razão é fundamental. Em Kant, 1724 - 1804, orientação filosófica que, em oposição ao empirismo, admite a existência de conhecimentos puros, derivados unicamente da razão.

chamou de *cogitatio natura universalis*, o pressuposto implícito da filosofia que encontra-se no senso comum: a naturalização do pensamento.

Neste sentido, o pensamento enquanto categoria filosófica tem como pressuposto uma imagem do pensamento que contém a verdade ou possui afinidade com a verdade. Esta imagem, Deleuze (2018) denominou de imagem dogmática do pensamento.

De acordo com essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre essa imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a essa Imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. Podemos denominar essa imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. (p.182)

A concepção de imagem moral encontra em Nietzsche seus pressupostos subjetivos. A ideia de uma boa vontade do pensador e de um bem que funda a relação entre pensamento e verdade, não é senão advindo da moral.

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o verdadeiro. (DELEUZE, 2018, p. 182)

Ratificamos, juntamente com Deleuze (2018), que o problema do começo em filosofia é, portanto, um problema delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos. Aqui, não estamos em busca de eliminá-los, mas identificá-los junto ao postulado do princípio universal do pensamento. Disto isto, destacamos como pressupostos objetivos o ideal do senso comum e o modelo de reconhecimento.

No ideal do senso comum, o pensamento é compreendido como naturalmente reto, porque ele não é uma faculdade como as outras, mas refere-se o sujeito. O pressuposto de que “todo mundo sabe” ou “todo mundo pensa” faz a imagem do pensamento ser constituída através da manutenção da forma, conservando a doxa, permanecendo presa a ela. Entretanto, a reprodução desse pressuposto nas filosofias, sejam elas cartesianas ou kantianas, elevam a imagem do pensamento a nível racional. É o que Deleuze (2018) entende como o senso comum tornado filosófico.

Retomando o exemplo da filosofia cartesiana, o cogito como começo expressa a unidade de todas as faculdades no sujeito, refletindo a identidade subjetiva ao considerar que todas as faculdades se referem a uma forma, a forma do cogito. Referindo-se a um sujeito, o pensamento é a unidade de todas as outras faculdades, que são apenas seus modos e que ele orienta sob o modelo de reconhecimento.

Para o filósofo, ao manter-se na doxa a filosofia não tem mais qualquer meio de realizar seu projeto, romper com ela. Assim como, ao pressupor uma análise filosófica orientada conserva o reconhecimento como base de seu trabalho.

Reconhecer faz a relação pensamento-verdade reafirmar-se, uma vez que a ideia de uma “verdade alcançada pelo pensamento” é fruto do reconhecimento do idêntico.

Zourabichvili (2016) nos ajuda a entender a crítica feita por Deleuze ao reconhecimento:

Não se busca a verdade sem postulá-la de antemão ou, dito de outra maneira, sem presumir, mesmo antes de ter pensado, a existência de uma realidade: não de um mundo (Deleuze não põe isto em causa), mas de um “mundo verídico”, idêntico a si, que seria dócil, fiel a nossa expectativa, na medida em que o conheceríamos. Assim que interpreta seu objeto como realidade, o pensamento lhe consigna *a priori* a forma da identidade: homogeneidade e permanência. (p. 41, grifo do autor.)

No modelo de reconhecimento, o reconhecimento é a submissão dos objetos do conhecimento ao princípio de identidade. Nas palavras de Zourabichvili (2016, p. 41), “o objeto é submetido ao princípio de identidade para que ele possa ser conhecido, de modo que todo conhecimento já é um reconhecimento. O pensamento reconhece o que ele previamente identificou; ele dá a si próprio para pensar apenas aquilo que tenha passado de antemão pelo crivo do Mesmo”. É nesse aspecto que Zourabichvili (2016) auxilia a identificar onde a crítica de Deleuze está situada.

Através da reconhecimento, modelo onde só é possível pensar a partir do que já foi apreendido, o pensamento se caracterizará por construir com o mundo uma relação que tem por objetivo principal reconhecê-lo, ou seja, uma relação puramente contemplativa. Esta contemplação é identificada a partir da relação sujeito e objeto, ou seja, pensante e pensado.

A crítica ao modelo de reconhecimento presente na imagem dogmática do pensamento se faz em vista de que “o objeto pensado é menos o objeto de uma descoberta do que o objeto de um reconhecimento, pois o pensamento, não estando numa conexão de absoluta estranheza com o que ele pensa ou se esforça por pensar, antecipa-se de algum modo, prejudgando a forma do seu objeto.”(ZOURABICHVILI, 2016, p. 41)

Desse modo, o modelo de reconhecimento nos permite atingir o elemento principal da crítica à imagem dogmática do pensamento - também chamado de pensamento de representação: a identidade. Encontramos em *Diferença e repetição*: "O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação"(DELEUZE, 2018, p.13). No mundo da representação, conhecer nada mais é do que reconhecer aquilo que permanece idêntico a si mesmo ao longo do tempo e espaço, ou

seja, conhecer é reconhecer o que é identidade. A representação se define pela identidade dos conceitos.

O princípio da identidade pressupõe a crença em uma realidade exterior, forçando uma espécie de transcendência para o pensamento. Quer se considere uma oposição ao Teeteto de Platão, às Meditações de Descartes, à Crítica da razão pura de Kant, todo o a priori do pensamento e sua transcendência, faz-nos perceber em Deleuze (2018) o convite a pensar o pensamento enquanto experiência.

O pensamento necessita romper com a reconhecimento e criar uma nova forma de pensar não submetida à representação. Esta nova forma de pensar parte da diferença, o não estabelecido pela imagem da razão. A filosofia de Deleuze acerca do pensamento é baseada na ideia de contemplação à diferença.

Sendo assim, como saída para o problema do pensamento representacional, fundamentado na crítica à sua imagem dogmática, Deleuze (2018) aponta a diferença como caminho. Para o autor, a diferença está pautada em uma luta rigorosa contra a Imagem, denominada como *não filosofia*.

Ela encontraria, assim, sua repetição autêntica num pensamento sem Imagem, mesmo que fosse à custa das maiores destruições, das maiores desmoralizações, e de uma obstinação da filosofia que só teria como aliada o paradoxo, devendo renunciar à forma da representação assim como ao elemento do senso comum. Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados. (p. 183)

Ao criticar a ideia de que o pensar filosófico é inerente ao ser humano como fruto do desejo do conhecimento da verdade, Deleuze (2018) afirma que para uma verdadeira crítica acontecer - ou o que ele denomina verdadeira criação - só é possível através da destruição da imagem do pensamento.

Ademais, o filósofo defende a ideia de que somente os encontros podem forçar o pensamento. E dispara: “Há no mundo algo que força a pensar. Esse algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (op. cit. pág. 191)

O encontro fundamental “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido.” (op. cit. pág 191). Assim, a possibilidade do pensamento ganha uma acepção para além de faculdade mental.

Novamente este argumento aparece e ganha espaço de compreensão:

(...) o sensível na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido. O sensível não é somente referido a um objeto que pode ser outra coisa além de ser sentido, mas pode ser ele próprio visado por outras faculdades. Ele pressupõe, pois, o exercício dos sentido e o exercício das outras

faculdades num senso comum. O objeto do encontro, ao contrário, faz realmente nascer a sensibilidade do sentido. (DELEUZE, 2018, p. 192)

Portanto, de acordo com Zourabichvili (2016), para Deleuze a questão não é mais “como alcançar a verdade?”, mas “em quais condições o pensamento é levado a buscar a verdade?”. E é o encontro o nome que se dá à relação na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele.

E, retornado a questão das diversas tonalidades afetivas dos encontros, identificamos o incômodo, que não deixa de acompanhar o pensador enquanto pensa, assim como sua procedência, a contingência.

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para embasar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 2018, p. 191)

Sobre a contingência, também chamada de acaso no vocabulário filosófico, Zourabichvili (2016) faz considerações importantes:

(...) um encontro é sempre inexplicável. Mas como a necessidade depende precisamente da exterioridade da conexão, o acaso perde aqui seu valor tradicionalmente negativo. O arbitrário já não é determinável como acaso, e a oposição não passa mais pelo *acaso* e a necessidade. O arbitrário se diz, ao contrário, de um pensamento que pretende começar em si mesmo, por si mesmo, um pensamento que procede de maneira dedutiva ou refletindo sobre um objeto dado de antemão. Em contrapartida, quando o pensamento assume as condições de um encontro efetivo ou inesperado, acampa sobre um chão movediço que ele não domina, e ganha aí sua necessidade. Pensar nasce de um acaso, pensar é sempre circunstancial, relativo a um *acontecimento* que sobrevém ao pensamento. (pág. 52, grifo do autor, grifo nosso)

Produzir pensamento, em Deleuze, é o resultado da força que os encontros provocam no sujeito pensante. Só se pensa a partir do encontro com algo que lhe force a pensar e tais encontros fazem parte da relação pessoa-contexto, portanto este algo pode ser um texto, uma peça de teatro, um acontecimento, uma pessoa, enfim, tudo o que fizer parte do cotidiano do sujeito e que o deixem incomodado.

Todavia, cabe destacar que a noção de acontecimento não está pautada do ponto de vista histórico. Pelo contrário, o acontecimento põe em crise a ideia de história. O que acontece não pertence à história e não poderia ser explicado por ela. A história é a representação homogeneizadora de acontecimentos. Acontecimentos são devires. (ZOURABICHVILI, 2016)

A visão clássica do pensamento como algo naturalmente existente no ser humano - e sendo esta a condição favorável para fazer Filosofia - foi desconstruída por Deleuze (2018)

quando este propôs que o ato de pensar como um processo que se elabora através do movimento, deixando marcas que geram acontecimentos no contexto em que está inserido. Como já mencionado anteriormente, em Deleuze (2018) há um entendimento de que a saída para o pensamento de representação, originário da imagem do pensamento, é uma contemplação à diferença.

Nesta perspectiva, a diferença não pode ser pensada de modo comparativo, isto é, uma coisa em relação à outra. Exemplo: Isto é diferente daquilo. A diferença deve ser apreendida enquanto diferença, como singularidade, como contradição ao binarismo existente em perspectivas teóricas anteriores. Outrossim, o ato de criação é o ponto de partida para alcançar o pensar não mais na identidade e na representação, e sim na diferença como resultado do encontro.

Portanto, tendo o estudo acerca da imagem do pensamento como resultado a necessidade da ruptura desta imagem, observamos uma conclusão determinante para a sequência: da ruptura da imagem do pensamento, o ato de criação como substância da filosofia e sua questão primeira, o pensamento.

Diante do arcabouço teórico aqui apresentado, fica clara a crítica à filosofia da representação, a qual contém em seu bojo a oposição à ideia de há uma relação direta entre o pensamento e a verdade. Ou seja, uma crítica à criação de uma imagem de pensamento que se afirma como certeza do caminho para a verdade.

Na Filosofia, a imagem do pensamento e seu caráter transcendental, lhe nega a possibilidade do pensamento enquanto experimentação. Entende-se por transcendental, de acordo com a tradição kantiana, a filosofia que se ocupa dos conceitos *a priori* dos objetos de conhecimento. Aquela que e como certas representações (intuições e conceitos) são aplicadas ou possíveis simplesmente *a priori*. Assim, Deleuze (2018) enfatiza o processo de exercício do pensamento, em oposição ao caráter transcendental dado à Filosofia, sustentado pelo movimento, pela singularidade, pela potência do acontecimento, por meio da multiplicidade que engendra o saber.

Sendo o ato de criação a substância da filosofia e sua questão primeira - o pensamento - relembramos que Deleuze ao ser questionado sobre a necessidade de criar conceitos novos e se haveria um progresso em filosofia, responde:

É a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos. Ela é como um grito, ao passo que os conceitos são cantos. À questão: há um progresso em filosofia? (...) não há qualquer razão para fazer filosofia como Platão, não porque o ultrapassamos, mas ao contrário, porque Platão não é ultrapassável, e porque não há interesse algum em recomeçar o que ele fez para sempre. Só temos uma alternativa: fazer história da

filosofia ou aplicar enxertos de Platão em problemas que já não são platônicos.(2013, pág. 190)

Nos questionamos, portanto: como a imagem do pensamento guia a criação de conceitos, se é ela mesma o oposto de toda e qualquer criação?

Com Deleuze, respondemos: “(...) pelos seus desenvolvimentos, bifurcações e mutações, uma imagem secreta do pensamento inspira a necessidade constante de criar novos conceitos, não em função de um determinismo externo, mas em função de um devir que arrasta os próprios problemas (op. cit. pág. 191). Como desdobramento da resposta, inicia-se a próxima etapa da pesquisa.

3.2 A filosofia como criação de conceitos

Ciência, arte e filosofia são consideradas - dentro do campo da pesquisa educacional - áreas importantes para a formação humana. Entretanto, como foi demonstrado inicialmente, ao longo da história da educação, as disciplinas de caráter científico foram privilegiadas. Foi diante dessa realidade que nos chamou atenção a concepção de Deleuze (2013) sobre as três áreas de produção de conhecimento.

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. *Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outras.* Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos.(p.158, grifo nosso)

Sendo as três criadoras, Deleuze (2013) salienta que a filosofia não tem nenhuma inferioridade em sua criação. E complementa “criar conceitos não é menos difícil que criar novas configurações visuais, sonoras, ou criar funções científicas.” (p. 160)

A definição do objeto da filosofia parece fazer parte da discussão anterior do filósofo, com a crítica aos Universais. A contemplação, a reflexão e a comunicação são máquinas de construir Universais em todas as disciplinas, sendo o motivo pelo qual estas não devem ser as características da filosofia, nem mesmo suas especificidades. Por isso, Deleuze afirma: “a filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos.” (2013, p.174)

Da mesma forma, Deleuze e Guattari (2010) consideram que a filosofia nada tem a ver com uma discussão, esta última baseada na ideia de uma perpétua “racionalidade comunicativa” ou como “conversação democrática universal”.

Vale citar as palavras de Gallo (2008), baseado no entendimento da obra de Deleuze, para compreender o conteúdo anunciado acima:

A filosofia não é contemplação, como durante muito tempo - por inspiração sobretudo platônica - se julgou, pois a contemplação, mesmo dinâmica, não é criativa; consiste na visada da mesma coisa, tomada como preexistente e independente do próprio ato de contemplar, e nada tem a ver com a criação de conceitos. Ela tampouco é comunicação, e aí dirige-se uma crítica a duas figuras emblemáticas da filosofia contemporânea: a Habermas, com sua proposta de uma “razão comunicativa”, e a Rorty e ao neopragmatismo, propositores de uma “conversação democrática”. Por que a comunicação pode visar apenas ao consenso, mas nunca ao conceito; e o conceito, muitas vezes, é mais dissenso que consenso. E, finalmente, a filosofia não é reflexão, simplesmente porque a reflexão não é específica da atividade filosófica: é possível que qualquer um (e não apenas o filósofo) reflita sobre qualquer coisa. (pág. 22, grifo do autor)

Quando os conceitos são enunciados, não se trata de discuti-los, mas de fundi-los ou aceitar que algum deles desvaneceu. As discussões não fazem avançar o trabalho do filósofo. O filósofo, como amigo do conceito, tem pouco prazer em discutir. Ao contrário, privilegia a criação de conceitos para problemas que mudam e mudam.

Por esse motivo, a criação de conceitos nunca perde espaço, nem deixa de existir no espaço-tempo. Pelo contrário, permanece sempre atual, atualiza-se em si mesma. Os avanços tecnológicos nada representam frente à utilidade da filosofia, uma vez que as disciplinas científicas não poderão criar conceitos no lugar da filosofia.

Ratificando a assertiva acima, buscamos as palavras dos dois filósofos franceses como apoio:

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico. E retornaremos sempre à questão de saber para que serve esta atividade de criar conceitos, em sua diferença em relação às atividades científica ou artística: por que é necessário criar conceitos, e sempre novos conceitos, por qual necessidade, para qual uso? (...) Em todo caso, não tivemos jamais um problema concernente à morte da metafísica ou à superação da filosofia: são disparates inúteis e penosos. Fala-se hoje da falência dos sistemas, quando é apenas o conceito de sistema que mudou. Se há lugar e tempo para a criação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 15)

É impossível não associar a tese acima com a situação do ensino de filosofia no país apresentada no capítulo anterior. O estatuto da filosofia e sua utilidade se vêem ameaçados e são alvos de constantes questionamentos. Todavia, um caminho possível para a sua consolidação curricular, é a demarcação de seu objeto, baseadas nas proposições de Deleuze e Guattari.

Portanto, concordamos com Gallo (2018) sobre a produção filosófica dos dois franceses:

Podemos inferir que os dois franceses discordaram frontalmente da famosa XI Tese sobre Feuerbach, de Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”, ou pelo menos da maneira que ela é normalmente interpretada pela ortodoxia marxista. Para eles, a criação de conceitos é, necessariamente uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. 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. Se é verdade que na história tivemos filosofias e filósofos que agiram no sentido de manter o *status quo*, também é verdade que tivemos filosofias e filósofos revolucionários, agentes de transformação. Que não se faça uma leitura idealista do conceito: não se trata de afirmar que é uma ideia (conceito) que funda a realidade; num sentido completamente outro, o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. E, por isso, o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo. (pág. 22, grifo do autor)

Todavia, para que a filosofia continue a criar conceitos, seu objeto deve resistir em suas particularidades. Sobre os conceitos como criações propriamente filosóficas, Deleuze alerta (2013, p. 174): “a única condição é que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas.

O conceito tem, portanto, potencial transformador. Sendo um devir, forma pontes, encruzilhadas e desvios, todos eles moventes, e sendo criação da filosofia podemos afirmar que “desse ponto de vista, não é errado considerar que a filosofia está em estado de perpétua digressão ou digressividade” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 31)

Falamos muito em criação de conceitos e até mesmo em uma resistência das particularidades dos conceitos. Mas, afinal, o que é um conceito?

Para responder a esta provocação, usaremos como âncora a última grande obra de Deleuze, escrita em parceria com Guattari, *O que é a filosofia?* O livro é um ensaio em torno dessa definição ou, em outros termos, a obra é a própria construção do conceito de filosofia. (GALLO, 2008)

O percurso realizado pelos autores para conceituar a própria filosofia, traz em seu bojo a problemática do conceito. Primeiramente, como adverte Gallo (2008), para compreender o conceito de conceito é preciso desconstruir noções de conceito previamente estabelecidas.

Sobre o que é um conceito e o caminho para pensá-lo de modo a romper com sua noção previamente estabelecida ao longo da história da filosofia, Gallo (2008) aponta:

(...) o conceito não é apenas um operador lógico; é mais que isso e menos que isso, na medida em que se coloca para além da lógica e para aquém da lógica. Tampouco o conceito é um universal, na medida em que é próprio do conceito colocar o acontecimento, que é sempre singular. Mas, na tradição filosófica, o conceito é sempre visto como um universal. (p. 24)

O acontecimento, por sua vez, não é um fato social, é um devir. Portanto, “os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires.”(DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 36)

Por este motivo:

(...) o conceito não é uma representação, muito menos uma representação universal. Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses como sendo uma aventura do *pensamento* que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido. (GALLO, 2008, p. 24, grifo nosso)

Cabe ressaltar que aqui estamos longe de buscar uma essência para o conceito. Pois que uma busca desse tipo faria do conceito um Universal e assim cometeríamos um erro na categoria da pesquisa. Podemos afirmar, em consonância ao que apresentamos inicialmente - a especificidade do objeto filosófico - que o conceito é “o que impede que o *pensamento* seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo.” (DELEUZE, 2013, p. 17)

Observem que a relação entre conceito e pensamento está contida nas últimas definições apresentadas. Não é à toa, uma vez que o conceito, sendo um paradoxo, sua criação é entendida como resultado de um problema e saída do caos mental.

A relação conceito e pensamento é importante para a compreensão da experiência do pensar e por isso nosso grifo nas definições apresentadas por Deleuze e Guattari (2010) e Gallo (2008). Tal relação é composta de características que interpõem-se. Devido a esta interposição, algumas das características da relação conceito-pensamento já foram apresentadas aqui. Entretanto, para fins de uma leitura didática e uma compreensão pedagógica, tentando não nos repetir, vejamos a seguir as características presentes nessa relação:

O conceito, por ser composto de multiplicidades, é elaborado por criações de outros; os conceitos se acomodam uns aos outros, se superpõem. É um todo fragmentário e constituído de múltiplos componentes. Entretanto, são diferentes entre si, e assumem novos contornos. Em sua junção, deixam de ser o que eram e tornam-se um novo.

O conceito, ao contrário da ciência, não é discursivo. A ciência produz funções, e elas são discursivas, uma vez que são elaborações do mundo sensível. O conceito, entretanto, diz o acontecimento, não a essência ou a coisa em si, “o conceito é bem ato de pensamento neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 29)

Embora seja fruto dos problemas da vida e do vivido, “não se confunde com o estado das coisas” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 29), e por isso, o conceito é incorpóreo.

O conceito é a assinatura individual dos filósofos. À sua maneira, cada filósofo cria conceitos, sendo eles a saída de seu caos mental, seu trabalho intelectual, “um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira componentes.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 30)

Todo conceito tem uma história. Porém, sendo desdobramento, não é linear e seu caráter de devir permanece.

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em zigue-zague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos dos outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 26)

Um conceito é uma heterogênesse, em sua ordenação, passa e repassa por componentes e variações. A heterogênesse dos conceitos é compreendida em seu fundamento quando Deleuze e Guattari (2010), por meio de uma metáfora, comparam-na: “é um ritornelo, um *opus* com sua cifra.” (p. 29, grifo dos autores)

O conceito é absoluto e relativo, a relatividade e a absolutidade do conceito fazem dele “real sem ser atual, ideal sem ser abstrato...” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 30), visto que o conceito é autorreferencial, não tem referência, “põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, pág. 30)

As interposições das características mencionadas acima nos mostram que “(...) tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 31)

Retomando a história da filosofia, Deleuze e Guattari (2010) identificam a relação dela com o conceito de amizade. Para além da conceituação, os autores demonstram que o filósofo, sendo amigo do conceito, necessita de personagens conceituais (também chamados de intercessores) para erigir seus conceitos em um espaço-tempo do pensar.

Baseados na tradução da palavra filosofia como “amor/amizade à sabedoria” desde os gregos, apontam que a figura do sábio perde espaço, e a figura do amigo aparece como condição essencial para o exercício do pensamento. Todavia, é importante ressaltar que a noção de amizade entre os gregos prevê a contradição. E por isso, os personagens conceituais

podem ser amigos, assim como podem ser rivais, mais uma vez destacando o caráter paradoxal da filosofia como criação de conceitos.

Os personagens conceituais são presença intrínseca ao pensamento e, por isso, categoria fundamental para a definição dos conceitos. Assim, não são propriamente pessoas, mas podem ser, assim como podem ser também coisas, plantas, animais - e na construção da obra do filósofo - podem ser seus heterônimos.

Porém, não devemos confundir os personagens conceituais com parte das abstrações do pensamento. Na medida em que eles inspiram conceitos, compõem o devir de uma filosofia e de um filósofo.

O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiosincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente.. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 78-79)

A relação entre o personagem conceitual e o filósofo opera movimentos do pensar ao ponto de traçar planos para erguer seus conceitos. De modo que os conceitos são erguidos em um processo contínuo de desterritorialização e reterritorialização absoluta do pensamento.

Tal como o Sócrates de Platão e o Zaratustra de Nietzsche, os personagens conceituais tornam-se agentes de enunciação de uma filosofia porvir. Porém, em meio ao processo de territorialização, os personagens conceituais são arrancados de seu estado de coisas históricos, para formar traços diagramáticos do pensamento.

Os traços diagramáticos do pensamento correspondem uns aos outros e formam uma trindade filosófica, a saber: traçar, inventar e criar. São elementos que unidos, compõem curvaturas variáveis para cada conceito.

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: *o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência)*. Traçar, inventar criar, esta é a trindade filosófica. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 93, grifo dos autores)

Assim, concluímos que a criação de conceitos não tem limites. E, sendo assim, para Deleuze e Guattari (2010), é necessário um componente que realize a coadaptação dos três elementos anteriormente citados. Faz-se, então, apelo ao gosto filosófico para acolher a certos problemas.

O gosto filosófico não é um moderador. Nem mesmo uma faculdade de medida. O gosto é uma potência. E como tal, não exhibe razões para que tal conceito seja criado. Mas ao modo nietzscheano, a relação entre a criação de conceitos com o gosto filosófico é resultante

de um “sapere” instintivo, quase animal - que dá a cada filósofo o direito de aceder a certos problemas. (DELEUZE E GUATTARI, 2010)

Entretanto, os problemas não devem ser entendidos como solos para a criação de conceitos, mas como parte de uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o processo de conceituação promove.

E, novamente, Deleuze e Guattari (2010) apontam para o caráter paradoxal da filosofia: “A filosofia vive numa crise permanente. O plano opera por abalos, e os conceitos procedem por saraivadas, os personagens por solavancos. O que é problemático, por natureza, é a relação das três instâncias.”(p. 99)

O plano, acima citado, refere-se ao plano de imanência. Da mesma forma o elemento pré-filosófico. Diferentemente de uma condição de preexistência, o plano pré-filosófico é onde a filosofia como criação de conceitos se instaura.

Neste sentido, entendemos, portanto, que um conceito não é criado do nada. Todo conceito parte de outrem. Encontros, personagens conceituais e planos de imanência. Veremos a seguir a noção de plano de imanência e como este conceito deleuziano perpassa a experiência do pensamento.

3.3 O plano de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar

Antes de iniciarmos a discussão acerca da noção de plano de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar, acreditamos que a própria palavra experiência tem algo a nos dizer.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro (*extranjero*, em espanhol), de exílio e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2016)

No que se relaciona com a ideia de travessia, de acordo com Larrosa (2016), em nossas línguas há uma palavra que tem esse *per* grego: a palavra *peiratês*, pirata. O pirata, como sujeito da experiência, se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se à prova. De modo análogo, Deleuze considera o filósofo um estrangeiro na medida em que desterritorializa e reterritorializa espaços de pensamento.

Tendo em vista que “o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (LARROSA, 2016, p. 25), a experiência é possível a todos os sujeitos. De igual modo a experiência de pensamento na filosofia. Independente de seus conceitos acadêmicos, inclusive alguns dos quais postos aqui, sua relação com o não-filosófico deve ser considerada, mantida e valorizada.

Levando em consideração que “a filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige diretamente aos não-filósofos” (DELEUZE, 2013, p. 178), portanto o não-filosófico possui importância para a filosofia, uma vez que ela não pode ser compreendida somente de maneira conceitual, “ela se endereça também aos não filósofos” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p.52).

Ao passo que consideramos a filosofia como criação de conceitos, identificamos a instauração de um plano de imanência como solo absoluto dela mesma, seu terreno. Na intenção de estreitar a tônica do que pretendemos abordar nessa seção, Gallo (2008) nos convida a pensar o plano de imanência numa relação entre a filosofia e o não-filosófico. Vejamos:

O plano de imanência remete também para a relação da filosofia com o não-filosófico, pois não basta que haja uma explicação filosófica da filosofia, é necessário também que haja uma explicação para leigos, para os não-iniciados. Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém que ele seja anterior à filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a filosofia exista. Logo, plano de imanência e conceito surgem juntos, um implicando necessariamente o outro(...) (p. 29)

No momento em que se criam os conceitos há a instauração de um plano de imanência, que representa a instauração da própria filosofia. Conceitos criados sem correlação com um plano de imanência ficariam perdidos no espaço e no tempo.

Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010), o plano de imanência é:

(...) é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integralidade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmo que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. O plano não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. (p. 47)

Para corporificar a ideia de plano de imanência, consideramos importante a seguinte concepção:

Alguns filósofos criam seus próprios planos, enquanto outros conceitualizam no contexto de planos já delimitados - por exemplo, os neoplatônicos, os neokantianos etc. - podendo existir, ao mesmo tempo, múltiplos planos de imanência que se opõem, se complementam ou mesmo são indiferentes entre si, convivendo todos numa simbiose rizomática. (GALLO, 2008, p. 30)

Por simbiose rizomática o autor faz alusão ao conceito de rizoma cunhado por Deleuze e Guattari. Rizoma é categoria importante na epistemologia desenvolvida pelos filósofos e refere-se à forma como o pensamento se abre, tal como raízes e galhos. O termo foi emprestado da botânica. Nela, um rizoma é uma estrutura componente em algumas plantas, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em um bulbo ou tubérculo, funcionando como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na planta. De forma análoga ao rizoma da botânica, o rizoma como categoria filosófica é o enraizamento do pensamento segundo encontros, bifurcações, movimentos, sem uma unidade que sirva de origem.

Outrossim, para avançar na compreensão acerca da relação entre plano de imanência e conceitos, é preciso entender que eles existem numa lógica temporal filosófica, na qual não há antes nem depois.

Estas questões só podem avançar se renunciarmos ao ponto de vista estreitamente histórico do antes e do depois, para considerar o tempo da filosofia em detrimento da história da filosofia. 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 os desvios de caminhos apagados; uma curvatura variável não pode aparecer senão como a transformações de uma ou várias outras (...) (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 71-72)

A compreensão dessa lógica nos ajuda a caminhar no terreno arriscado que é pensar a relação entre a experiência de pensamento e a criação de conceitos: entendê-las baseando-se na lógica empirista, por meio de categorias como associação, hábito, probabilidade, convenção.

Em sequência, no tocante ao nosso objeto de pesquisa, é preciso considerar que:

Pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de *experimentação tateante*, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 52, grifo nosso)

Assim, na mesma linha de raciocínio que considera o plano de imanência implicado em uma espécie de experimentação tateante, reconhecemos que “nenhuma criação existe sem experiência”(DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 152) e já tendo pensado a relação entre o plano de imanência e a criação de conceitos, compreendemos que o plano pertence à lógica temporal filosófica onde o pensamento passa e é experienciado.

O pensamento não é um fora. Não está fora da imanência. A imanência constitui-se na totalidade de todas as coisas que existem e, por isso, como um lugar onde o pensamento

habita, fazendo das intensidades das suas tensões seu campo de experimentação. (GELAMO, 2009)

As tensões são o caos da vida. Pensar o caos da vida é pensar a imanência. Nesse sentido, trata-se de compreender, assim, a experiencição como um pensamento que se engendra desde dentro da imanência e de seus infinitos movimentos. Nesse sentido, dentro do plano de imanência a realidade caótica é pensada, E, sendo o caos a origem de todos os problemas filosóficos, comprovamos essa assertiva:

O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (...). *Dar consistência sem nada perder do infinito* é muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos: o que é primeiro na ciência é a luz ou o horizonte relativo. A filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: é ele, cujas *curvaturas* variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de libertar outras que se conservam. (DELEUZE E GUATTARI, p. 53, grifos dos autores)

Percebemos na obra de Deleuze o frequente retorno à questão da origem. Novamente ressaltando que a questão originária em Deleuze não perpassa o fato histórico em si, mas seus movimentos. Portanto, o retorno à questão da origem refere-se ao movimento do pensamento. Na construção de seu argumento, Deleuze afirma que os primeiros filósofos são aqueles que instauram um plano de imanência sobre o caos, opondo-se aos personagens da religião e os sábios, que concebem a instauração da ordem.

O pensamento é, em sua origem, experimentar o caos e colocá-lo no plano de imanência. Tais categorias mostram-se enredadas e nos fazem concluir que:

A possibilidade de pensar a imanência supõe a criação de um plano, ou seja, de um mapa que se traça sobre o caos para que nele seja possível se locomover e experienciá-lo. (...) O recorte que se faz no caos - na imanência fugidia - é denominado *plano de imanência*. Traçar um plano de imanência é recortar a realidade caótica para que seja possível pensá-la. (GELAMO, 2009, p. 136, grifo do autor)

Partindo dos pressupostos assinalados, a experiência não está subordinada a uma prática e nem se faz enquanto prática de algo ou de alguma coisa. Ao aproximarmos dos postulados apresentados durante o decorrer desse capítulo, entendemos que “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetificada, não pode ser produzida” (LARROSA, 2016, p. 10)

As palavras de Larrosa (2016), mencionadas brevemente ao longo do texto, estão em sintonia com o que estamos discutindo, ao mesmo tempo em que trazem a problemática em uma linguagem marcada pela sensibilidade e pelo testemunho vívido da relação pensamento e experiência, de tal forma que contribui para o que buscamos compreender. Embora não seja

comentador de Deleuze, arriscamos dizer que seus escritos sobre experiência possuem um alcance que traduz a experiência de pensamento a qual estamos discutindo no atual momento da pesquisa.

Mais que um conceito, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2016, p. 18). E, sendo a experiência fruto do acontecimento, este “por sua vez, nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual, fragmentada.” (LARROSA, 2016, p. 22)

Se a experiência é fruto dos acontecimentos “é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece, e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.”(LARROSA, 2016, p. 13) . Sendo parte da vida, tem relação com o não-filósofo tal como afirmava Deleuze (2013), assim como emerge do caos que é a própria vida.

No desenrolar do capítulo, conduzimos a pesquisa e as considerações necessárias conforme questões relativas ao pensamento e à experiência. Identificamos que o pensamento foi entendido ao longo de sua história na filosofia como sinônimo de conhecimento, desse modo alastrando tal concepção ao longo dos séculos de produção filosófica. Nesse sentido, o pensamento entendido como conhecimento deixou marcas também na história da educação. E é diante disso que concordamos com Gelamo (2009) que pensar as questões relativas ao conhecimento e à experiência faz emergir como problema a figura do sujeito que se encarna em nós mesmos e no aluno que está diante de nós para ser ensinado. O pensamento filosófico ocidental constituiu-se, precisamente, seguindo uma referência quase obsessiva a essa figura e, conseqüentemente, a começar dessa figura foi sendo criada uma concepção de ensino e de aprendizagem que passou a nortear o ensino de filosofia.

Larrosa (2016) aponta o quão é comum o leitor acadêmico e investigativo fazer da experiência um conceito, uma ideia clara e distinta, o que ela definitivamente não é. Assim, com a precaução necessária para afastar-nos do erro comum entre os acadêmicos de conceituar a experiência, seguimos na busca de compreender o lugar da experiência do pensamento nas relações imbricadas entre Filosofia e sua ensinabilidade-aprendizagem que iremos organizar a discussão das próximas páginas, em um diálogo constante com as noções apresentadas durante este capítulo.

Na Filosofia e seu ensino, o saber deriva da relação entre aprender e ensinar, estando a experiência nessa relação de modo singular, uma vez que como parte de um encontro fundamental, pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas. E, lembrando as

tonalidades afetivas de Deleuze (2018), entendemos que o saber da experiência não está separado do indivíduo, faz parte da sua vivência, como uma qualidade de sua existência.

4 ACONTECIMENTO: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. (Gilles Deleuze)

A experiência é mais que um conceito, no sentido clássico do termo. Por esse motivo, assim como pelo lugar que ocupa nesta pesquisa, o tema da experiência merece destaque. Entretanto, seja ao longo da história da filosofia, seja entre as principais vertentes pedagógicas, as proposições filosóficas acerca da experiência foram marcadas por tensões em que esta foi deveras considerada como uma problemática inferior.

Observamos o delinear desta problemática por meio das palavras de autores importantes neste estudo. Vejamos:

Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou ainda, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro, para a verdadeira ciência. (Larrosa *apud* Gelamo, 2006, p. 10)

E, mais ainda, corroboramos a noção de inferioridade dada ao conceito de experiência entre as principais vertentes pedagógicas ao analisar a seguinte contribuição de Gelamo (2006):

Quando pensamos no problema do ensino, no contexto pedagógico mais recente, duas correntes se sobressaem e se constituem como majoritárias nas propostas educacionais: por um lado, a vertente crítica, cujo mote se fixa na discussão sobre teoria e prática, objetivando uma práxis reflexiva no processo educacional; e, por outro, a vertente científico-educacional, a qual vê a educação como uma ciência aplicada, cujo objetivo é buscar métodos e técnicas para se ensinar, pautadas em palavras de ordem, tais como: eficácia, avaliação, profundidade, etc. **Nesse contexto, a experiência é uma palavra cujo significado não faz sentido:** ora porque se constitui como um “saber” cujo conteúdo é fruto de uma alienação – uma vez que não se estabelece em bases seguras o vínculo entre teoria e prática -, o qual culmina em uma práxis emancipadora, ora, por não se estabelecer critérios científicos de comprovado valor e é considerada apenas uma opinião ou senso comum. (2006, p. 11)

Logo, diante de tais inferências, quando pensamos o ensino de filosofia, a experiência parece não ser considerada como um modo (ou o melhor modo) de fazê-la. Todavia, ao considerarmos a experiência mais que um conceito e entendê-la, sobretudo, como um modo de se relacionar com o mundo, julgamos a experiência como categoria primordial para o ensino de (da) filosofia (na diferença).

Discutir a experiência do pensamento no ensino de filosofia no ensino médio ao modo deleuziano é falar da experiência *com* a filosofia. Ademais, parafraseando Deleuze (2013), a filosofia se dirige diretamente aos “não-filósofos”. Este é mais um ponto para se considerar o

quanto é importante pensar a experiência de pensamento no contexto do ensino de filosofia dentre aqueles que não são filósofos em formação profissional e que nada nos garante que serão um dia.

Consideramos os chamados “não-filósofos” os jovens da educação básica brasileira, aqueles que são iniciados em sua formação filosófica no ensino médio. E, em meio a busca pela formação básica, se deparam com uma disciplina nova na grade curricular, exigindo dela um sentido.

Como parte da territorialização proposta neste estudo, retomamos características de sua institucionalização. Afinal, inserida em uma sociedade de controle, a filosofia perpassa por práticas que a controlam - dentre planos de aula, provas, currículos e tantas outras ferramentas do contexto pedagógico para sua operacionalização em dimensão estatal – e afasta-se de sua marca característica ao ser enquadrada na lógica do modelo de reconhecimento.

Partindo da perspectiva de que a filosofia é criação de conceitos, o esforço para conceituar o conceito e as condições e possibilidades de sua criação foi chamado desde Deleuze e Guattari (2010) como “pedagogia do conceito”. Em nossa perspectiva, a pedagogia do conceito é uma possibilidade para o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento. Uma vez que a pedagogia do conceito tem suas raízes na perspectiva de uma ruptura com o pensamento representacional, busca escapar das opiniões, afirmando-se enquanto diferença. Entretanto, salientamos que é preciso trabalhar na construção de uma pedagogia do conceito de modo que esta filosofia não seja entendida como método e, assim, seja transformada em pensamento de representação.

Na busca afirmativa pela diferença, o ensino de filosofia necessita lançar mão de caminhos projetados por linhas de fuga. Porém, embarcar nesse projeto, parece requerer uma busca inacabada por parte de quem o faz ou, do contrário, corre o sério risco de torná-lo identitário, tal como a identidade presente na crítica à imagem dogmática do pensamento.

Na contramão de um ensino de filosofia identitário e imersos nas palavras de Deleuze, não podemos deixar escapar o que ele declarou em entrevista a Raymod Bellour e François Ewald em setembro de 1988, para *Magazine Littéraire*:

Em filosofia, recusamos o princípio de “progressividade dos conhecimentos”: um mesmo curso era dirigido a estudantes do primeiro ano e do último, a estudantes e a não estudantes, a filósofos e a não filósofos, a jovens e a velhos, a pessoas de muitas nacionalidades. (...) Eram longas sessões, ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo de que precisava ou aquilo de que tinha vontade, aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe de sua disciplina. (2010, p.178)

Entendemos, portanto, que quaisquer que sejam as linhas de fuga do caos elaboradas pelos envolvidos no processo educativo inerente ao ensino de filosofia, serão sempre práticas

de resistência e de criação. Deverão ser únicas, afinal são resultados de suas experiências e, por isso, são particulares. “É tudo isso que pedimos para *formar uma opinião*, como uma espécie de “guarda-sol” que nos protege do caos.”(DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 238, grifo dos autores)

4.1 O paradoxo entre ensinar e aprender filosofia

Discutir o ensino de filosofia na educação básica brasileira perpassa a preocupação inegável de toda a história da filosofia com a formação humana, “desde os gregos antigos até nossos dias” (GELAMO, 2006, p. 17). O destaque ao projeto da formação humana empreendido pela filosofia desde os gregos antigos até os nossos dias perde as forças em uma sociedade em que o projeto educacional está pautado no utilitarismo do mundo do trabalho, ganhando caráter instrumental. Por conseguinte, ao afastar-se de seu projeto inicial e manter-se nos currículos escolares imersa em um projeto educacional oposto, a filosofia vive um paradoxo. A instabilidade da filosofia nos currículos escolares da educação básica brasileira demonstra tal paradoxo, em uma espécie de declínio.

Pensamos que essa recusa, esse declínio da filosofia, seja resultado de uma série de problemas que vão desde propostas mal elaboradas até uma ideologia que visa exaltar o conhecimento tecnológico (...) O que vale ensinar hoje não é mais um cultivo do pensamento, um cultivo da cultura e um cultivo pessoal, mas um “saber” que coloque o estudante diretamente no mercado do trabalho. (GELAMO, 2006, p. 17)

Sem a licença poética da palavra, a filosofia torna-se inútil. Não possui em seu bojo os aspectos referentes ao projeto educacional vigente e fica, assim, deslocada do universo escolar. O paradoxo vivido pela filosofia dentro das escolas perpassa pela relação aprender-ensinar inerente ao processo educacional como um todo estruturado, assim como marca dos interesses de cada projeto educacional em vigor.

De acordo com René Schérer (2005), a palavra “*apprendre*”, na língua francesa, reúne dois sentidos, o de aprender e o de ensinar, em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe.

Neste sentido, ao falarmos em aprender, consideramos a existência de um aprendiz e de um ensinante. Na relação aprendiz e ensinante, o conhecimento a ser transmitido está codificado dentro de uma linguagem específica. A explicação, como ato de fala para quem escuta e recebe, se sustenta através de métodos que possuem o objetivo de consolidar a aprendizagem.

A explicação mostra-se, então, como uma necessidade fundamental para que os estudantes possam aprender. Diante dessa conjectura, surgem algumas questões: explicar é ensinar? só aprende quem é ensinado? Só ensina quem explica? Percebemos com isso que “habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. Todavia, não está claro o que se transmite no ensino de filosofia” (KOHAN, 2009, p.75).

Ao nos confrontar com tais questões, percebemos, portanto, que pensar o ensino de filosofia parte da condição paradoxal, já mencionada, presente na relação entre ensinar e aprender, ao tempo em que por esse mesmo motivo emergem problemáticas de cunho metodológico, curricular e didático.

Como salientamos na seção 2.2, os documentos oficiais norteiam a prática dos professores de filosofia ora pelo viés histórico, ora pelo viés temático. Em ambas as perspectivas subjaz o alinhamento com os principais sistemas filosóficos.

Em propostas didático-metodológicas para o ensino de Filosofia, o aluno muitas vezes é conduzido a pensar através da busca por respostas a perguntas como: o que é o belo? O que são virtudes? O que é a justiça? Quais princípios fundamentam a ação moral? Quais as condições de possibilidade do conhecimento? O que é o Ser? Quais os princípios da argumentação coerente? Quais os princípios do pensamento e da linguagem?, entre tantas outras. Em seguida, são apresentadas respostas das mais diversas, por pensadores diferentes.

Tal abordagem deixa implícito que o ensino de Filosofia tem como objetivo último pensar questões clássicas sobre as quais os filósofos já pensaram, a veracidade destes conceitos. Sendo assim, enquanto professores e professoras de filosofia, somos levados ao princípio básico de selecionar e organizar os conteúdos nos padrões considerados modelares e consagrados pela tradição, assim como emoldurar historicamente um pensador, destacar sua contribuição nas mais variadas temáticas.

Deste modo, o ensino de filosofia mantém-se no formato advindo da relação paradoxal entre aprender e ensinar e, para descrever tal formato faço minhas as palavras de Gelamo (2006):

Coube ao professor de filosofia ser um “explicador” de como os filósofos produziram determinado pensamento, de seu vínculo com aqueles que os antecederam a pontos problemáticos que eles pretendiam resolver e de como responderam a esses problemas. Aos alunos, coube entender o que os filósofos disseram, e compreender a fina estrutura das grandes obras filosóficas. Assim, a relação ensino e aprendizagem poderia ser entendida tão-somente como uma relação entre a explicação e o entendimento. Explicação de algo que está fora da experiência do professor e que não foi objeto de seu pensamento - do qual ele se apropriou como um conhecimento de outrem - o qual, por sua vez, transmite ao aluno, que terá a possibilidade de adquirir um conhecimento sobre determinado assunto. (p. 17-18)

Um pouco mais adiante, o autor exemplifica o paradoxo ao qual se refere e nos auxilia a demonstrar o raciocínio que nos acompanha:

O professor de filosofia estaria preso a este funcionamento, porque é aquele que detém o saber, aquele que conhece, e, por isso, deve explicar os conteúdos filosóficos àqueles que não são portadores do que precisam saber para produzir seu próprio pensamento. Com esse tipo de “ensino”, estaríamos privilegiando uma explicação acerca de um conhecimento e expropriando a experiência de pensamento. (GELAMO, 2006, p. 18)

O pressuposto de um ensino de filosofia voltado à formação humana para o cultivo do pensamento, faz surgir outro elemento na relação aprender e ensinar: a concepção de que a aprendizagem nessa disciplina é consolidada através do pensar. Percebe-se, portanto, que no ensino de filosofia ensinar e aprender são atividades acompanhadas de uma imagem do que significa pensar. Sendo assim, a crítica à imagem dogmática do pensamento articulada por Deleuze contribui para uma discussão acerca da ensinabilidade da filosofia.

Pensar a partir do que está determinado, seja por propostas curriculares e/ou abordagens didático-metodológicas, é pensar? Talvez no sentido da palavra carregado de postulados sobre a faculdade do pensamento. Não o é ao passo em que há uma marca dogmática em torno deste pensamento.

Por que, então, não propor o aprender e o ensino como uma experiência em meio a seus paradoxos? E mais ainda, por que não conceber o pensamento como uma experiência? Em virtude disso, a filosofia e seu ensino baseado na crítica à imagem dogmática do pensamento buscariam a permanente superação do paradoxo entre o aprender e ensinar, caminhando rumo ao fora desse caos imposto ao longo de sua institucionalização.

A produção de saberes como experiência de pensamento está fora dessa relação. Tanto alunos como professores só poderiam “produzir pensamento” se estivessem atrelados aos conhecimentos adquiridos e, a partir deles, produzir modificações ou “aprimorar o conhecimento já obtido, produzindo novas explicações sobre aquilo que fora apropriado como conhecimento. (GELAMO, 2006, p. 18)

A experiência de pensamento na filosofia se dá através de conceitos, e estes são criados e recriados. O conceito é criativo e criador, na medida em que parte de uma criação e ao mesmo tempo é capaz de promover uma criação. O ensino de filosofia como experiência do pensamento como aqui consideramos, compreende, antes de tudo, a formação do aluno criativo e, portanto, autônomo, fora da relação paradoxal entre aprender e ensinar.

Os paradoxos da relação entre ensinar e aprender no contexto do ensino de filosofia envolvem tensões políticas, éticas e epistemológicas (KOHAN, 2009). Reconhecer essas tensões tem sido importante, até mesmo necessário, para poder pensar com base nelas uma

experiência em que se possa considerar um ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento.

Dentre as tensões políticas e epistemológicas, destacamos novamente aquela que em outros momentos fora citada neste manuscrito: seu processo de institucionalização. Quanto à sua obrigatoriedade, toda ela foi marcada por idas e vindas, tal como mudanças em sua concepção e justificativa para manter-se nos currículos escolares. Quanto ao seu predomínio referencial, seu espaço comum esteve atrelado à representação, no sentido de se vincular paradigmas identitários e essencialistas, imprimindo uma marca dogmática dentro do ensino de filosofia, desde sua chegada ao Brasil até a outra face de sua institucionalização por meio dos documentos oficiais.

Quanto às tensões éticas, não estão dissociadas das tensões políticas e epistemológicas (uma área não está da outra, respectivamente). O *ethos* desse acontecimento recai justamente sobre a questão inicialmente colocada nesta seção: utilitarismo da educação *versus* formação humana, havendo aí um exercício constante de controle sobre o pensamento.

Entretanto, Kohan (2009) salienta:

não há como evitar essas tensões - mesmo nas propostas mais “democráticas”, nas que se fala em “*ensinar a pensar*” ou em “aprender a aprender”, há sempre forças, espaços, potências do pensamento em colisão para que haja filosofia - e pensá-las é uma exigência para um educador interessado em propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros. (p. 10, grifo nosso)

Sendo assim, as tensões éticas, políticas e epistemológicas outrora mencionadas e que envolvem os paradoxos da relação ensinar e aprender travando o processo da experiência do pensamento, recaem sobre a institucionalização. Pensamos como René Schérer (2005, p. 1184-1185) “a impregnação sensível e afectiva de vias deleuzianas nunca se encerrará na aquisição de uma saber (...) o resto é sobrecarga, queda, recaída na institucionalização” e completamos: através de Deleuze somos colocados em posição de vigilância contra essas sobrecargas, nos inquietamos diante das duras condições nas quais estamos inseridos, somos convidados a pensar que as coisas podem ser de outra maneira.

Bianco (2002), embora se referindo a outro contexto, faz uma ótima análise sobre a obra de Deleuze e sua contribuição para pensar a história da Filosofia, tal como fazemos através de suas tensões e paradoxos:

Podemos imaginar que Deleuze, no curso de seu aprendizado - primeiro como estudante, depois de estudioso e de jovem professor - tivesse dado conta, na própria pele, de como a história da filosofia, concebida como uma narrativa feita de continuidade e de rupturas dialeticamente reconciliadas, constituía um dos instrumentos privilegiados da representação e da imagem dogmática do pensamento, um agente repressivo, uma enorme máquina que impede de pensar, que tende a

anular a diferença, a novidade, o evento do pensamento no interior de uma narrativa linear e tranquilizante. (p. 185)

Sobre isso, Deleuze (2010) aponta:

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo.” (p. 14)

Longe de desejar abarcar aqui o conceito de “sociedades de controle” comunicado por Deleuze (2013)⁴, consideramos oportuno relacioná-lo brevemente ao que vem sendo apresentado nessa seção. O processo de institucionalização da filosofia apresenta as características da lógica da transição entre sociedades disciplinares para sociedade de controle, onde o poder se apropria da filosofia ao longo de sua história para dar a ela um tratamento uniforme e normatizado, portanto disciplinador, ao passo que sua aparente consolidação nos currículos escolares acompanhada da noção de aprender e ensinar filosofia sugere uma autonomia (também aparente) que faz dela uma máquina a serviço do Estado.

Novamente retomamos o que foi colocado na seção 2.2: ao considerar que a filosofia em padrões disciplinares está a serviço do Estado e, por isso, obedece às suas condições, verificamos as constantes reformas educacionais como garantia do poder disciplinador nos currículos escolares.

O trecho a seguir destaca as crises institucionais e suas reformas como parte dessa transição. Interessa-nos colocá-lo aqui, haja vista que exemplifica a ideia que estávamos apresentando, assim como nos faz lembrar o momento do ensino de filosofia no Brasil atual.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que as instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação de novas formas que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 2013, p. 224)

Podemos perceber através das palavras de Deleuze, seja em sua experiência pessoal, seja ao discutir as sociedades de controle, que a história da filosofia e seu ensino dentro de instituições possuem marcas que impossibilitam a criação. E, em seu trabalho junto com

⁴ Através do artigo “Post-scriptum sobre as sociedades de controle” e da entrevista intitulada “Controle e devir”. Material acessado na obra *Conversações*. De acordo com Aspis e Gallo (2010), o próprio não levou suas análises adiante, deixando apenas pistas

Guattari, identificamos ressonâncias de sua história, de sua produção anterior, rupturas e continuidades desde sua crítica a imagem dogmática do pensamento.

Nesse ínterim, “(...) é preciso evidenciar o afastamento de Deleuze e Guattari dos pressupostos filosóficos tradicionais, até porque viam nesta imagem do pensamento uma espécie de aparelho de Estado que captura o pensamento e o impede de pensar.” (LA SALVIA, 2016, p. 47)

O caminho trilhado até aqui, entre desterritorializações e reterritorializações - perpassado desde a institucionalização do ensino de filosofia, a crítica à imagem dogmática do pensamento, a concepção da filosofia como criação de conceitos e seus planos de imanência, até os paradoxos entre aprender e ensinar filosofia - nos proporciona identificar essas marcas, e como consequência, promove outro olhar sobre sua ensinabilidade, tal como a possibilidade da ruptura de paradigmas.

Do olhar sobre a ensinabilidade da filosofia emerge a preocupação com o método e sobre ela Kohan ressalva (2009):

(...) as perguntas, a disposição em círculo de alunos e professores, a utilização de recursos não tradicionais como DVDs, história em quadrinhos, internet, as formas de avaliação, os diversos recursos metodológicos adotados implicam certa concepção de filosofia e de como ensiná-la. No entanto, não existe “o” método filosófico. Em todo caso, há pluralidade de métodos filosóficos e é impossível fixar a filosofia a qualquer método. Mais ainda, talvez não seja exagerado afirmar que, muito mais que uma opção metodológica, a filosofia se caracteriza por uma determinada relação com este ou aquele método. Em outras palavras, não há métodos de ensino filosóficos ou não filosóficos *stricto sensu*, mas relações filosóficas ou antifilosóficas com os diversos métodos de ensino. (...) o círculo pode ser um instrumento de controle e disciplina mais velado, sutil e eficaz do que a disposição tradicional. Fazer um bom número de perguntas em todas as aulas poderia ser uma boa desculpa para não problematizar-se mesmo em sentido estrito. Os exemplos poderiam multiplicar-se. (p.79-80, grifo do autor)

Identificamos nas palavras acima o alerta para a determinação de um método para o ensino de filosofia, haja vista que não é possível diante da sua pluralidade de concepções, assim como a possibilidade do mesmo tornar-se instrumento de controle, tanto quanto outras práticas citadas pelo referido autor. Do mesmo modo, não podemos esperar, portanto, encontrar através de Deleuze (e Guattari) um método para o ensino de filosofia, tendo em vista que o que exploramos de sua (s) obra (s) ao longo da pesquisa, demonstra que o próprio filósofo não esteve em busca disto.

Por meio dessas interlocuções entre os autores, identificamos, por conseguinte, paradoxalmente ao que foi posto até o momento, que uma educação filosófica (*ou um ensino de filosofia como experiência do pensamento*) exige autonomia em vários aspectos, dentre eles: da própria filosofia em relação a outros saberes e poderes, autonomia do professor ante

aos marcos institucionais que o regulam, autonomia de quem aprende ante a quem ensina (KOHAN, 2009). Como pensar esta autonomia em uma sociedade regida pelo controle? Novamente um paradoxo.

Não encerraríamos essa seção tão logo decidíssemos elencar os inúmeros paradoxos presentes no contexto do ensino de filosofia no Brasil. Todavia, parafraseando Kohan (2009), tais condições paradoxais estão longe de ser um impedimento ou desestímulo para a prática do ensino de filosofia. Pelo contrário, são sua potência e fonte de inspiração permanente para pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional.

Deste modo, é importante considerar outra noção de aprender, tal como relacioná-la ao ensino de filosofia enquanto área de produção de saberes que possui características próprias. Para tal condução, escolhemos a partir da perspectiva de um Deleuze educador retomar o capítulo “A imagem do pensamento” presente no livro *Diferença e Repetição* associada à noção de Pedagogia do Conceito, como aspecto próprio da filosofia.

4.2 Aprender filosofia com Deleuze: um desafio ou Por uma pedagogia do conceito

Deleuze fez diversas menções à educação, ao adestramento e à aprendizagem (BIANCO, 2002). No percurso de conhecer o Deleuze educador, encontramos novamente em sua obra *Diferença e Repetição*, contribuições relevantes para o que buscamos desenvolver com esta pesquisa. De tal sorte é uma obra que se situa em um momento crucial da trajetória deleuziana, “é o primeiro livro no qual Deleuze tenta, como gostava de dizer, fazer filosofia “por minha conta”” (BIANCO, 2002, p. 185). Como pano de fundo há um caminho de formação, um caminho no interior das instituições universitárias. Deleuze tinha já atrás de si vinte anos de ensino da filosofia, seja na qualidade de assistente de História da Filosofia, seja como professor contratado pela Universidade de Lyon (BIANCO, 2002).

Assim, retomemos de modo breve algumas considerações acerca desta obra fundadora, à qual imprime uma marca substancial ao trajeto filosófico deleuziano. De acordo com Bianco (2002), a obra configura-se essencialmente, desde seu início, como uma ontologia da diferença, a partir do seguinte argumento: se o ser não é o mesmo, o pensamento não pode ser redução do Ser à identidade, mas produção de diferença que encontra na diferença mesma seu motor próprio.

A questão do Ser é tratada em diversas partes da obra, e o conceito de empirismo transcendental é anunciado de tal modo que se mostra como elemento chave para discutir a problemática do aprender quando associada à noção do sensível.

Qual é o ser do sensível? De acordo com as condições dessa questão, a resposta deve designar a existência paradoxal de “alguma coisa” que não pode ser sentida (do ponto de vista do exercício empírico) e que, ao mesmo tempo, só pode ser sentida (do ponto de vista do exercício transcendente) (DELEUZE, 2018, p. 314)

Ainda nesta obra, o filósofo parece interpelar o leitor com a seguinte questão: o que significa aprender? Para Deleuze (2018), aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema, ao passo que saber designa a generalidade do conceito ou a posse de uma regra de soluções.

Ademais, o filósofo desenvolve sua tese considerando que o aprender é individual, assim como está distante de generalizações impostas por métodos:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo indivíduo. (DELEUZE, 2018, p.222)

Podemos afirmar, então, que o método está no âmbito da repetição e da estruturação do pensamento, presente na cultura educacional, a qual propõe certo adestramento dos envolvidos. Sendo assim, o aprendizado não será realizado através de um método, nem se encerrará na aquisição de um saber.

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É essa a *educação dos sentidos*. (...) A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? (DELEUZE, 2018, p.222, grifo nosso)

A educação dos sentidos refere-se ao oposto da acepção de cultura empregada por Nietzsche, a qual consiste em uma educação que vai *de encontro* ao fora. O objetivo da educação dos sentidos é favorecer o encontro com forças que ultrapassem os limites da imagem dogmática do pensamento, superando o estado de adestramento através da emancipação dos sujeitos envolvidos.

Sobre esta assertiva, consideramos importante, na mesma medida que emblemático, o seguinte fragmento da obra:

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. (...) Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça 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. (DELEUZE, 2018, p. 43)

O aprender visto como educação dos sentidos está no campo do empirismo transcendental, “é o que só pode ser sentido, aquilo que define o exercício transcendente da sensibilidade, pois ela faz sentir e, por isso, desperta a memória e força o pensamento.”(DELEUZE, 2018, p. 315) Ademais, consiste em um processo intermediário entre não saber e saber. Portanto, o aprendizado consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado.

Assim, “o aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque” (SCHÉRER, 2005, p. 1183), uma vez que está associado ao problema do pensamento e à invenção de ideias e formulação de problemas. Utilizando seu vocabulário particular, o aprender é, antes de qualquer coisa, um ato de criação. No caso da filosofia, a criação de conceitos.

Aprender em Deleuze é, sobretudo, “não repetir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber (...)” (SCHÉRER, 2005, p. 1188), ou seja, distancia-se tal como um abismo da perspectiva de aprender como “adquirir habilidade técnica” ou “instruir-se de um saber” replicada pelo sistema educacional.

O aprender, como replicado pelo sistema educacional, pressupõe uma lógica de erros e acertos para demonstrar estar em conformidade com a instrução e sua habilidade técnica. Paraphraseando René Schérer (2005), eis o pesadelo dos pedagogos: o problema filosófico do erro!

O erro é apenas o reverso de uma ortodoxia racional e ainda testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se. Portanto, o erro rende homenagem à “verdade”, na medida em que, não tendo forma, dá ao falso a forma do verdadeiro. (DELEUZE, 2018, p. 202)

Todavia,

Os professores sabem muito bem que é raro encontrar erros ou alguma coisa de falso nos “deveres” (salvo nos exercícios em que é preciso traduzir proposição por proposição ou produzir um resultado fixo). O que mais se encontra são não sentidos, observações sem interesse e sem importância, banalidades consideradas notáveis, confusões de “pontos” ordinários com pontos singulares, problemas mal formulados ou desviados de um *sentido* (...) (DELEUZE, 2018, p. 207, grifo nosso)

A escola reproduz o senso comum do pensamento, seu *cogitatio natura universalis* a começar por um paradigma de imagem do pensamento estruturada entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, desconsiderando o sentido como gênese do verdadeiro.

Mas como acreditar, ainda nesse caso, que exemplos escolares, pueris e artificiais possam justificar a imagem do pensamento? Toda vez que uma proposição é recolocada no contexto do pensamento vivo, evidencia-se que tem exatamente a verdade que merece de acordo com seu *sentido*, falsidade que lhe cabe de acordo

com o não sentidos que ela implica. Do verdadeiro, temos sempre a parte que merecemos de acordo com o sentido do que dizemos. O sentido é a gênese ou a produção do verdadeiro, e a verdade é tão somente o resultado empírico do sentido. (DELEUZE, 2018, p. 209, grifo nosso)

O sentido, elemento central no aprender, não possui espaço dentro dos processos educativos. Por isso, a necessidade de se repensar na escola o aprender como fruto da distinção entre o verdadeiro e o falso:

(...) a distinção entre o verdadeiro e o falso, tal como é concebida ordinariamente, tal como é aprendida nas escolas, deve ser radicalmente repensada. Pois ela só tem a ver com soluções já dadas ou com problemas parciais, com questões separadas e de pouca importância, cuja resposta exige simplesmente uma conformidade à questão. Pouco importa aprender ou não aprender essas “verdades”, adquirir ou não esses saberes. (SCHÉRER, 2005, p. 1189)

Observa-se, portanto, que o verdadeiro e o falso são designações, formalismos lógicos. O repensar da educação se dá em função dos sentidos. Antes da solução, estão os problemas. Problemas e soluções possuem sua verdade “de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido”. (DELEUZE, 2018, p. 2014)

De igual modo, a relação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, tal como ilustrada no excerto do movimento do nadador, perpassa antes de tudo pelos sentidos. Em Deleuze (2018), o aprender é um “fazer *com*”, um “pensar *com*”, “um criar *com*”, é sobretudo uma experiência. A título de exemplo, o próprio não fez como Nietzsche, fez *com* Nietzsche.

Sem dúvida, era essa a ideia de aprendizagem do professor Deleuze. O filósofo não buscava representar alguém ou alguma coisa, impor palavras de ordem e significações, mas em vez disso, provocar encontros com o público, favorecendo criações artísticas, científicas e filosóficas, seguindo a tese desenvolvida em *Diferença e Repetição*. (BIANCO, 2002)

Diante de tais contribuições e análises, compreendemos que o aprender e o pensamento se atravessam de tal modo que o debate acerca do pensamento é “precisamente o da invenção de idéias, mais que sua organização sob a forma das proposições e dos juízos que lhe impomos. Antes da aferição da verdade ou do erro, existe a própria possibilidade de pensar (...)” (SCHÉRER, 2005, p. 1189)

Partindo da categoria “conceito” e da noção de “pedagogia do conceito”, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é a filosofia?*, é possível avançar nas questões referentes à filosofia e seu ensino, assim como pensar suas potencialidades na contemporaneidade da educação brasileira.

A noção de “pedagogia do conceito” é passagem notável no conhecimento de Deleuze enquanto educador. Porém, fazemos nossas as palavras de Bianco (2002):

O que pode existir de mais alheio ao deleuzismo do que uma pedagogia do conceito? Qual personagem conceitual, qual figura filosófica vai mais contra a filosofia de Deleuze do que a do pedagogo, do mestre que dá ordens, impõe conceitos e significações, põe problemas já feitos e deixa ao aluno apenas o espaço para sua solução?

Merece destaque o incômodo gerado por meio da expressão “pedagogia do conceito” ao pensar a filosofia e seu ensino. Tal antagonismo é inquietante, visto que em obras anteriores o autor faz uma crítica a toda forma de sistematização do pensamento. Como parte do antagonismo identificado, o filósofo apresenta duas noções diferentes sobre o conceito de conceito. A primeira, pertencente ao mundo da representação, diz respeito aos Universais; já a segunda, contingente, pois depende das circunstâncias que o geram, diz respeito aos devires e é fruto dos encontros dos sentidos, das experimentações, do processo criativo.

Em seu primeiro conceito de conceito, o autor faz uma crítica, considerando-o como um conhecimento ou uma representação dada, uma vez que não privilegia a diferença, ao afirmar que “enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (DELEUZE, 2018, p. 49)

A pedagogia do conceito, citada no livro *O que é a filosofia?*, é a própria enunciação de condições de criação de conceitos, particularidade da filosofia enquanto área de produção de conhecimento. Por isso o paradoxo: ao se tratar de uma aparente sistematização de pensamento, parece reproduzir o que Deleuze criticou, a “imagem do pensamento”.

Entretanto, em *O que é a filosofia?*, a ideia de conceito apresentada ressalta seu aspecto criativo e criador e é o fundamento da noção de pedagogia do conceito que “busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação do conceito singular” (BIANCO, 2002, p. 194). Sendo assim, nos passa uma ideia de teoria geral da criação em diferentes espaços para aprendizagens, com diferentes soluções criadoras, doravante desde problemas gerados pelos sentidos.

Recorrendo às noções apresentadas no capítulo anterior, a pedagogia do conceito compreende a criação de conceitos (dizendo o que eles são) e de planos de imanência, assim como considera a existência de personagens conceituais como agentes problematizadores e inspiradores de conceitos.

Sendo assim, a pedagogia do conceito não é um método. Logo, declarar a existência de um método a partir da pedagogia do conceito para então ensinar filosofia nas escolas seria, portanto, contraditório. Sua construção teórica se dá a partir da discussão das condições de criação dos conceitos.

Como condição para criação de conceitos está o abandono da imagem dogmática do pensamento. A aproximação da filosofia com os “não-filósofos” diz muito sobre isso. O abandono da imagem dogmática do pensamento exclui a noção de uma predisposição natural para o pensamento e compreende todas as pessoas como criadores de conceito, haja vista a experiência possível a todos nós.

Na pedagogia do conceito, o pensar possui conexão fundamental com os afetos, numa relação de dependência com as forças que se apoderam dele. Tal como os conceitos que são criados, nela considera-se a “invenção dos próprios métodos”.

Os conceitos não representam essências simples, não são achados como se esperassem em um mundo inteligível o filósofo que desenvolveu o método de encontrá-los, mas precisam ser criados. E são criações acossadas por problemas. Um pensador precisa problematizar os afetos que surgem da violência que sofre nos encontros que entra. (LA SALVIA, 2017, p. 18)

Portanto, cada professor criará seu método conforme sua realidade sensível. Não podemos falar de um ensino de filosofia, mas de sua multiplicidade. De sorte que trazendo essa discussão para a sala de aula, solo fundador desta pesquisa:

(...) cabe ao ensino de filosofia dar condições para que os conceitos possam ser experimentados e criados por cada aluno, ou seja, propiciar *acontecimentos* nos quais o ensino de filosofia não seja apenas um exercício de ensino de conceitos, mas um ensaio de pensamento, uma experiência de pensamento, cujo resultado possa culminar em uma criação (...) (GELAMO, 2006, p. 21, grifo do autor)

Certamente, o grifo na palavra *acontecimentos* pelo autor não foi à toa. Do mesmo modo que seu destaque em forma de capítulos durante todo o desenvolvimento deste manuscrito não foi. Advinda da ruptura com a lógica aristotélica de identidade e derivada da análise da lógica dos estóicos, a filosofia do acontecimento é colocada como ponto chave em toda obra deleuziana e aparece em sua parceria com Guattari (2010) ao, juntos, considerarem o acontecimento como devires das experiências, portanto solo fértil para condições de criação de conceitos.

Pensando a prática, consideramos importante destacar a correlação feita por Gelamo (2006) entre acontecimento, filosofia e ensino:

é nos acontecimentos que surgem os problemas, melhor dizendo, os acontecimentos são em si mesmos, problemáticos e problematizadores, e, por isso, servem de “solo” sobre o qual o estudante de filosofia poderá ensaiar a criação de seus conceitos. Ao

possibilitar os acontecimentos, propiciaremos que os estudantes de filosofia experimentem os problemas, experimentem o pensamento e criem seus próprios conceitos. (p. 21)

Por conseguinte, percebemos a valorização do encontro com problemas como motor do pensamento. Os problemas constituem o caos para o pensamento. E assim, são repletos de multiplicidades, são incessantes, e permeados por acontecimentos, devires da experiência.

Ao mesmo tempo em que retornamos elementos da pedagogia do conceito, observamos, portanto, que a relação entre conceitos e acontecimentos fundamenta o estatuto pedagógico do conceito. Sobre isso, La Salvia (2015) salienta:

Em *O que é a filosofia?*, o filósofo é aquele que atravessa o caos e cria conceitos. Então, cabe aqui afirmar que o caos para Deleuze e Guattari é uma variação absoluta, aleatória e não ligada de uma multiplicidade de acontecimentos, enquanto devires intensos em movimentos ilimitados e infinitos. Cada filósofo atravessa o caos para tentar dizer acontecimentos e seleciona aquele que tomam para si por considerar ser seu direito pensá-los. Nesse sentido, ele é tomado por um acontecimento entre tantos que lhe dão o que pensar. (p. 83, grifo do autor)

Igualmente, os planos de imanência são considerados importantes elementos para a criação de conceitos. Ao considerar o caos como motor do pensamento, é através da instauração dos planos de imanência que são elaboradas rotas de fuga do caos, proporcionando uma experiência com o pensar numa lógica espaço-tempo própria da filosofia.

(...) nem a noção de conceitos nem a noção de criação são simples. Os conceitos são complexos porque se definem pelas reações entre seus componentes de criação e a criação é complexa porque não é só de conceitos, mas de planos de imanência e personagens conceituais. (LA SALVIA, 2017, p. 18)

Por isso, a concepção da filosofia enquanto experiência de pensamento é uma noção composta por momentos diversos da obra deleuziana, perfazendo a crítica à imagem dogmática, a concepção da filosofia como criação conceitual, em parceria com Guattari (2010), e conceitos intrínsecos, como: plano de imanência e acontecimentos.

Da mesma forma que esta dissertação tem seu desenvolvimento marcado por acontecimentos, a crítica à imagem dogmática do pensamento é marcada por verbos (ou acontecimentos) que, circunscritos no âmbito da moral, do conhecimento e da origem, jogam a filosofia para o território dos encontros e dos afetos (RAMACCIOTTI, 2017).

A relação entre a crítica à imagem dogmática do pensamento e a filosofia como criação de conceitos solidifica uma das categorias de nosso estudo: a experiência do pensamento. Enquanto acontecimento, o pensar é verbo, e, portanto, torna-se ação que se dá

em uma experiência. No caso do pensamento filosófico, uma experiência com o caos. No caso do ensino de filosofia, uma experiência *com* a filosofia.

Vimos na compreensão de Deleuze sobre o “aprender” juntamente com a noção de pedagogia do conceito, uma possibilidade de pensar o ensino de filosofia como experiência do pensar. O conceito dado promove a repetição, já com a pedagogia do conceito, por meio do conceito criativo e criador privilegia-se a diferença. Sendo assim, a pedagogia do conceito torna-se importante aliada ao professor de filosofia na medida em que propicia a criação de linhas de fuga para o ensino de (da) filosofia (na diferença).

4.3 Linhas de fuga para o ensino de (da) filosofia (na diferença): uma busca inacabada

Inicialmente, esta seção fora intitulada como “Estratégias para o ensino de filosofia no contexto das diferenças: uma busca inacabada”. Entretanto, algo incomodava neste título. É possível direcionar/determinar estratégias para o ensino de filosofia no contexto das diferenças? Essa busca não resultaria em colocar a filosofia da diferença em um arcabouço teórico voltado para o método? O questionamento sobre a possibilidade ou não de estratégias para as diferenças indica a necessidade de se pensar caminhos para um ensino de filosofia que rompa com o modelo da tradição.

Por isso, esta seção retoma alguns aspectos da problemática “da identidade à diferença” apresentada no segundo capítulo, de modo a pensar a prática de um ensino de filosofia como experiência do pensamento. Da mesma forma, aponta caminhos para o ensino de filosofia como ruptura ao padrão identitário seguido pela tradição, outrora apresentado nas seções iniciais e reafirmado neste capítulo, nas seções anteriores.

A relação pensamento-verdade apontada por Deleuze (2018) determinou a história da filosofia, assim como seu ensino. Lançou pressupostos que fizeram a filosofia ser compreendida como área de produção de saberes que apresenta a verdade do pensamento, ao passo que interiorizou o postulado de que pensamento e verdade possuem uma relação íntima e natural.

Com a naturalização do pensamento, a partir do ideal do senso comum filosófico, o pensamento é compreendido como conservação da doxa, permanecendo preso a ela. Sendo assim, configura-se um padrão identitário para o pensamento. O padrão identitário, baseado no modelo de reconhecimento, tem no reconhecimento a reafirmação da relação pensamento-verdade como uma “verdade alcançada pelo pensamento”.

Pensar com Deleuze é pensar na ruptura do modelo de reconhecimento e criar uma nova forma de pensar não submetida à representação. Como saída para o problema do pensamento representacional, Deleuze (2018) aponta a diferença como caminho. A diferença só é possível através de encontros que forcem o pensamento como saída do caos. Para a saída do caos (dos vários caos) traçamos linhas de fuga, planos de imanência em que os problemas são atravessados em seus espaços-tempo.

As saídas do caos são vivências que promovem movimentos pelos caminhos de territorialização e reterritorialização próprios das condições para uma pedagogia do conceito amparada na geofilosofia de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*

As linhas de fuga para um ensino de filosofia na (da) diferença ou como experiência do pensamento, fazem parte de um “transcendental”, como ele teria dito. E “diz respeito às próprias condições da possibilidade de se dar conta do que quer dizer, partindo dele, “aprender””. (SCHÉRER, 2005, p. 1184)

Portanto, na busca por traçar linhas de fuga, o ensino de filosofia na (da) diferença surge como alternativa para desconstruir uma forma de ensino marcada pela hegemonia, regularidade e previsibilidade imposta pela imagem dogmática do pensamento.

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de sub-versões. Um ensino que se desenvolva de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, de suas seduções, do *marketing*⁵; para além das tradições e do senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. (ASPIS E GALLO, 2010, p. 103, grifo do autor)

A preocupação em colocar as contribuições e potencialidades da filosofia deleuziana amparando um método para o ensino de filosofia é legítima. Porém, o que percebemos durante a pesquisa é a necessidade de discutir modos (o que chamamos também de linhas de fuga) de Ser (tal como a ontologia da diferença deleuziana) para uma construção e reconstrução permanente do ensino de filosofia em meio ao caos que lhes são vivenciados.

Esse ensino, gerador de ensaios de prática de disciplinas filosóficas no pensamento, pode provocar ensaios de criação em si e, portanto, de diferenças. Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se o conseguirmos, faça-os saber que é possível criar, ainda. (ASPIS E GALLO, 2010, p. 103)

⁵ Deleuze e Guattari (2010) fazem uma crítica ao marketing. Para os filósofos, o marketing distorce a relação entre conceito e acontecimento. Nele, o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto, e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas. Os únicos acontecimentos são as exposições e os conceitos são os produtos que se pode vender.

Para um ensino de filosofia que seja uma experiência de pensamento, é preciso incitar aos jovens saídas para os caos dos problemas que lhes atravessam. As saídas tornam-se armas criativas, assim como perspectivas de resistência.

O ensino de filosofia como experiência de pensamento configura-se então um acontecimento educacional, ao passo em que provoca encontros de tonalidades afetivas diversas e constrói sentidos (também diversos) entre os envolvidos no processo educativo.

A experiência *com* a filosofia, num ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento proporciona um sentido diferente do esperado naquele que a experienciou. Os alunos e as alunas em aulas de filosofia como experiência de pensamento irão desenvolver seu estilo (de pensar ou mesmo de escrever) e produzir filosofias, diversos pensamentos filosóficos.

Como vimos, o estilo é, em filosofia, o movimento do conceito. Ao desenvolver seu estilo, alunos e alunas experimentam pensar. E, em decorrência da dialógica entre conceito e estilo, se deparam com a autonomia do próprio pensamento. Por isso, consideramos a existência de filosofias.

Pode-se falar de uma “filosofia” chinesa, hindu, judaica, islâmica? Sim, na medida em que o pensar ocorre sobre um plano de imanência que pode ser povoado de figuras tanto quanto de conceitos. Este plano de imanência, todavia, não é exatamente filosófico, mas pré-filosófico. Ele é afetado pelo que o povoa, e que reage sobre ele, de modo que só se torna filosófico sob o efeito do conceito: suposto pela filosofia, ele não é menos instaurado por ela, e se desdobra numa relação filosófica com a não-filosofia. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 112)

Da experiência *com* a filosofia, surge o que chamamos aqui de *surpresa pedagógica*. Pois, em seus movimentos infinitos de aprender, os estudantes criam conceitos e fazem filosofia, em um movimento que escapa ao esperado pelos professores e professoras.

As aulas de filosofia como espaço de experiência de pensamento devem proporcionar a criação de conceitos. O professor (e possivelmente os filósofos apresentados ao longo do ano letivo), tal como um personagem conceitual, experimenta o pensamento junto ao aluno em um exercício de elaboração de saídas para os problemas concretos, aqueles que são próprios da vivência.

O problema como motor de pensamento possibilita a multiplicidade de perspectivas diante do mundo, pois “pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 107) Assim, os problemas não são jamais proposicionais, são vivenciais e, por isso, revelam o fluxo interior de cada um de nós, ao passo em que revelam também as experiências que nos atravessam.

Insistimos em dizer, portanto, que traçar linhas de fuga em meio ao caos (seja individual, seja social) faz emergir a diferença do pensamento. E o que esperamos com isso? “ (...) uma espécie de “guarda-sol” que nos protege do caos.” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 238, grifo dos autores)

No último capítulo da obra *O que é a filosofia?*, intitulado “Do caos ao cérebro”, os filósofos parecem sair da discussão sobre o conceito e suas possibilidades de criação, para trazer a tona questões do pensamento. A citação a seguir propicia que se observe o impacto que as linhas de fuga do pensamento podem ter. Afinal, da fuga do caos surge a proteção do próprio caos.

Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São *variabilidades* infinitas cuja desaparecimento e aparição coincidem. São velocidades infinitas, que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem, sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos em opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encadeiam segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contigüidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa “fantasia” (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 237, grifo dos autores)

Como foi possível perceber, ao indicar pontencialidades para o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento, inevitavelmente caímos sobre a atuação docente. Para tanto, calha cruzar a constatação de duas concepções referentes à formação do professor de filosofia. A primeira, baseada em Aspís (2004) de que o professor de filosofia deve ser filósofo. A autora entende por filósofo não só aquele que é licenciado em filosofia, mas também aquele que busca a constante auto superação. A segunda, baseada nas perspectivas pós-estruturalistas, o que inclui Deleuze e Guattari (2010), que visa a formação do professor rizoma.

Enquanto filósofo, o professor criador de conceitos, nos permite pensar a docência de filosofia no contexto das diferenças como aquele que faz uma geofilosofia junto aos estudantes. Ao traçar planos de imanência como espaço-tempo para a experiência de pensar, o professor torna-se um estrangeiro. Em sua travessia, como sujeito de experiência, o professor proporciona novos caminhos (sejam eles didáticos, metodológicos, curriculares) que abarquem elementos da multiplicidade, da diferença, mobilizando o pensamento começando por tonalidades afetivas diversas.

O professor estrangeiro é um provocador de sentidos, cria e recria conceitos e pensamentos nas mais variadas direções, sempre na tentativa de romper com o enquadramento e a linearidade do sistema educacional.

Na sala de aula a preocupação maior é com a multiplicidade de possibilidades, questionamentos e inquietudes dos alunos, criando possibilidades para que eles possam desvendar o que ainda não foi descoberto e de tornar um espaço da vida em meio a novas experiências, atitudes e invenções. O professor quer falar da alma, das tramas, da arte e da vida gerando novos espaços que são também híbridos. (MEDEIROS E SECCO, 2017, p. 16)

Por conseguinte, ouvir os alunos e estar atento aos seus desejos e reivindicações, assim como ao cotidiano de suas vidas e de tudo que ocorre ao seu redor apresenta-se como elementos fundadores dos encontros que se estabelecem no decorrer do processo educativo e fazem parte de um solo fértil para novas formas de aprender, por uma educação dos sentidos.

A possibilidade de um ensino de filosofia como experiência do pensamento se faz por meio da construção individual de cada professor e não a partir da universalização de conteúdos ou mesmo de métodos. E de sua relação com os alunos e alunas, com a turma na qual (ou nas quais) está inserido. Tal como a metáfora do nadador, o aprender acontece sem reprodução, mas como “experiência junto à”.

Mesmo considerando as orientações do poder público de alguns estados da união federal em relação à uniformização de conteúdos filosóficos, é preciso apostar na diferença de proposição que considere a realidade concreta dos estudantes. Ou seja, é fundamental preservar as diferentes formas de relação com o saber.

Em função disso, não pretendemos ser prescritivos. Enquanto professores, fazemos uso das palavras do filósofo que nos acompanhou nesta jornada de territorialização e reterritorialização:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. (DELEUZE, 1988-1989, p. 59)

E, retornando algumas linhas, entendemos o que significa uma concepção musical de aula:

O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, *na minha experiência*, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. (DELEUZE, 1988-1989, p. 58-59, grifo nosso)

Compreender uma aula como uma música retoma aspectos referentes à noção de aprender, nos possibilitando um olhar diferenciado para uma aula. Ademais, a noção de *experiência*, tão mencionada em nosso trabalho, aparece nas palavras do filósofo e em conjunto com tudo que foi discutido ao longo do texto, nos chama a atenção para o investimento na formação do professor de filosofia, assim como para sua formação continuada, onde seja possível a valorização da experiência do professor na elaboração da proposta.

Se nos for solicitada uma definição para a proposta das aulas de filosofia na diferença (ou mesmo de outros componentes curriculares, afinal muito do que foi discutido até aqui não é um privilégio dela), novamente fazemos uso das palavras de Deleuze (1988-1989): “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.”(p.59)

Tal como Deleuze (1988-1989)“(...) Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejados de vários modos.” (p. 60). Encerramos afirmando que esta etapa de nosso manuscrito é muito mais uma provocação que uma resposta. Percebemos que as linhas de fuga para um ensino de (da) filosofia (na diferença) representam uma busca inacabada e desembocam em multiplicidades inerentes ao processo educativo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Toda teoria educacional corre o sério risco de torna-se uma teoria representacional. Essa assertiva deve-se ao fato de por estar relacionada ao fazer pesquisa e sendo uma pesquisa primeiramente a definição de um referencial teórico para então pensar segundo ele, qualquer fuga dos caminhos prescritos é entendida como erro. O erro, como vimos, pressupõe a falsidade e/ou a negação da verdade do pensamento.

Sendo assim, nessa pesquisa buscamos pensar *como* referencial teórico de Deleuze, sem fazer dele uma teoria representacional. Para discutir as potencialidades do pensamento deleuziano no contexto do ensino de filosofia na educação média brasileira, nosso maior desafio foi fazer intercessões entre Deleuze e o universo pedagógico como um convite para uma ensinabilidade da filosofia como criação e não como pensamento de reconhecimento.

Como ponto de partida dos territórios de pesquisa em busca pelo “o que há entre”, o que há entre a filosofia enquanto experiência de pensamento e seu ensino institucionalizado, percebemos a importância de demarcar aspectos primordiais para essa compreensão. A divisão dos capítulos em “capítulos acontecimentos” foi a primeira etapa de nossa geofilosofia. Ela, juntamente com o personagem conceitual Deleuze deram condições para que atravessássemos os territórios da pesquisa de forma a atingir o objetivo proposto e quiçá buscar novos territórios de pesquisa.

Assim, a história do ensino de filosofia no Brasil e a outra face de sua institucionalização por meio dos documentos oficiais foram nossos primeiros acontecimentos educacionais. Foram assim entendidos por forjarem elementos de sentido ao ensino de filosofia no Brasil. Em seguida, como prelúdio, o destaque para o encontro entre a produção acadêmica para o ensino de filosofia e Deleuze.

O segundo acontecimento educacional, marcado pela interlocução com o personagem conceitual Deleuze (em um segundo momento do mesmo capítulo, com Deleuze e Guattari), nos possibilitou identificar postulados marcantes para a imagem da filosofia e seu ensino, assim como discutir sua potencialidades.

Como terceiro acontecimento educacional, o ensino de filosofia como experiência de pensamento como resultado do que foi discutido nos capítulos anteriores. Mas, mais que isso, como análise e linha de fuga para outra noção do aprender e da filosofia e seu ensino.

Ressaltamos que para fins acadêmicos, os acontecimentos educacionais foram os já citados anteriormente. Entretanto, como sentido desta pesquisa, o primeiro acontecimento

educacional foi aquele mencionado na introdução, a experiência da autora com a docência de filosofia no ensino básico.

Identificamos dificuldades marcantes para a consolidação do ensino de filosofia no Brasil, assim como contribuições significativas da perspectiva de Deleuze na produção acadêmica para o ensino de filosofia voltado para o pensamento autônomo e com olhar sob as diferenças, portanto um ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento.

Frente a isso, percebemos então que o “entre” é permeado por acontecimentos. Os acontecimentos educacionais são, para os educadores, um caminho infinito, repleto de paradoxos, encontros, que dão sentido ao processo educativo. A *surpresa pedagógica* da aprendizagem é justamente uma aprendizagem para além do almejado e planejado pelos docentes, fruto a experiência que proporciona sentidos diferentes àquele que experienciou.

Enquanto criação, o pensamento deve nos levar ao encontro com coisas inusitadas para pensar confluindo com elas. Por isso a necessidade de fazer uma produção teórica consistente e de qualidade no campo da filosofia da educação através do exercício de pensar a educação como acontecimentos, deslocando os processos educativos para o plano da imanência, desterritorializando conceitos pré-determinados e estruturados na reconhecimento para reterritorializá-los em uma perspectiva de abertura de possibilidades.

Neste sentido, o pensamento de Deleuze apresentou-se como alternativa para pensar o múltiplo. Pensar e fazer o múltiplo. A atitude de fazer o múltiplo é muito importante no âmbito educacional, dado que neste âmbito há um predomínio da visão tradicional. Daí ser importante trazer a filosofia da diferença de Deleuze para a educação e para o ensino de filosofia, como saída ao que Deleuze chama de uma imagem dogmática do pensamento.

Entendemos também que a perspectiva encontrada com a pesquisa compõe um grande desafio na atualidade. Sendo a escola uma instituição com práticas disciplinares e de controle, com regimes de conteúdo, aulas, avaliação, entre tantas outras (além de ensinar a busca pela verdade), representa um caminho difícil a ser percorrido, incompreendido por alguns e hostilizado por outros. Somos convidados a fazer a escola pensar experiências e se abrir para diferença, transformando os espaços ao problematizar atividades curriculares através da filosofia da diferença.

A vertente pós-estruturalista - perspectiva pela qual baseamos nosso trabalho - não pretende tornar-se paradigmática e com isso ditar o contexto educacional. No entanto, suas contribuições (em especial as contribuições de Deleuze) destacam os elementos paradoxais existentes na atual estrutura educacional, aproximando considerações acadêmicas e as subjetividades, mostrando que urge ao ensino abrir-se para o diferente.

Sem prescrições, almejamos que este trabalho leve o leitor a encontros e que tais encontros em suas diversas tonalidades afetivas provoquem renovações em seu fazer pedagógico, levando, por conseguinte, a renovação dos processos curriculares, o que, atenderia as demandas da sociedade contemporânea e enquanto linhas de fuga provocam criações e resistências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASPIS, R.P.L. **O professor de filosofia: ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol 24, n. 64, set./dez. 2004.
- ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.
- _____. **Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alxdegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio**. Debates em Educação, v. 10, nº 21, maio/ago., 2018.
- BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito**. Educação & Realidade, jul/dez. 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 1999.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wp-content/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf>.
- CEPPAS, Filipe. **Ensino de Filosofia: política e cidadania**. ETHICA, v. 13, n. 1, p. 91 - 102, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. O abecedário de Gilles Deleuze: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedrio-de.html> Acesso em: nov. 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. ETHICA. vol. 13. Nº 1, p.17 – 35, 2006.

_____. **Deleuze e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GANDI, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva**. Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 5 - 14, jan./jun. 2002. ISSN 1645-1384.

GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books

_____. **O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331 - 350, jul./dez. 2010. ISSN 0102-6801.

_____. **O problema da experiência no ensino de filosofia**. Educação e realidade, v. 31 (2), p. 9 – 26, jul./dez. 2006.

GIL, José. **Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2002. ISSN 2175-6236.

GONTIJO, Pedro. **O ensino de Filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios**. Perspectivas, Vol.2, n.1, 2017, p. 3-7. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/3736>

HORN, Geraldo Balbuíno. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, W. **Filosofia - O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LA SALVIA, André Luis. **Problemas de uma pedagogia do conceito – pensando um ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Aural, 2016.

_____. **Haveria uma questão de método em Deleuze e Guattari?** In: CORREIA, A.; HADDOCK-LOBO, R.; SILVA, C.V. da. Deleuze, desconstrução e alteridade. Coleção XVII Encontro ANPOF: ANPOF, p. 10-26, 2017.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice. **Trajatória do ensino de Filosofia no Brasil.** *Disciplinarium Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Vol.2, n. 1, p.1-13, 2001.

MEDEIROS, Cláudia Escalante; SECCO, Daiane. **A formação do professor rizoma: desafios para ensinar na contemporaneidade.** II Seminário Nacional e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias. ISBN 978-85-8167-216-8, 2017.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. **Deleuze: conceito de acontecimento ou filosofia do acontecimento?** In: CORREIA, A.; HADDOCK-LOBO, R.; SILVA, C.V. da. Deleuze, desconstrução e alteridade. Coleção XVII Encontro ANPOF: ANPOF, p. 10-26, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze.** Educ. Soc. Campinas, vol. 26.2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Por uma aproximação Filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós 1964. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **O conceito de *acontecimento* na pesquisa em história da educação.** *Educação e Realidade*, 28 (1): 49-63, jan/jul, 2003.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento.** Tradução de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.