



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO ACADÊMICO EM FILOSOFIA

CARLOS GABRIEL DA SILVA CARVALHO

OFICINA DE CONCEITOS PARA ALÉM DO ENSINO TRANSMISSIVO

FORTALEZA

2026

CARLOS GABRIEL DA SILVA CARVALHO

OFICINA DE CONCEITOS PARA ALÉM DO ENSINO TRANSMISSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Área de concentração: Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Evanildo Costeski

FORTALEZA

2026

CARLOS GABRIEL DA SILVA CARVALHO

OFICINA DE CONCEITOS PARA ALÉM DO ENSINO TRANSMISSIVO

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Filosofia.

Aprovada em 23/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evanildo Costeski (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
Universidade de Brasília (UNB)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

RESUMO

Esta dissertação visa estudar filosoficamente o ensino de filosofia na educação média brasileira, com foco nos trabalhos do filósofo brasileiro Sílvio Gallo. Busca-se compreender se o ensino de filosofia como criação de conceitos pode superar o modelo de ensino como transmissão de conteúdos, por meio da abordagem da oficina de conceitos do pensador brasileiro. Vai-se dialogar com as teorias de Deleuze-Guattari, que originalmente teorizou a concepção de filosofia como invenção de conceitos, e com autores que trabalham, direta ou indiretamente, as limitações do trabalho de Gallo. O estudo divide-se em três capítulos. O primeiro pretende mapear os componentes gerais que constituem a filosofia enquanto produção de conceitos, bem como suas implicações políticas. O segundo almeja tratar filosoficamente a temática do ensino de filosofia, principalmente por meio da perspectiva de Gallo, experimentando os diferentes tópicos trabalhados por ele para construir sua oficina de conceitos. No terceiro capítulo, tem-se o propósito de pesquisar, por intermédio de diferentes autores, a contextualização prática do ensino de filosofia no Brasil, para entender os desafios e limitações que a teoria de Gallo pode encontrar. Tendo isso em perspectiva, a conclusão da dissertação é de que, apesar dos vários benefícios e méritos que a constituem, a oficina de Gallo demonstra possuir certas limitações em sua consistência teórica, especialmente a ausência de uma articulação explícita entre suas dimensões políticas e didáticas, que podem gerar reveses na tentativa de superação do ensino transmissivo no ensino médio.

Palavras-chave: filosofia; ensino de filosofia; educação média; metodologia; currículo.

ABSTRACT

This dissertation aims to philosophically explore the teaching of philosophy at the Brazilian high school level, with focus on the workshop of concepts of the Brazilian philosopher Sílvio Gallo. It seeks to understand if the teaching of philosophy as the creation of concepts can get over the model of teaching as transmission of contents, through the approach of the workshop of concepts of the Brazilian author. It dialogues with the theory of Deleuze-Guattari, who originally theorized philosophy as the invention of concepts, and with authors working, directly or indirectly, on the limitations of Gallo's theory. The work is divided into three main chapters. The first presents a theoretical review of the concept of philosophy as the creation of concepts and its political implications. The second explores philosophy teaching through a perspective influenced by Sílvio Gallo, presenting various topics he addresses, culminating in his methodological proposal of the concept workshop. The third chapter investigates, through different authors' works, the current configuration of philosophy teaching in Brazil, addressing the challenges and limitations that Gallo's work can find. From this point of view, the dissertation concludes that, in spite of various benefits and merits that constitute it, Gallo's workshop shows to have limitations in theoretical consistency, especially the absence of a clear articulation between its political and educational dimensions, which could generate setbacks in the attempt to overcome teaching as transmission at the high school level.

Keywords: philosophy; philosophy teaching; high school education; methodology; curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	FILOSOFIA	14
2.1	O que é Filosofia	14
2.2	Criação de conceitos: mapeamento	18
2.3	As implicações menores	43
3	FILOSOFIA E ENSINO	48
3.1	Filosofia e Educação	48
3.2	Ensino de filosofia e a Filosofia do ensino de filosofia	56
3.3	Pedagogia do conceito: ensino, aprendizado e metodologia	61
3.4	Tempos hipermodernos, educação maior e menor professor de filosofia	77
3.5	Ensino transmissivo e seus problemas	91
4	LIMITES DA OFICINA DE CONCEITOS	100
4.1	Metodologia posta em prática	100
4.2	A contextualização e vinculação dos movimentos menores	106
4.3	Respostas e Caminho(s) a fazer	122
5	CONCLUSÃO	129
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia, articulado com a filosofia como criação de conceitos, pode superar a sua prática enquanto transmissão de conhecimentos na educação média brasileira? Esta é a questão geral que funciona como estopim deste trabalho, entretanto ela não é a única nem a última. Muitas indagações atravessam as seguintes páginas, ligadas de algum modo a essa pergunta, e elas serão tanto tratadas como, provisoriamente, respondidas. Só que antes é preciso fazer um esforço de delimitação para que se esclareça os rumos que se vai ou não construir.

Sob essa ótica, na abordagem de Deleuze, há a noção de que não se deve buscar escrever “sobre” um filósofo, e sim “com” ele. Mesmo quando se for analisar o trabalho de um pensador específico (Kant, Bergson etc.) a intenção final deveria ser a de fazer mais do que um estudo expositivo de suas ideias. O propósito seria o de criar um diálogo com o filósofo em pauta, utilizando seus conceitos como ferramentas para compor novas questões. Esse “escrever com”, na análise que aqui se faz, trata de mergulhar no raciocínio do autor em questão para fazer com que suas ideias ressoem em novos contextos.

Entretanto, surge uma dúvida: como se escreverá com um filósofo sem se debruçar sobre ele? Para fazer um diálogo, é necessário ter uma compreensão ampla do trabalho do autor, o seu contexto histórico-filosófico e os problemas pelos quais ele decidiu se voltar, implicando na inevitabilidade de se discorrer sobre quando quer se falar com ele. Isso é algo que, em certa medida, Deleuze atesta, pois mesmo as obras feitas para tratar de um autor específico, é realizada, de alguma maneira, um estudo minucioso de suas ideias e consistência argumentativa. Como em *Espinosa: Filosofia Prática*, onde se faz uma exposição das concepções spinozistas bem como uma explicação do contexto em que elas se situam, para em seguida ocupar-se de uma reelaboração delas, extraíndo novos sentidos.

O elemento constituinte do “escrever com” não é necessariamente o de evitar realizar qualquer tipo de trabalho expositivo de um pensador, mas sim o de evitar ficar preso na repetição de suas ideias. Por esse motivo, se diz que, para praticar essa abordagem, não só pode como se deve falar sobre um filósofo durante o processo de tentar escrever com ele, contudo, essa fala “sobre” deve ser apenas um meio para que, no final, se alcance uma produção autônoma, onde aquilo que foi discutido é utilizado como plataforma para impulsionar novas reflexões. É precisamente esse o desafio que marca tal abordagem: o equilíbrio de apresentar com fidelidade o pensamento original, sem deixar de abrir espaço para a inovação.

Desafio que se pretende enfrentar aqui. Nas páginas subsequentes, tem-se a intenção de falar com Deleuze-Guattari, com Silvio Gallo, e com outros autores, para fomentar um diálogo em que se possa entender as suas concepções ao mesmo tempo que visa utilizá-las como ferramentas para repensar questões importantes no campo do ensino de filosofia, em especial a pergunta levantada anteriormente. Só que não se tem o intuito de falar sobre a filosofia deles de maneira muito profunda, uma vez que isso demandaria muito esforço pelo fato de que cada uma possui muitas complexidades, além de serem muito vastas. Falar-se-á sobre cada um deles do jeito e na medida que se compreende que vai oferecer um diálogo produtivo com suas ideias, a fim de delimitar a temática em foco.

Nesse sentido, o esforço de delimitação já começa na tentativa de tratar da filosofia em sua concepção de criação de conceitos através de uma perspectiva que a entende como sendo desenvolvida por “Deleuze-Guattari”, como um agenciamento¹. Além disso, há também o esforço de se adotar aqui para o fomento da discussão sobre o que é a filosofia a obra que se intitula precisamente de *O que é a Filosofia?*. Elege-se essa obra, porque ela oferece o tratamento mais aprofundado para compreender a concepção de filosofia como criação de conceitos. É claro que não se restringirá somente a ela, vai recorrer-se também a outras em que essa temática é discutida juntamente com outras concepções, como *Mil Platôs e Kafka: por uma literatura menor*, só que elas servem apenas como complemento para enriquecer a compreensão discutida em diferentes sentidos.

Agora, para continuar o processo de delimitação, volta-se a outro aspecto importante: a temática da Diferença. Comumente, parece ser por essa que tal filosofia é reconhecida, e concorda-se que ela é de grande relevância, no sentido de que, para além de ser uma alteração em um estado de coisas ou uma distinção entre os elementos, ela atua como uma força que impulsiona as multiplicidades a desafiar as concepções tradicionais de entidades estáticas, identidades pré-estabelecidas etc. Entretanto, opta-se por não estudar ela, porque, apesar de importante, ele não é indispensável para que se possa fazer o diálogo que se almeja.

Pretende-se, em um primeiro momento, pesquisar o movimento de criação de conceitos, só que isso não quer dizer que se planeja discutir todas as temáticas que estão ligadas a ele. A filosofia deleuze-guattariana pode ser considerada uma filosofia da diferença,

¹ Se entende agenciamento, na linha de Kroef (2018), como um arranjo de elementos heterogêneos que se conectam a fim de inventar algo. Uma composição provisória, de ideias, afetos, práticas etc., cujo efeito gera novos modos de existência e de pensar. Ao se falar de Deleuze-Guattari, não se está falando de dois sujeitos que trabalharam juntos para criar conceitos, mas de um campo de experimentação de forças. O nome, ao invés de se referir a uma identidade, trata de um modo de produzir pensamento.

assim como também pode ser vista como uma filosofia das multiplicidades, do devir, da imanência ou de tantas outras concepções importantes que foram experimentadas por ela. E, de certa maneira, ela é tudo ao mesmo tempo (Filosofia da Diferença, e das Multiplicidades, e do Devir e... e...). Todavia não se discorre sobre todas elas, até porque não há interesse em todas. Em suma, afirma-se que, em nenhum momento, se tem um compromisso de apresentar ou seguir cegamente os assuntos trabalhados em tal filosofia.

Tendo isso em consideração, outros elementos que precisam ser esclarecidos são: a questão da definição de conceitos e da linguagem. Destaca-se que está falando de uma filosofia em devir², o que implica em uma grande dificuldade em se atribuir definições a ela. Estando entrelaçada com um processo de mudança que faz dela um fluxo inacabado onde afirma-se o tempo em movimento (Cordeiro; Kraemer, 2024), se torna inviável estabelecer uma definição rígida para qualquer uma das suas ideias produzidas. Por exemplo, rizoma é um conceito que possui uma obra que trata exclusivamente de sua composição, inclusive o nome dela é o mesmo do conceito, só que existem outros livros posteriores que também focam e expressão uma concepção desse. Qual seria, então, a conceituação correta dele?

A rigor nenhuma, uma vez que não há o conceito “correto” de rizoma, ele mutaciona em relação com a obra em que é trabalhado e com os propósitos dela, embora mantenha uma função clara. O que é importante de se notar agora é que não tem como, de maneira inflexível, estabelecer uma definição para esse conceito, e que essa lógica também se aplica às outras concepções que serão vistas aqui. Não vai se apresentar definições delas, e sim delimitações ou contornos temporários considerando o pensamento de autores que as abordaram e as análises que aqui se farão. Dito isso, a questão da linguagem, ou mais precisamente do estilo de escrita deleuzo-guattariano, é outro assunto que se considera importante de se delimitar.

Ao invés de uma linguagem que funciona como código, e que o funcionamento é assegurado por relações fixas e preexistentes entre um significado e um significante — entre um plano abstrato (da ideia) e um concreto (do corpo, do som, da palavra) —, ao invés desta lógica de dois planos paralelos, uma linguagem que funciona como fluxo imanente. Isto é, funciona como uma esteira que arrasta e se conjuga com todo tipo de coisa, significado, som, corpo, ideia, fragmentos... tudo se intermodulando em um plano único, em um mesmo nível, numa relação horizontal. (Malufe, 2013, p. 191)

A linguagem dessa filosofia é muitas vezes poética, porque ela pretende fornecer um fluxo que abraça diferentes planos para promover a experimentação deles. Tal estilo de

² Aqui devir é entendido, na linha de (Zourabichvili, 2009), como o conteúdo do desejo que gera um constante processo de mudança assimétrico entre elementos heterogêneos que estão entrelaçados. Ou seja, devir é o movimento incessante pelo qual algo muda em relação ao encontro de diferentes elementos.

escrita é diferente daquele que comumente se encontra em trabalhos acadêmicos, com exposições lineares. Isso possui seus benefícios, principalmente no que concerne a flexibilidade conceitual, mas também gera certos entraves, como um ecletismo hermético que pode obscurecer o entendimento em uma leitura inicial. Considerando que aqui se tem o intuito de ser, tanto quanto se consegue, fiel as noções deleuzo-guattarianas mas que, no fim das contas este é um trabalho acadêmico com o propósito de ser o mais claro e acessível possível para qualquer leitor, se recorrerá a uma linguagem funcional.

Isto é, em alguns momentos se terá passagens que talvez soem um tanto poéticas, atendendo a fidelidade com o estilo de escrita em questão, só que que em outro se utilizará termos que dificilmente seriam usados nessa linguagem, como forma, fundar, base, principalmente, especialmente etc. Além de que, para alguns termos se utilizará alguns sinônimos que a rigor podem não ser os mais precisos para exprimir a ideia que o termo original possui, todavia servem tanto para assegurar consistência teórica quanto para evitarem o uso excessivo e repetitivo de algumas expressões. Sendo bastante difícil, talvez impossível, encontrar um equilíbrio que satisfaça ambos os lados aqui se têm o propósito de tentar ser o mais claro possível em torno das conceituações que serão feitas. Vai manter-se um compromisso em ser conceitualmente preciso, contudo não se fará isso às custas da acessibilidade da linguagem.

Em suma, o primeiro capítulo tem o desejo de, em linhas gerais, saber como a criação de conceitos é constituída segundo Deleuze-Guattari, assim como de acordo com entendimento de alguns dos seus comentadores, sobretudo o filósofo brasileiro Sílvio Gallo, buscando delinear suas implicações teóricas e práticas, ou mais especificamente, como o seu processo pode convergir em um tipo de prática política. Nessa filosofia, como se verá, é comum pegar conceitos de um autor para implementar novos sentidos neles, fazendo com que se tornem versões diferentes das que foram inicialmente fabricadas, e com que o autor em questão se tornasse um personagem conceitual. Também se tem vontade de fazer isso: tratar diferentes filósofos como personagens que irão servir de catalisadores para a invenção de novas perspectivas, principalmente no que tange o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro. Gallo é um exemplo.

Destaca-se que existe uma variedade de perspectivas para pesquisar esse assunto. Walter Kohan, Sandra Corazza, Cristiane Marinho, Daniel Lins, Alejandro Cerletti são somente algumas das muitas personalidades que fizeram trabalhos interessantes que tratam de questões relacionadas aos campos da educação e da filosofia, e que com certeza poderiam

contribuir para o estudo, através de diferentes pontos de vistas, o tema em questão. Contudo, debruçar-se sobre todos exigiria um trabalho amplo que perpassaria por diferentes contextos e pensamentos, demandando uma extensa quantidade de páginas para que se conseguisse fazer justiça a cada trabalho. Não se tem tal intenção, o foco é dissertar sobre o ensino por meio de uma perspectiva que considera a filosofia como um exercício de criação de conceitos.

Optou-se, então, por seguir um prisma que se alinhe a essa noção e que busque compreender como ela pode ser aplicada para repensar práticas pedagógicas no ensino médio. Por isso, acredita-se que os trabalhos desenvolvidos por Gallo demonstram ser uma escolha promissora, sendo que neles tanto se assume tal compreensão quanto se desloca muitas de suas concepções para o campo da Educação. O que, por si só, já é uma interessante mudança de contexto, pois, em seus trabalhos Deleuze-Guattari nunca teve uma preocupação em analisar esse campo.

Gallo pesquisa a área da Filosofia e da Educação, e a interseção entre elas, através da questão do ensino de filosofia na educação média, desde meados da década de 90, possuindo um amplo repertório de obras e sobretudo artigos que versam o tema por uma linha de pensamento semelhante a que aqui se possui, sendo um dos mais influentes, se não o mais, a discuti-lo no Brasil. Em função disso, o segundo capítulo se concentra em falar sobre as suas contribuições teóricas ao assunto, em especial na sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*, que é onde o seu pensamento é mais explicitamente elaborado.

Este livro é a consolidação desse percurso. A convite da Papyrus, reuni aqui um conjunto de textos sobre ensino de filosofia, que venho produzindo desde 2000. Como estes textos estavam dispersos em diversos livros, coletâneas produzidas a partir de eventos sobre o tema, sua reunião aqui facilita o acesso dos leitores ao conjunto. [...] O resultado foi a materialização do trabalho de uma década em torno da construção de uma didática filosófica do ensino de filosofia, que implica uma discussão teórica sobre a filosofia, os sentidos de seu ensino e de seu aprendizado, bem como a reflexão em torno de atividades práticas que possam viabilizar esse ensino e sua experimentação em sala de aula. (Gallo, 2012, p.16-17)

Nesta obra, foi feito um esforço autoral para tornar uma coleção de textos em um livro coeso, com um propósito claro: apresentar um percurso teórico consolidado sobre o tema. Gallo revisitou criticamente, modificou, reordenou e ampliou conteúdos para produzir a melhor versão de seu pensamento. Então, escolhe-se ela para analisar o conjunto do estudo do filósofo brasileiro. É claro que existem outros trabalhos, principalmente artigos em revistas, em que o autor se aprofunda em questões relacionadas ao tema questão, e que serão utilizadas como complemento para a construção do diálogo proposto. No entanto, é na obra mencionada que se encontra a melhor compreensão da filosofia desse pensador.

Compreende-se que, por intermédio de Gallo, é possível ter uma bússola para o mapa do capítulo anterior, adentrando em questões que se relacionam à aplicação de concepções filosóficas no contexto educacional. Por meio dele se verá tópicos como a relação entre filosofia e educação, a concepção de ensino vinculado a filosofia como criação de conceitos, a figura do professor de filosofia no nível médio, entre outros. Mas o mais importante é que com a sua “oficina de conceitos” se terá um exemplo de um ensino de filosofia da criação que visa superar o ensino transmissivo. Ao adotar essa oficina, se terá um exemplar de como um ensino que pretende criar conceitos pode funcionar no contexto da educação média, passando desde a questão da viabilidade do seu aprendizado até a proposta metodológica que pode ser implementada.

O percurso realizado no segundo capítulo tem a vontade de contextualizar filosoficamente a temática do ensino de filosofia para que se consiga entender como e por que o tratamento dessa como mera transmissão de conteúdo se configura, seja em uma dimensão didática ou política, um problema para a vivência filosófica em sala de aula, além é claro de defender que a adesão de uma concepção semelhante a oficina de conceitos pode promover mudanças no modo como a filosofia é experimentada. Falando sobre os principais aspectos da teoria do filósofo brasileiro, julga-se conseguir fomentar um diálogo que componha uma proposta que viabilize aos estudantes a construção de uma perspectiva conceitual do mundo. Enfim, percorrem-se caminhos que se entende como importantes para conseguir uma compreensão ampla do papel que a filosofia pode desempenhar no ensino médio com o intuito de fazer posteriormente um esforço de contextualização dessa na realidade prática.

O terceiro capítulo é o “coração” deste trabalho, onde se fará uma análise das limitações teóricas da proposta de Gallo que podem ou não gerar reveses em sua aplicação prática. Influenciado por uma perspectiva que considera os trabalhos, artigos principalmente, de Almeida, Costeski, Silva e Kroef como referências para que se possa produzir, inicialmente no âmbito didático com a crítica metodológica e em seguida a conjuntura política com a análise da questão curricular, uma resposta a indagação feita no início. Com isso, busca-se estudar criticamente assuntos relevantes para a prática do ensino de filosofia na escola média. Entretanto, isso não implica que se tem vontade de fazer uma investigação de cunho profissional em que se realiza um trabalho empírico indo em escolas para testar as noções da oficina de conceitos.

O propósito é apenas estudar teoricamente o ensino de filosofia de maneira que viabilize entender se a noção da criação de conceitos pode superar o problema proposto.

Secundariamente se tem o desejo de demonstrar que a sugestão do filósofo brasileiro pode possuir alguns entraves durante sua tentativa de implementação por ter alguns pontos de tensão na composição de suas dimensões didática e política, e mais especificamente no entrelaçamento delas. Devido seu enfoque nas questões didáticas a oficina de conceitos tem alguns limites ao lidar com a complexidade da conjuntura política em que está inserida, sobretudo nas relações de poder que permeiam a educação no âmbito curricular.

A dimensão política do autor não é tão bem elaborada quanto o seu caráter didático, e nem explicitamente conectada com ele, gerando uma espécie de descompasso teórico que talvez afete sua prática. A ausência de uma composição mais robusta da política faz com que se deixe de considerar elementos importantes que atravessam o espaço escolar, possivelmente tornando a proposta uma alternativa atraente no plano teórico, só que com algumas dificuldades consideráveis para lidar com a problemática em pauta. Por isso, entende-se que essa talvez se depare com certos reveses em sua implementação no cenário educacional atual, demandando uma reconstrução da oficina de conceitos. Apesar disso, ainda se compreende que tal ensino possui componentes que geram uma proposta interessante.

Portanto, pode-se dizer que se falará sobre diferentes autores para que, no final, consiga-se falar com eles sobre a potência de construção de um tipo de ensino filosófico, abarcando tanto os desafios impostos pelas dinâmicas de poder quanto às possibilidades de subversão desse. Almeja-se analisar os trabalhos deles para poder repensar o ensino de filosofia como prática pedagógica e movimento filosófico-político que se insere nas disputas de poder visando mudanças sociais. Para tanto, será importante transitar entre o estudo do que é a Filosofia, indo em seguida ir para a Filosofia e o Ensino e, por fim, os Limites da Oficina de Conceitos, para que se construa uma visão crítica da filosofia no ensino médio brasileiro. Fazer isso implica reconstruir e deslocar noções de diferentes personagens conceituais gerando uma abordagem que tange aspectos filosóficos, didáticos e políticos simultaneamente, de maneira contextualizada e coerente com a realidade brasileira.

2 FILOSOFIA

2.1 O que é Filosofia

Em um trabalho filosófico, torna-se necessário instaurar, ainda que provisoriamente, certas delimitações que orientem o percurso da investigação. Entre essas determinações, talvez a mais decisiva seja a que diz respeito à própria filosofia. Em vez de percorrer a longa tradição de respostas já oferecidas a essa questão, adota-se aqui, desde agora, a perspectiva de Deleuze-Guattari: a filosofia é o exercício de criação de conceitos.

É certo que a simples afirmação da adoção de uma perspectiva não basta para sustentar um trabalho consistente. Para que a escolha se torne bem orientadora, é necessário situá-la em seu contexto: o momento em que surge, as circunstâncias intelectuais que a moldam, os conceitos que a acompanham e as figuras com as quais dialoga. Afinal, uma questão sempre é elaborada em meio a afinidades ou tensões com outros pensamentos, exigindo que se reconheçam, tanto quanto possível, as nuances que afetam sua produção e compreensão (Deleuze; Guattari, 2010).

Sob esse prisma, o foco deste capítulo volta-se para a contextualização das razões pelas quais a filosofia é compreendida como criação de conceitos. Para fazer tal explicação, torna-se necessário enfrentar algumas outras questões: qual é o contexto em que se inventa essa concepção? O que é um conceito e como ele se cria? Como eles funcionam no mundo cotidiano? Essas indagações são de grande relevância para esclarecer a questão geral e serão abordadas nos trechos seguintes.

Ao observar o período em que essa concepção é produzida na França, durante a segunda metade do século XX, percebe-se que sua abordagem surge em um contexto de mudança da tradição filosófica francesa contemporânea. Em comparação com a prática filosófica da Modernidade, os modos de fazer filosofia estavam em renovação, abrindo espaço para novas concepções. Nesse sentido:

A filosofia contemporânea pode ser vista, em grande parte, como resultado da crise do pensamento moderno no século XIX. O projeto moderno se desenha, em linhas gerais, pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou uma consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre o real, tal como encontramos no racionalismo e no empirismo, embora em diferentes versões. Esse projeto entra em crise no século XIX a partir das críticas de Hegel-que aponta para a necessidade de levar em conta o processo histórico de formação da consciência, e de Marx- que questiona seus pressupostos idealistas. (Marcondes, 2007, p.255)

O cenário filosófico em questão pode ser entendido como uma crítica à pretensão totalizante da Modernidade, que buscava fundamentar o conhecimento em torno de um único princípio. Na França contemporânea, essa crítica assumia um caráter particular, porque, de maneira singular em relação às tradições filosóficas europeias, a filosofia francesa sempre se constituiu a partir de uma relação intensa com a história da filosofia, particularmente aquela que emergiu nos âmbitos acadêmicos, visto que, enquanto no meio anglo-saxão se focava amplamente na filosofia analítica, a prática filosófica francesa se desdobrava em uma perspectiva historicista, marcando a atividade dos seus filósofos (Gallo, 2000). Consequentemente, suas críticas à filosofia moderna eram movimentadas por uma linha teórica que não rejeitava plenamente os pressupostos modernos, buscando muitas vezes ressignificar algumas de suas noções, incluindo a tentativa de abarcar sistematicamente aspectos do real.

Por exemplo, uma das principais correntes dessa época foi o estruturalismo, iniciado por Saussure e aprofundado por Lévi-Strauss. Sua abordagem caracteriza-se por centrar-se na noção de estrutura, desenvolvida teórica e metodologicamente para superar o subjetivismo e a filosofia da consciência da Modernidade, com a estrutura sendo concebida como múltipla, abrangendo domínios distintos e independentes da mente ou da consciência dos indivíduos (Marcondes, 2007). Em outras palavras, o estruturalismo redefine a concepção típica da filosofia moderna: a estrutura nada mais é do que um conjunto de princípios organizados que se relacionam segundo regras estabelecidas, ao mesmo tempo em que evita a centralidade do real em um único princípio. Esse exemplo evidencia como a tradição filosófica, ao se apoiar na análise histórica, tendia a preservar a continuidade com o passado sem romper integralmente com ele, tentando promover uma mudança gradual das ideias filosóficas.

Além do estruturalismo, a filosofia francesa contemporânea tinha outras correntes importantes, como a fenomenologia e o existencialismo. Heidegger e Husserl, por exemplo, influenciaram pensadores franceses como Sartre, Merleau-Ponty e Camus, despertando preocupações com a subjetividade e a existência. O grupo convencionalmente chamado de pós-estruturalista incluindo Foucault, Derrida e Lyotard seguiu caminhos distintos, mas compartilhava a recusa de qualquer estrutura fixa ou universal que explique a realidade de forma totalizante. Em suma, é possível interpretar que, apesar das diferentes abordagens, tais tradições filosóficas compartilhavam a tendência de não romper completamente com o

historicismo, preservando, em certo grau, a continuidade com o passado enquanto introduziam inovações teóricas.

De um lado, observa-se a tendência contemporânea de superar as premissas da Modernidade; de outro, há a tradição francesa de análise histórica da filosofia, ambas influenciando, à sua maneira, a filosofia como criação de conceitos. A primeira por meio da ênfase em situar a questão de sua delimitação em contextos claros, recusando uma atividade abstrata e atemporal. A segunda se manifesta no estilo de escrita, marcado por constante diálogo com filósofos de diferentes épocas e com referências a diversas áreas do conhecimento, da ciência às artes, da matemática à literatura. Nesse cenário, é possível interpretar que o que distingue o agenciamento filosófico francês é a radicalização da crítica à filosofia moderna. A análise histórica que é feita questiona a perspectiva que identifica a realidade com representações ou princípios universais. Por isso, enfatiza-se o caráter criador da filosofia: trata-se de um esforço para evitar reduzi-la a mera reflexão, contemplação ou comunicação, que são concepções representacionais do real.

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja [...]. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito. (Deleuze; Guattari 2010, p. 12-13)

O que foi traçado até aqui viabiliza compreender o plano em que surge a crítica à redução da filosofia a tais atividades. Em trabalhos que se articulam com a compreensão da criação conceitual, denuncia-se as principais características do modelo da representação, que é o senso comum, onde se constrói um entendimento em que o pensamento é naturalmente orientado ao conhecimento e comprometido com a busca de verdades universais. Essa construção gera o que se denomina pensamento dogmático, em que o pensador, supostamente, já possui uma “boa vontade” de conhecer, sendo essa inclinação entendida como a responsável por um exercício natural do pensamento, consolidando uma representação universalizante na qual o pensamento se encontra com uma imagem externa a ele (Maurício; Manguiera, 2011).

Em termos mais claros, o que se quer dizer é que se precisa ter cautela para que reflexão, contemplação ou comunicação não sejam confundidas como idênticas com o ato filosófico, porque essas noções adotam uma abordagem representacional, isto é, elas conduzem o pensamento a ser concebido como uma atividade que deve refletir, copiar ou

comunicar algo que existe independentemente dele. Este seria subordinado a um objeto externo, buscando apenas corresponder a uma “imagem do pensamento”. A imagem é uma certa percepção implícita e pré-filosófica que o pensamento tem de si mesmo, subjazendo a qualquer tentativa de pensar (Bianco, 2005). Na leitura que aqui se faz, os textos feitos pelo arranjo francês pretendem romper com essa linha de compreensão a fim de afirmar que o ato filosófico não consiste em “re-produzir” a realidade, mas em produzir conceitos.

“Pensar é seguir a linha de fuga do voo da bruxa.” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 53), o pensamento se desloca, escapa de rotas previsíveis e de sistemas fechados, gerando algo que não é previamente dado. Pensar não implica necessariamente um exercício de reconhecimento, onde se reconhece algo segundo padrões já conhecidos, pois isso não passa de uma das ocupações do pensamento, não seu propósito principal (Maurício; Manguiera, 2011). O pensamento não deve ser reduzido à mera representação ou ao reconhecimento da realidade tal como ela se manifesta. Diferentemente das tradições filosóficas que entendem este como um ato de correspondência com o real ou como o exercício de julgar e classificar de acordo com padrões fixos, propõe-se uma concepção mais dinâmica. Sua atividade envolve a criação de conceitos, a experimentação do novo e a mutação dos modos de percepção, indo além da simples reconhecimento. E isso porque ela está tentando superar uma imagem dogmática que se possui dela.

[...] tal imagem pressupõe que o modelo do pensamento é reconhecimento, e não criação, de um objeto supostamente o mesmo sobre o qual concordam as faculdades do sujeito, o senso comum. [...] O ato de pensamento se reduz a uma atividade servil que encontra um modelo em situações pueris e escolares: o filósofo-aluno limita-se a achar a solução de um problema cujas condições já estão dadas pelo professor. [...] A nova imagem do pensamento opõe-se à imagem dogmática do pensamento: acima de tudo, o pensamento não pressupõe um ato voluntário de fundação que eliminaria as respostas para iniciar do zero. Já que pensamento começa sempre pela diferença, *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que *força* o pensador a pensar: o acontecimento que faz sentido e que corta o escorrer linear do tempo. (Bianco, 2005, p. 1294-1295. Grifo próprio)

A filosofia se distingue de atividades meramente contemplativas, reflexivas ou comunicativas, para romper com modelos que subordinam o pensamento a imagens preexistentes da realidade. Não se vê a filosofia como nenhuma dessas três atitudes, porque nenhuma delas é específica da prática filosófica. Contudo, isso não implica que se descartem tais disciplinas, pois é próprio do ato de criar conceitos permitir a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, visto que é possível contemplar conceitos, refletir sobre conceitos e comunicar conceitos (Gallo, 2003). Então, a contemplação, a reflexão e a comunicação podem ser utilizadas como instrumentos para engendrar conceitos, desde que não sejam vistas como fins em si mesmas, porque, caso

contrário, estaria se vinculando a uma imagem que a filosofia pretende superar. Tais atividades se configuram como máquinas que potencializam a criação conceitual, sem tentar fazer com que essa seja reduzida a elas.

Em suma, a obra de 1991 de Deleuze-Guattari é perpassada por uma grande preocupação acerca do contexto em que se encontrava a filosofia, mais especificamente das possibilidades de ela resistir ao capitalismo crescente, e ao marketing do pensamento, que anula o pensamento (Bianco, 2005, p. 1291). A pergunta de *O que é a filosofia?* não foi feita ingenuamente, ela é uma interrogação atravessada por uma urgência histórica que exigia repensar o papel desta diante de um mundo em que o pensamento se tornava mercadoria.

Tendo em vista esse panorama, percebe-se que neste momento é possível afirmar que a determinação provisória da filosofia como criação de conceitos realizada aqui abre portas para perceber que ela não emerge arbitrariamente, sendo produzida em um campo de tensões com as tradições modernas e contemporâneas, especialmente na filosofia francesa. A recusa em circunscrevê-la a atividades dogmáticas ganha pleno sentido ao tratar-se de um esforço para romper com uma certa imagem do pensamento, em prol de uma nova.

Essa breve reconstrução histórica e conceitual buscou inscrever o campo no qual Deleuze-Guattari articulou sua filosofia. O objetivo aqui, vale esclarecer, era dar ênfase a certos elementos que instauram modos para acessar uma análise de como essa noção se configurou, sem pretender fixar uma narrativa definitiva de sua gênese. Com isso, acredita-se ter instalado elementos de sustentação suficientes para que a pesquisa posterior se processe com contextualização clara, evitando uma leitura isolada dos conceitos em questão. Sendo assim, torna-se possível avançar para a experimentação do que compõe o ato de criar conceitos. Explicitar-se-á o que significa um conceito, como ele se constitui, em que condições pode ser instaurado e qual o papel que exerce na prática filosófica, entre outros fatores relevantes.

2.2 Criação de conceitos: mapeamento

Como já deve se perceber, a ação de criar conceitos ocupa um lugar de grande relevância aqui, funcionando como um eixo em torno das delimitações adotadas e compondo grande parte das relações estudadas. A seguir, busca-se mapear mais claramente como essa ação se processa, estudando suas noções gerais e os efeitos que engendra. No entanto, antes

de avançar, é pertinente explicar brevemente por que se realizará um mapeamento e não uma fundamentação dessas articulações. E para isso é preciso tratar do rizoma.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. [...] Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). [...] *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48-49. Grifo próprio)

Ao propor o rizoma como contraponto à árvore, faz-se uma crítica às estruturas hierárquicas, sugerindo uma maneira diferente de compreender a realidade e as relações entre seus elementos. O pensamento existe no “meio”, no espaço das conexões, enfatizando o caráter relacional das coisas, sem seguir uma lógica fixa, multiplicando as potências e trajetórias. Enquanto a árvore é filiação, o rizoma é aliança, uma implica linearidade, dependência e transmissão, estabelecendo uma relação vertical de causa e efeito, enquanto a outra, por sua vez, é horizontal, voluntária e múltipla, permitindo conexões entre elementos heterogêneos sem necessidade de um princípio central. O rizoma valoriza as multiplicidades.

“As multiplicidades são a própria realidade” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 10), então, o rizoma é relevante, pois abre espaço para que essas se relacionem livremente, sem se preocupar com começo ou fim, com hierarquias que determinariam qual multiplicidade seria mais importante, ou com qualquer outra preocupação típica de sistemas lineares. Ao contrário de uma compreensão sistemática tradicional, no rizoma as diferenças têm sua autonomia preservada, porque tanto não são superadas por um fundamento comum como não são eliminadas por uma configuração homogênea, havendo mudanças paralelas que permanecem altamente diferentes entre si (Oliveira, 2014). A crítica que se faz a compreensão arborescente do pensamento foca na inércia que esse modelo representa, com os galhos só conseguindo se comunicar com o tronco e vice-versa, e visa fazer com que esse eixo genealógico seja superado (Souza, 2012).

Por isso, seria incompatível, para não dizer impensável, que em tal modo de pensamento houvesse algum tipo de fundamento, que tentasse estabelecer permanentemente uma base para que geresse os sentidos que acompanharão as noções do ato de criar conceitos. Seria estranho e contraditório tentar estabelecer um fundamento, uma vez que os sentidos e as relações entre as multiplicidades se constroem de maneira transversal, seguindo trajetórias que não dependem de uma base fixa.

Então, o rizoma faz um mapa, porque é aberto, suscetível de ser constantemente mudado e possui múltiplas rotas de entrada. (Deleuze; Guattari, 2011). O mapa é criado durante a experimentação de um ambiente, podendo ser realizado por múltiplos agentes, com diferentes recursos ou capacidades, sendo constantemente modificado, com novos territórios emergindo em seu desenho. Possui múltiplos pontos de acesso, com algumas entradas apresentando intensidades distintas; certos caminhos se tornam mais recorrentes, enquanto outros permanecem abertos. Desse ponto de vista, ao pesquisar o ato de criar conceitos, é mais produtivo utilizar um mapa.

O que se propõe aqui é, antes, a construção de um mapa-rizoma, que busca analisar alguns elementos que compõem a prática filosófica de criação de conceitos, em vez de oferecer um fundamento definitivo para ela. O mapeamento pretende disponibilizar um caminho para acompanhar as conexões e trajetórias que se manifestam durante tal prática. Entretanto, respeitando o caráter rizomático do mapa, ele não se apresenta como um caminho definitivo, não havendo centro que sirva de referência absoluta. Ele configura-se, assim, como uma leitura realizada aqui de maneira aberta e flexível, oferecendo uma visão no contexto dos vários meios de estudar o tema proposto sem qualquer pretensão de encerramento, funcionando como um instrumento de mediação.

Feita tal explicação, começa agora o mapeamento. E aquilo para onde se volta o foco é ao próprio ato de criação, independentemente dos conceitos por enquanto. O que é criar? O que compõe essa ação e a torna tão potente de se considerar a ponto de se converter em um eixo em torno do qual se realiza a prática de uma disciplina? A propósito, seria a filosofia a única que cria algo? Ou existem outros campos que também produzem criações, ainda que de natureza distinta?

A criação pode ser tomada como um componente de qualquer disciplina, mas é importante assinalar que essa não é exclusiva de nenhuma. Diferentes modos de criar atravessam as áreas do saber, como a arte e a ciência, cada uma afetando o mundo a sua maneira, traçando experiências singulares e construindo conhecimento. Na ciência, a criação não se limita à descoberta de fatos ou à observação de fenômenos; ela consiste na fabricação de funções ou prospectos (Deleuze; Guattari, 2010) que rearranjam a maneira como se interage com a realidade. É viável vê-la como aquela que inventa, ou que pretende estabelecer, modelos explicativos para conhecer determinado objeto. Na arte, por sua vez, o ato vai além de reproduzir ou representar algo. Seu objetivo é, a partir de objetos materiais (tinta, som, pedra ou gestos) gerar novas percepções, ou mais precisamente perceptos e

afectos, que expressem o estado de algo, ou seja, que manifestem sentimentos que não se reduzem a simples definições. Nesse processo, esse campo atua como um agente de mudança: provocando afecções no espectador ou na situação em que se insere, permitindo a passagem entre diferentes percepções (Deleuze; Guattari, 2010).

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. [...] Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. [...] Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 233-234)

O pensamento, como se viu brevemente, é mais do que um simples reconhecimento de um objeto. Tendo ocupações que vão além de encontrar a correspondência entre diferentes componentes do mundo, a ação de pensar configura-se por meio de modos distintos de enfrentar o caos que caracteriza as multiplicidades. Entre esses, destacam-se três grandes vias: a filosofia, a ciência e a arte, cada uma delineando um plano para ordenar a desordem e conferir sentido às experiências. Embora compartilhem a mesma função de enfrentar o caos, esses tipos de pensamento possuem suas especificidades quanto aos seus objetivos e produtos.

A filosofia distingue-se por buscar dar consistência ao ilimitado. Ela traça um plano de imanência, no qual os conceitos funcionam como “personagens conceituais”, capazes de gerar acontecimentos que expandem o pensamento (tais elementos serão melhor explicados posteriormente). Ao contrário de se contentar com a parcialidade ou com a finitude, ela busca experimentar o ilimitado, produzindo uma rede que sustenta a compreensão do mundo em sua potência.

A ciência adota uma postura diferente. Sua investigação prioriza a referência e a mensuração. Seu plano é constituído por coordenadas, funções ou proposições que descrevem estados de coisas observáveis, sempre sob a ação de observadores parciais. A ciência constrói modelos finitos, verificáveis e operacionais, permitindo predizer fenômenos sem pretender abarcar mais do que isso. A arte opera em outro registro. Seu objetivo é criar o finito que restitua o infinito, oferecendo experiências sensíveis que evocam a vastidão, a complexidade ou a intensidade do mundo. Por meio de um plano de composição, ela constrói figuras estéticas, produzindo sensações que comunicam o inexprimível. Ela não busca a composição

conceitual nem a precisão referencial, mas a expressão de uma plenitude que toca o infinito por meio do finito.

Apesar de suas especificidades, as três não existem isoladamente. Elas podem se entrelaçar e dialogar por meio de correspondências ricas, sem, entretanto, se fundir em uma síntese. Cada plano mantém sua autonomia. Admitir essas distinções é preciso para compreender a complexidade do pensamento humano, que se manifesta de jeitos tão múltiplos quanto legítimos, na tentativa constante de criar sentido no caos. Em suma, filosofia, ciência e arte são modos complementares de enfrentar a desordem do mundo. Cada uma lida com o caos segundo sua própria lógica, produzindo conceitos, funções ou sensações que fabricam, respectivamente, acontecimentos, estados de coisas e monumentos estéticos. Entende-se que, em um movimento interpretativo, ao admitir o valor singular de cada via, é possível perceber o pensamento humano como um tecido complexo de correspondências, capaz de articular, sem confundir, os vários meios de expressão do real.

Dessa perspectiva, fica claro que a filosofia não detém exclusividade sobre a potência de criar; a ciência e a arte também a possuem, assim como outros campos, que aqui não são abordados por questões de delimitação. Entretanto, não está claro o que seria o ato de criar propriamente dito. Ele é algo que pertence a muitos campos, todavia não se confunde com as funções de cada um deles, remetendo a uma força comum de invenção que atravessa diferentes práticas e se expressa singularmente conforme cada disciplina. A criação da ciência diz respeito à ciência, a da arte à arte etc., elas criam seus objetos independentemente. Cada qual preserva a especificidade de seu gesto fazendo de tal ato menos um produto do que um movimento de afirmação de novas possibilidades dentro do plano em que se insere.

A questão do que seria a criação “em si” é muito mais complexa do que pode aparentar, a fim de torná-la um pouco mais apreensível, desdobra-se nas razões que a sustentam, isto é, nas condições pelas quais um gesto criador acontece. Afinal, o que leva alguém a criar algo? Um desejo? Um capricho? Uma exigência? Ou talvez uma necessidade profunda que emerge da própria situação do mundo e da relação do criador com ele, algo que o impulsiona para além da simples vontade. Alguém que pretende ser um criador não trabalha pelo prazer de inventar, mas pela necessidade de fazer isso (Deleuze, 1987), então, cada gesto de criação se apresenta como uma resposta inevitável a tal necessidade, um movimento que não pode ser adiado nem ignorado, pois é justamente por meio dele que se afirma uma relação singular com o mundo, buscando mudar o que existe.

A necessidade pode acontecer por motivos variados, por uma força interna, quase uma compulsão, que impele a criação. Não é um desejo momentâneo, é algo que surge de dentro do criador, não podendo ser ignorado sem que haja uma espécie de frustração. Por exemplo, um filósofo sente a necessidade de criar conceitos porque há lacunas ou problemas conceituais que ele não consegue deixar sem resposta. A necessidade não é genérica, ela está sempre ligada à disciplina em questão, se tratando de algo que só pode surgir naquele contexto.

O que significa tudo isso? Em Dostoiévski, os personagens são perpetuamente vítimas da urgência e, ao mesmo tempo em que eles são vítimas dessas urgências, que são questões de vida ou morte, sabem que há uma questão ainda mais urgente, embora não saibam qual. E é isso que os paralisa. Tudo se passa como se, na maior urgência — “É um incêndio, é preciso que eu vá” — eles se dissessem: “Não, existe algo ainda mais urgente. Não moverei um dedo até saber do que se trata”. É O Idiota (romance de Dostoiévski filmado por Kurosawa). É a fórmula de O Idiota: “Veja, há um problema mais profundo. Qual problema, não saberia dizer ao certo. Mas me deixe. Tudo pode arder... É preciso encontrar esse problema mais urgente”. (Deleuze, 1987, p.7).

Quando surge uma sensação de pressão, de caráter quase existencial, para lidar com uma questão, inicia-se o processo de criação. O que parece hesitação é uma busca por respostas a um problema, que pode ainda não ter sido plenamente formulado. Isso se aplica ao ato em questão, pois os criadores, movidos por diferentes razões, sentem uma necessidade interna que os impele a trabalhar. Assim como o personagem de Dostoiévski se depara com o problema mais urgente, o criador permanece atento até que a ideia adequada emergja para atravessar essa intensidade.

É possível concluir, em uma análise dos trecho citado anteriormente, que o gesto de criação é, em linhas gerais, a expressão de uma necessidade interior que se engendra em alguém, um movimento que compõe percepção, sensibilidade e pensamento, e que, ao se realizar, muda tanto o mundo externo quanto a relação que a pessoa possui com ele. Agora já se sabe o que é o gesto criativo. É necessário, assim, analisar o que ele seria na filosofia.

Os conceitos entram em cena neste momento, uma vez que são eles os instrumentos desse campo. É possível compreender o conceito como uma invenção que abre tipos de experiência (Gallo, 2000), quase como se fosse uma aventura prática do pensamento, em articulação com a ação humana e gerando novas maneiras de existir, transformando-o em experiência vivida que participa ativamente do devir do mundo. Também é possível conceber o conceito como: “todo processo que engendra descrições, configurações e previsões dos objetos cognoscíveis” (Abbagnano, 2007, p.164). Nessa perspectiva mais ampla, o conceito atua como ferramenta de compreensão capaz de sistematizar experiências, regular práticas

cognitivas e produzir efeitos em relação à ação humana. De um lado, conceito pode ser visto como um processo e de outro, como expressão do pensamento. Ambas as perspectivas têm seu valor, só que aqui, como se sabe, pretende-se seguir a perspectiva de Deleuze-Guattari, e para isso é necessário o esforço de trabalhar a “conceituação do conceito”.

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro [...]. (Deleuze; Guattari, 2010, p.18-19)

O conceito pode ser discutido em três tipos históricos (ou “idades”), a enciclopédia seria o ideal de totalidade e universalidade do saber, próprio do pensamento pós-kantiano, sobretudo em Hegel. Nela, o conceito é uma categoria geral, algo que pode ser organizado sistematicamente dentro de uma estrutura da razão. A pedagogia, seria o momento intermediário em que o conceito é criado em condições singulares. Por último, a formação profissional comercial designaria a degradação contemporânea, sendo esse reduzido a um instrumento de mercado. A pedagogia do conceito é, inicialmente, uma maneira de pensar o ato de criar conceitos como um movimento de invenção singular, uma análise das condições para a criação.

Não se trata de uma prática pedagógica que utiliza o conceito como seu instrumento, ao invés disso um conceito cujo modo é pedagógico por natureza, em outros termos, não é que o conceito é da pedagogia, e sim que a pedagogia é do conceito (Bianco, 2005). Um conceito, possui uma dimensão pedagógica interna, porque todo conceito ensina algo enquanto é criado, ele força quem pensa a mudar, a ir além do reconhecimento de um objeto. Ele é pedagógico porque cria possibilidades de pensar, e não por ser ensinado a alguém.

Tendo em vista essa pedagogia, é possível retomar as maneiras de estudar o conceito apresentadas anteriormente sob uma nova luz. Se o conceito é abordado como o movimento pelo qual o pensamento muda, então ele não se limita a representar o real, ele o afeta instaurando um campo no qual o seu ato se torna um exercício de diferença gerando novas perspectivas. Agora, se esse for compreendido como um produto mental que serve para descrever os objetos externos, ele se torna um instrumento de reconhecimento, reduzido à função representacional de uma imagem do pensamento que se busca ultrapassar. A pedagogia do conceito explicita que a idade da proposta universal é um momento a ser superado pelo ato de invenção por não caber uma perspectiva enciclopédica que o aplica

como ferramenta. Então, infere-se aqui que conceito é algo com um caráter eminentemente criador, almejando gerar condições para novos meios de pensar.

Talvez, a essa altura, se consiga perceber a dinâmica do conceito, contudo, é provável que ainda não se saiba precisamente como ele opera. Seguindo a linha de Gallo, pode-se dizer que, talvez por ser um movimento, não se mantendo de maneira estável ou imediatamente apreensível, ele seja algo cujos contornos escapam aos moldes descritivos, sendo possível apenas acompanhar as mutações que emergem em sua articulação. Pode ser que, durante a tentativa de conceituar o conceito, seja viável apenas sugerir alguns traços de seu funcionamento, sem que se consiga esgotar sua potência.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (Deleuze; Guattari, 2010, p.23).

Um traço, e aquele que se escolhe aqui para encerrar a delimitação dessa temática, é o de que um conceito é a sua composição de componentes, nunca sendo uma unidade fechada ou imutável, é sempre um arranjo provisório de elementos em constante movimento. Cada conceito inclui muitos componentes (ideias, pressupostos, condições de operação, relações com outros conceitos) que se articulam em contornos momentâneos. Tais contornos são antes configurações transitórias que emergem do fluxo de intensidades que atravessa dele, do que fronteiras definitivas.

O conceito não é “uma coisa”; mesmo quando feito por apenas dois elementos, já é multiplicidade. Cada um manifesta uma assinatura singular, ou “cifra”, que articula os elementos de maneira única, distinguindo-o de outros conceitos e abrindo margem para suas potencialidades de interação. Essa singularidade interna não o fixa; ela o torna produtivo, sem se limitar a reorganizar elementos preexistentes.

Fazendo, agora, uma “fusão” entre esse traço, com a perspectiva de Gallo e a noção de pedagogia do conceito, se conclui aqui, no entendimento que se tem, que conceito é uma multiplicidade criativa, uma articulação de componentes inventada em virtude de um problema, que induz o pensamento a experimentar novos modos de existência. Ele não é estático nem completo, e sim uma experiência prática de criação, cujo sentido se realiza na atividade de pensar e na capacidade de gerar novas relações. Com efeito, a leitura apresentada não pretende ser nem perfeita nem definitiva. Ela parte exclusivamente da análise das concepções que foram tomadas, articulando o conceito a partir dos elementos que nele

emergem e deixando de fora outros componentes relevantes. Só que, para um mapeamento inicial e geral, ela cumpre o seu papel orientador, servindo para esclarecer algumas facetas do conceito, enquanto as demais serão apenas sugeridas progressivamente ao longo da dissertação.

Sendo assim, sabendo agora o que é o ato de criação bem como o que é o conceito, é oportuno avançar com o estudo da ação de inventar conceitos, e para isso se adentrar-se-á na questão do plano no qual este é produzido. Semelhantemente à criação de quase qualquer outra coisa, este último deve ser feito em um ambiente que contribua para sua construção. Não se cozinha em meio à desordem, não se pinta em um ambiente que não afete a inspiração, e não se cria conceitos sem se inserir em um espaço que favoreça sua consistência.

O espaço em questão é aquilo que se chama de plano de imanência. Falar sobre ele é imprescindível quando se analisa a produção de conceitos, todavia sua questão é tão desafiadora quanto é importante, pois ela é muito paradoxal e até hermética. “O plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento” (Deleuze; Guattari 2010, p.73). Tal plano não se apresenta como um espaço previamente definido, ele é aquilo que deve ser considerado e o que não pode ser capturado, porque, em sentido quase que kantiano, ele é um tipo de condição de possibilidade para o pensamento, não podendo ser seu objeto.

O plano de imanência é a condição sob a qual o sentido tem lugar, o próprio caos sendo esse não-sentido que habita o fundo mesmo de nossa vida. O plano é coisa bem diversa, porém, de uma grade de interpretação que se assemelha às formas prontas de pensamento, aos clichés com que recobrimos o caos em lugar de enfrentá-lo: o plano não é subjacente ao dado como uma *estrutura* que o tornaria inteligível a partir de uma “dimensão suplementar” àquelas por ele comportadas. (Zourabichvili, 2009, p. 78. Grifo próprio)

O plano constitui a condição sob a qual o sentido tem lugar, sendo o caos elemento constituinte dessa condição. Esse caos, mais do que uma mera desordem ou obstáculo, é o não-sentido fecundo, a matéria bruta de onde emergem possibilidades de criação. O plano não se reduz a uma estrutura preexistente que organiza a realidade, ao contrário, ele é imanente, permitindo que o sentido surja como efeito da própria interação entre intensidades no seu interior. Diferentemente das grades de interpretação prontas, que são suplementares e externamente dadas, o plano é o campo direto em que a fabricação conceitual acontece. Ele é o que oferece o “solo” para que o pensamento filosófico aconteça.

O plano de imanência é onde o caos do não-sentido se transforma em novas formas de pensamento. Ele é um espaço de experimentação, abertura e invenção, o que

inclusive confirma a relação intrínseca entre pedagogia do conceito e o ato de criar, uma vez que pensar é criar, e criar é interagir com o plano. Agora que se sabe que o plano de imanência é indispensável, resta perguntar: qual é a natureza dele?

O plano apresenta tanto a face do pensamento como a da natureza, de modo que o movimento não se limita a ser imagem do pensamento, assim como constitui matéria do ser; ele consiste no ato de selecionar determinadas ocorrências caóticas para preservá-las como movimentos infinitos entrelaçados (Zourabichvili, 2009). Ou seja, esse funciona como elemento comum entre o pensamento e a natureza, com um movimento em que o pensar e o ser são o mesmo processo. O ato de pensar nesse não representa o mundo, ele age dentro dele, selecionando forças no caos e mantendo-os em devir, como linhas abertas. Os seus movimentos são “infinitos” porque não pertencem a nenhum limite estável, eles são potências de criação. Essa interação permite compreender por que ele mantém uma relação intrínseca com o caos.

Já foi mencionado que o caos não se reduz a uma simples indeterminação, sendo, ao invés disso, uma força com múltiplas intensidades. Fazer uma análise mais aprofundada desse assunto agora favorece o estudo que se deseja: o plano e o caos se entrelaçam, e mergulhar no caos aprofundará o entendimento de sua articulação com o plano.

O plano de imanência é como um corte do caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam [...] O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. 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 (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física). (Deleuze; Guattari, 2010, p.53)

O caos é, para efeitos de explicação, uma fonte infinita de possibilidades. Ele é mais do que a mera ausência de ordem, se caracterizando pela velocidade com que as determinações aparecem e desaparecem (com “determinações” pode-se entender as ocorrências, intensidades ou acontecimentos³ que surgem no fluxo da realidade). Sendo dinâmico e produtivo, ele está sempre em mudança, desfazendo toda consistência no infinito, ou seja, qualquer tentativa de fixar elementos é constantemente desafiada pelo seu fluxo. Esse

³ “[...] o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione.”(Zourabichvili, 2009, p.17). Em termos mais simples, acontecimento é a irrupção imprevisível de sentido.

não é apenas um conceito virtual⁴: ele tem existência tanto mental (no pensamento, nas ideias, nos conceitos) quanto física (na realidade atual, nos eventos e fenômenos).

Presentimos com efeito que há algo importante a ser extraído do caos, mas temos repugnância pelas formas costumeiras de sua atribuição, e adivinhamos que as condições de um discernimento imanente não se dão por si, dependendo de um ato especial. Em suma, falta-nos um plano que recupere o caos, condições que nos permitam ligar esses dados e neles encontrar sentido, antes no modo de uma problemática do que no de uma interpretação. Pensar começa pela efetuação de tal corte ou pela instauração de tal plano. (Zourabichvili, 2009, p.78)

Compreender o caos revela o porquê ser indispensável instaurar um plano que o torne operável para o pensamento. Em sua dinâmica infinita, ele não é algo imediatamente inteligível, pois, mesmo que ofereça os eventos, sem um corte seletivo, esses permanecerão incontroláveis. Esse campo fértil de potenciais é onde se pode criar sentido, uma vez que, ao interagir com ele, se consegue extrair linhas de consistência do emaranhado de forças.

Neste momento, vai começar a ficar um pouco mais claro como isso se relaciona com a fabricação de conceitos. A tentativa de extração de sentido dele é algo que deve ser feito de maneira cautelosa, porque os esforços tradicionais de organizá-lo com categorias prontas, esquemas lineares ou interpretações consolidadas (isto é, com os universais da reflexão, contemplação e comunicação) não são satisfatórios. O pensamento não pode simplesmente ficar aplicando clichês preexistentes para lidar com o caos, é preciso um ato de invenção. É através de tal ato que se consegue instaurar condições que viabilizem a utilização do que é latente, com critérios que não sejam externos e que surjam de dentro do caos. Para criar sentido, é necessário um plano que ordene os dados do caos sem eliminá-lo, essa é uma atividade que delimita o seu campo de operação e que é instaurada por meio de um corte.

Cortar significa regular os seus acontecimentos, delimitando se o movimento é contínuo ou fragmentado, a fim de tornar o caos operável para o pensamento e permitir a extração de sentido ao mesmo tempo que se preserva sua riqueza dinâmica (Zourabichvili, 2009). Não se trata de literalmente separar, só de operar um recorte seletivo dentro dele. Cortar seria como instalar canais em um rio cujas águas correm descontroladamente para todas as direções: isso não irá secá-lo, apenas direcionará partes específicas para serem utilizadas de modo ordenado. Com o corte, almeja-se atribuir composição ao caos, não organização.

⁴ “[...] O virtual é a instância do que não é dado. Apenas o atual e dado, inclusive sob a forma do possível, isto é, da alternativa como lei de divisão do real que atribui de imediato minha experiência a um certo campo de passíveis.” (Zourabichvili, 2009, p. 117). Não se trata de uma questão aristotélica do tipo “possível-real”, porque o virtual e o atual são reais. O virtual é o real das forças que não são dadas e que orientam a atualização. Ao longo da dissertação se usa alguns sinônimos para abordar a dinâmica virtual e atual, como potência ou latente para virtual e concreta ou atualizada para atual.

O plano de consistência ou de composição (planômeno) se opõe ao plano de organização e de desenvolvimento. A organização e o desenvolvimento dizem respeito à forma e substância: ao mesmo tempo desenvolvimento da forma, e formação de substância ou de sujeito. Mas o plano de consistência ignora a substância e a forma: as hecceidades, que se inscrevem nesse plano, são precisamente modos de individuação que não procedem pela forma nem pelo sujeito. [...] Com efeito, procedendo por consolidação, a consistência necessariamente age no meio, pelo meio, e se opõe a todo plano de princípio ou de finalidade. (Deleuze; Guattari, 2012, p. 236)

Em outras palavras, o plano de imanência não busca “organizar” ou “desenvolver” elementos segundo um pensamento predefinido. Ele se ocupa em criar modos de individuação que emergem diretamente da interação entre elementos, ao invés de sujeitos fixos. Enquanto o plano de organização define, o de consistência trabalha com a composição dos fluxos sem fixá-los. Inclusive, é por isso que ele é “plano”, pois, ao contrário de um “campo”, no seu sentido estrito, que pressupõe um sujeito observador que organiza a partir de fora, esse fabrica o sujeito no interior das relações que nele se dão, ou seja, aquilo que existe sobre esse plano não cresce fazendo referência a um centro, ele se conecta lateralmente em movimentos de deslocamento contínuos (Zourabichvili, 2009).

O plano de imanência não é equivalente ao plano de organização, o modo como o primeiro corta o caos visa extrair consistência e não forma. Seu objetivo é abrir caminho para que as forças e diferenças que nele habitam coexistam sem que sejam submetidas a um modelo prévio. O corte traça caminhos possíveis dentro do caos, tornando-o habitável para o pensamento. Entretanto, isso não significa que o plano de organização seja inútil ou que ele deva ser entendido em oposição rígida ao plano de consistência. Ambos coexistem e se atravessam.

O Plano de organização está associado à história, às memórias, às instituições e ao desenvolvimento-progresso. Tratar-se-ia da dimensão estratificada em forma de conteúdo e expressão no agenciamento. Por outro lado, coexiste o plano de imanência que se passa em uma velocidade-tempo aquém ou além da história. Tratar-se-ia dos fluxos descodificados-virtuais. (Cavalcante, 2020, p.99)

Apesar de haver um contraste, isso não implica na existência de um dualismo. Ambos perpassam a história, só acontece que um deles não se reduz a ela. Enquanto o plano de organização dá estabilidade, o plano de imanência oferece movimento; um age como estrutura, outro como fluxo; um tende à forma, outro à criação. Essa relação implica contraposição, não exclusão.

Enfim, é possível concluir agora que a ação de cortar o caos implica em traçar um plano de imanência que atravesse as forças que o constituem sem reduzi-las, conferindo consistência. Esse plano torna pensável aquilo que parece inacessível, instaurando uma superfície sobre a qual as forças podem se conectar ao mesmo tempo em que compõem o

sentido. Ele é o gesto que torna possível a criação de conceitos. Tendo isso em perspectiva, se desdobra neste momento em torno de uma outra dimensão importante desse plano para o mapeamento do ato inventivo da filosofia: a de que ele é pré-filosófico.

Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não conceitual. [...] Pré-filosófica não significa nada que preexistia, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha. São suas condições internas. (Deleuze; Guattari, 2010, p.51)

O plano de imanência é o que sustenta internamente a filosofia, como condição de sentido e de alternativa para a criação. Chamá-lo de “pré-filosófico” é reconhecer que ele é o espaço no qual os conceitos podem emergir, que ele é uma abertura do pensamento ao ser, sem transcendência nem fundamento externo. O plano não é uma preexistência cronologicamente anterior, ele é a designação de uma condição imanente da própria atividade filosófica; tratando-se de algo que constitui o fundo não conceitual sobre o qual o conceito se recorta, fazendo com que ambos se mantenham distintos, só que ainda possuindo uma relação indissociável (Machado, 2023).

Enquanto solo, este manifesta a condição interna do pensamento, tornando a filosofia possível, mesmo sem ser ele próprio filosófico. Existe uma diferença na relação entre conceitos e a relação desses com o plano (fora da lógica conceitual), uma vez que os conceitos, sendo criados em um recorte do caos, em algo que não é conceitual, assumem uma consistência relativa apenas ao seu solo, articulando-se sobre ele sem jamais se confundir com ele. O plano de imanência funciona simultaneamente como suporte e limite da fabricação conceitual, sendo aquilo que se supõe durante essa ação, assim como aquilo que delimita a realização da sua prática.

Sendo assim, consegue-se concluir que o caráter pré-filosófico do plano revela tanto suas condições internas, em relação ao ato de inventar, como abre margens para uma investigação mais detalhada sobre a dinâmica entre conceitos e plano. Ter o entendimento deste como espaço imanente e não conceitual viabiliza agora o avanço na compreensão de como os conceitos se conectam a ele e como, ao emergirem do seu espaço caótico, conseguem atender à necessidade da filosofia. A partir desse momento, se encerra a temática do plano de imanência para experimentar, de maneira mais explícita, o vínculo dele com os conceitos, analisando até mesmo a razão de ser a filosofia a disciplina criadora de conceitos.

Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos de se unificarem, ou de tornarem-se universais e de perderem sua singularidade, mas também nada impediria o plano de perder sua abertura. A filosofia é um

construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 45)

A relação entre conceitos e plano é muito íntima, mas não equivalente. É através da instalação desse último que se consegue ordenar as virtualidades para fabricar os primeiros, enquanto estes são as entidades criadas dentro da superfície que é traçada. É crucial fazer tal distinção, porque confundir os dois levaria à perda da singularidade de um e da abertura do outro. Ambos possuem funções distintas, ainda que interdependentes, se o plano fosse tratado como um conceito ou vice-versa, os conceitos poderiam perder sua singularidade, tornando-se universais ou homogêneos, enquanto o plano perderia sua capacidade de ser aberto ao caos, sem conseguir fornecer um espaço para extração de sentido de suas intensidades. O construtivismo da filosofia tem dois níveis: criar conceitos e traçar um plano.

O início da filosofia é a criação de conceitos (filogeneticamente história da filosofia e ontogeneticamente – aparecimento de cada filósofo singular), mas, no próprio momento que se criam os conceitos, há a instauração de um plano de imanência que, a rigor, é a instauração da própria filosofia, pois se assim não fosse os conceitos criados ficariam perdidos no vazio. (Gallo, 2000, p.175)

A filosofia nasce com um duplo gesto de criar conceitos e, simultaneamente, instaurar o plano no qual eles podem existir e serem articulados. O conceito, isoladamente, não consegue sustentar-se, pois precisa que as conexões de seus componentes adquiram composição, algo que só se consegue no local fornecido pelo plano, onde o pensamento é delimitado e se encontram as condições, sob as quais eles podem emergir, e ser expressos. Por sua vez, o plano só ganha expressão concreta por meio dos conceitos que nele se inscrevem, fazendo com que, em cada produção, uma de suas infinitas potências seja manifestada. Assim ocorre o exercício de correlação entre o solo imanente e os modos de singularidade que nele se desenham.

O conceito emerge no ponto de interseção das forças virtuais do pensamento, apropriando-se de seu potencial criativo a partir do acontecimento que se dá no espaço de intensidades onde se encontra tanto sua origem quanto sua consistência, convertendo em pensável aquilo que antes não era (Machado, 2023). Se aquilo que força o ato de invenção é uma necessidade, então é importante que o movimento pelo qual ele se realiza seja, de alguma maneira, algo que possa ser conhecido, ainda que se produza no mergulho do caos. O caos não é imediatamente acessível ao pensamento, sendo apenas por meio da construção de conceitos que se traça nele um plano onde o impensável ganha expressão e torna-se

apreensível. O conceito não somente nasce do caos, mas o ordena o suficiente para que se consiga habitá-lo sem se perder.

Sem serem feitos do nada, os conceitos extraem sua força das intensidades que já circulam no plano de imanência, que atua como fonte de virtualidades. É nele que os acontecimentos ocorrem, e são eles que expressam o conceito. Em suma, a relação entre plano e conceitos é marcada por uma intrínseca implicação mútua, em que o primeiro fornece o espaço de latência enquanto o último opera como aquilo que torna capaz de atualizar essas potências. Trata-se de uma relação complementar. E é justamente nessa reciprocidade que se consegue compreender o porquê da filosofia se distinguir como a disciplina da criação de conceitos.

Em um momento anterior, quando estava se discutindo o ato de criação e demonstrando como os campos da Ciência e da Artes também são criadores, se citou que a relação entre os diferentes tipos de pensamento com o infinito (caos) é o que decide aquilo que cada um irá fabricar. Não se aprofundou nesse aspecto naquele instante, pois o foco da análise era outro, mas é possível dizer que lá se lançaram sementes para explicar as razões para a filosofia deter a exclusividade do conceito, e agora se consegue ver a germinação dessas, uma vez que, compreendendo melhor o caos, consegue-se perceber a especificidade da filosofia em relação aos outros campos.

Entretanto, antes de avançar na discussão, é importante ressaltar que aqui não se pretende aprofundar-se nas especificidades da ciência ou da arte, nem nos planos ou nos objetos que lhes são próprios. O foco não é oferecer uma exposição detalhada sobre como cada um desses opera, somente situar em uma perspectiva ampla aquilo que os distingue da filosofia. O que se segue é apenas uma busca para evidenciar os traços que tornam essa única na criação de conceitos, destacando sua relação singular com o caos e o plano de imanência, sem que isso implique uma comparação com os procedimentos característicos da ciência e da arte.

Diante disso, a filosofia se articula de maneira singular em suas relações com o caos. Enquanto os três campos mergulham nele e se configuram através dele, as maneiras como cada um lida com o infinito e suas potências evidenciam a multiplicidade de modos que emergem de cada um. A ciência, ao buscar referência e objetividade, renuncia ao infinito, tentando estruturá-lo em estados de coisas, funções ou proposições, sob a perspectiva de observadores parciais. A arte cria formas finitas que restituem, ou no mínimo almejam evocar o infinito, construindo composições sensíveis que expressam experiências estéticas. A

filosofia distingue-se precisamente por sua ambição de “salvar o infinito”. O seu propósito de traçar um plano de imanência para extrair sentido dele é o que faz com que essa, no entendimento que aqui se possui, seja a detentora dos conceitos.

O desejo de salvar o caos é o que torna o ato filosófico um movimento de criação conceitual que ordena a potencialidade em pensamento inteligível, estabelecendo uma consistência interna que é específica desse campo. Enquanto ciência e arte operam com recortes parciais ou composições finitas, a filosofia viabiliza que o infinito não seja perdido através de sua experimentação. É essa capacidade de dar expressão inteligível à potencialidade infinita que diferencia a filosofia das demais disciplinas.

Convém, contudo, esclarecer que tal leitura é fruto de uma análise particular, gerada seguindo a linha deste texto, e não pretende afirmar uma verdade definitiva sobre a corrente deleuzo-guattariana. Além disso, não se trata de sustentar qualquer ideia de superioridade da filosofia em relação à arte ou à ciência. A distinção entre os campos não significa hierarquia, e o fato de uma possuir os conceitos não a torna mais elevada que as outras. Pelo contrário, a arte e a ciência frequentemente afetam e inspiram o pensamento conceitual, constituindo encontros nos quais cada uma pode enriquecer-se mutuamente.

Por um lado, há interferência, repercussão, ressonâncias entre atividades criadoras sem que haja prioridade de umas sobre as outras, e, especialmente, sem que a filosofia tenha qualquer primado de reflexão e inferioridade de criação. Os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, e isso faz com que a filosofia esteja em estado de aliança com os outros domínios. Um agregado sensível, uma função pode estimular a criação de conceitos na filosofia e, inversamente, um conceito pode estimular a criação nas outras disciplinas. Criar, em todos esses domínios, é sempre ter uma ideia. (Machado, 2009, p.14)

Aquilo em que se deve concentrar é na ação produtiva que cada área exerce, e não em uma pretensa superioridade do objeto que cada uma detém. Nesse sentido, surge também outra crítica à concepção da filosofia como disciplina meramente reflexiva, pois, dentro dessa tradição, a instância da reflexão é colocada como um tipo superior de interpretação. Isto é, ela passa a ser entendida como um juízo sobre a arte ou a ciência, ao invés de uma criação que lhes é equivalente. Existem interferências, repercussões e ressonâncias mútuas entre as atividades, o que significa que cada uma delas pode afetar a outra, tornando a relação entre disciplinas um ato de pensar junto e não sobre.

Os conceitos podem ser colocados no mesmo plano que os sons artísticos ou as funções científicas. O caos com que trabalham é o mesmo. O filósofo, o cientista e o artista partilham a mesma atividade de gerar ideias. E esse ato, como se viu, é um movimento de mudança no mundo, o que implica que toda criação, seja ela qual for, é única em sua maneira de gerar sentido.

Enfim, encerra-se a discussão sobre a relação entre campos, reconhecendo que, embora todos compartilhem a potência criadora, o conceito permanece como próprio da filosofia. Ele é o que assegura, não no sentido de fixidez, a permanência dela como uma continuidade que se reinventa. Essa permanência, entendida como reinvenção, remete à relação entre o plano de imanência e os conceitos, cuja discussão, por ora, se encerra. Fechando esse momento, admite-se que o plano é o espaço pré-filosófico onde os conceitos ganham consistência, sustentando a exclusividade da ação filosófica. A partir daqui, a atenção se desloca para outro aspecto importante: os personagens conceituais.

Os conceitos necessitam, indispensavelmente, de personagens conceituais para terem sua composição manifestada (Deleuze; Guattari, 2010). Essa é uma observação que permite adentrar na dinâmica de como se constrói conceitos exatamente: através de recursos que articulam ideias, imagens, situações e relações. Cada filósofo elabora “personagens”, que funcionam como agentes ou mediadores do pensamento, responsáveis por articular as ideias que emergem no movimento do pensamento (Gallo, 2000). Entre o plano traçado e os conceitos que emergem, precisa haver algo que sirva como mediador, uma instância que conecte o plano de intensidades à expressão concreta que o outro assume. Esses mediadores são os personagens conceituais.

Tais personagens são figuras construídas de múltiplos elementos que pertencem a um plano de imanência, atuando como operadores que experimentam a diversidade interna desse e impulsionam o seu movimento. Eles não representam pessoas nem fatos, eles encarnam ideias, valores e problemas que ganham composição através de sua ação. Em vez de simples representações, são presenças ativas que tornam a pluralidade de componentes imanentes concreta. Em outras palavras, os personagens conceituais funcionam como dispositivos que animam o pensamento, permitindo que se tenha uma vivência mais profunda das possibilidades abertas pelo plano. Sua função pode variar conforme a natureza da questão abordada: podem expressar aspectos da realidade que se busca compreender por meio dos conceitos ou manifestar perspectivas heterogêneas diante de um mesmo problema. Ele molda-se de acordo com as variações do plano.

Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. (Deleuze; Guattari, 2010, p.84)

Os personagens conceituais tornam visíveis como a fabricação da filosofia funciona por meio da geração de zonas de estabilidade, que são rompidas em prol da vivência

da novidade e que se rearranjam em novas configurações conceituais (o movimento entre territórios, desterritorializações e reterritorializações será melhor explicitado em outro momento). Ademais, eles, mais do que seres psicológicos ou literários, são expressões da própria atividade de filosofar. Suas características lhes dão singularidade e se articulam intimamente com as linhas que configuram as forças que constituem cada conceito. O personagem conceitual é uma figura que sintetiza, em si, a dinâmica vital do pensar: a ação de intervir no caos para dele extrair sentido.

Ele às vezes pode manifestar-se por meio de alusões sutis, contudo, estando sempre presente, operando silenciosamente mesmo quando não é nomeado, atravessando e orientando a criação dos conceitos, cabendo ao leitor reconstruí-lo (Deleuze; Guattari, 2010). Muitas vezes, sem se manifestar diretamente na superfície do texto, sua existência deve ser reconhecida em consonância com as inflexões do pensamento, do tom da argumentação e das posições que o autor assume diante das ideias. Ele é uma espécie de presença latente que anima o trabalho filosófico. Os personagens conceituais são devires que produzem novidades (Kroef, 2018), isso significa que eles dinamizam esse trabalho, agindo como operadores que tornam visível o movimento do pensamento.

Encerrada essa breve investigação sobre a natureza e função de tal temática, torna-se possível reconhecer que, junto ao plano de imanência e aos conceitos, os personagens conceituais formam o “tripé” da criação filosófica. “A filosofia é então constituída por essas três instâncias correlacionadas: o plano de imanência que ela precisa *traçar*, os personagens filosóficos que ela precisa *inventar* e os conceitos que deve criar” (Gallo, 2000, p. 177, Grifo próprio). No entanto, mesmo com esses três elementos agora delineados, ainda não é possível concluir o mapeamento proposto, visto que ainda há dúvidas em torno de outros fatores relevantes para a dimensão prática de fabricar conceitos. Quem exatamente os cria? E por quê? De que maneira tais elementos se articulam para que a invenção conceitual aconteça como um ato concreto? Essas questões conduzem à necessidade de compreender como o filósofo faz para gerar os conceitos.

A fim de conduzir tal análise, primeiramente é importante se voltar à figura do filósofo e ao que o leva a realizar o seu movimento de criação. É certo que ainda não se esboçou completamente como funciona esse processo, mas até agora já deve estar claro que ele não é simples ou fácil, porque todo o trabalho de cortar o caos a fim de traçar um plano de imanência, pensar em um personagem conceitual para, então, gerar um conceito é algo que pode ser bem exaustivo, sobretudo fisicamente. É seguro dizer que produzir é uma tarefa

difícil, principalmente se aquilo que se pretende é algo totalmente inovador, remetendo a questões únicas ou pouco abordadas.

Então, é até possível que todas as pessoas tenham a capacidade de criar conceitos, mas somente um tipo o faz de maneira inteiramente comprometida e realmente pretendendo inovar a filosofia: o filósofo.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo, como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Ele é quem tanto ama o conhecimento já existente como se liga intimamente à sua gênese, buscando incessantemente ultrapassar os limites estabelecidos. O filósofo, nesse sentido, mais do que um comentador das ideias alheias, é um criador de novas.

Ao dedicar-se profissionalmente à invenção de conceitos, ele torna-se uma figura intrinsecamente criadora. Sendo aquele que se encontra mais próximo do conceito e, por isso, desenvolve uma relação singular de dedicação, abordagem e propósito em torno dele, analisando o potencial que cada um deles oferece enquanto instrumento para lidar com as multiplicidades. Para tornar isso mais claro, pode-se recorrer a uma analogia: a fabricação de conceitos como semelhante à composição de uma melodia em um piano. O filósofo seria um pianista experiente, com anos de prática, enquanto os demais indivíduos são pessoas que, embora apreciem a música e possam se aventurar a tocar, não dominam plenamente o instrumento. A inexperiência não os impede de gerar sons ou de se sentirem afetados pela música, só que é o pianista quem possui o domínio necessário para compor uma melodia harmoniosa e original.

O pensamento não é coisa de especialista, mas um exercício de vida, de experimentação, e a filosofia não é exceção (Kroef, 2018), o filósofo pode ser quem domina as nuances da criação conceitual, compreendendo como ela ocorre, de onde derivam certos elementos e quais implicações carregam para a construção de novas perspectivas, todavia isso não torna esse ato exclusividade dele, pois qualquer pessoa, mesmo uma criança, pode em algum grau exercê-lo. Ele é quem o faz de maneira profissional.

Tendo, sucintamente, delineado a figura do filósofo e compreendido a natureza de sua relação com o ato filosófico, torna-se possível seguir para a análise do como ele o realiza. Já se sabe que ele opera em um plano de imanência, mobilizando personagens conceituais e fazendo emergir, a partir dessa articulação, os conceitos. Porém, ainda resta compreender como precisamente essas três instâncias se entrelaçam na prática, sendo agora o momento em que a atenção deve se voltar para o funcionamento interno desse processo.

O plano pré-filosófico, com curvatura variável, se agrupa ou se separa segundo os pontos de vista constituídos pelos personagens, que possuem múltiplos traços que podem dar lugar a outros personagens sobre o mesmo plano ou sobre outro, gerando uma proliferação incessante de figuras do pensamento, havendo uma infinidade de conceitos possíveis que ressoam por pontes móveis, impossíveis de prever, uma vez que se criam por rajadas sem cessar de bifurcar (Deleuze; Guattari, 2010). O filósofo, de acordo com a leitura que aqui se propõe, traça sobre o plano linhas de força que o configuram, deixando que os personagens conceituais as habitem para extrair certos componentes dele, do encontro entre ambos, emergem os conceitos como aquilo que tem os componentes compostos de maneira ordenada. Resumidamente, essa é uma articulação em que o plano fornece o espaço, os personagens operam como vetores de perspectiva e o conceito se expressa como linhas de consistência onde essas forças se cruzam.

Agora pode-se conseguir entender mais claramente como o tripé da filosofia se vincula, mas ainda assim talvez persista uma dificuldade de apreender a prática desse movimento, ou seja, como ele se realiza concretamente. O processo interno entre espaço de virtualidades, mediadores e produtos conceituais mostra o encadeamento teórico, no entanto não revela claramente, o que impulsiona essa configuração, o que orienta o filósofo em sua operação criativa. É justamente por causa disso que se torna necessário voltar a atenção para um elemento importante que move a produção de conceitos: o problema.

Foi demonstrado, que a ação de criar algo deriva de uma necessidade. Essa não se manifesta como impulso imediato ou externo, e sim como a percepção de um problema mais profundo, que ainda não foi totalmente formulado, cuja existência orienta silenciosamente cada gesto. Semelhante aos personagens de Dostoiévski, que se detêm diante de uma emergência maior ainda não identificada, o filósofo se confronta com uma problemática que o paralisa e, ao mesmo tempo, direciona sua atividade, fazendo com que cada movimento de seu pensamento seja carregado de sentido. “Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado à um problema que resolve ou contribui para resolver.” (Deleuze; Guattari, 2010, p.95). A ação do filósofo só possui sentido quando ela se orienta em função do problema que a instiga, quando cada ato sobre o plano de imanência, cada mobilização de personagens conceituais e cada conceito contribuem para enfrentar a necessidade que o move.

Os problemas instauram um espaço de sentido, promovendo uma nova postura diante do questionamento, revelando perspectivas inesperadas sobre o que parecia familiar ou

conferindo relevância a elementos antes considerados insignificantes (Zourabichvili, 2009). Eles são uma força que rompe a habitualidade, que subverte um entendimento pré-estabelecido, provocando o surgimento de novas percepções. Em outras palavras, eles atuam como um elemento disruptivo, pois se apresenta como aquilo que irrompe padrões consolidados de interpretação, trazendo à tona o que estava implícito ou negligenciado. Ao fazer isso, se abre um sentido inédito, incentivando a criação que visa responder a uma necessidade e muda o modo como se compreende o mundo, desconstruindo momentaneamente o entendimento existente em prol da experimentação de caminhos até então inacessíveis.

Vemos, assim, que o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso, o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. [...] Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (Gallo, 2012, p.72)

Se o pensamento é mais do que o reconhecimento de objetos externos, é de se esperar que aquilo que o move seja algo que o desestabilize, que o retire de um estado de conforto e o confronte com o imprevisível. Seu ato nasce de uma experiência sensível, de algo vivido que afeta alguém antes mesmo de ser racionalmente elaborado. O problema é o resultado de um encontro entre forças, elementos ou experiências heterogêneas que provocam um estado de inquietação, obrigando o pensamento a se mover. Um filósofo inventa pela necessidade de responder a um incômodo, cujas respostas escapam às categorias já estabelecidas, tentando gerar caminhos que deem conta das experiências inéditas que o sensível impõe.

Ao buscar caminhos, ele se locomove por diferentes rotas simultaneamente, perpassando modos heterogêneos de pensar. Afinal, se a realidade é multiplicidade, também o são os meios de abordá-la. As multiplicidades se prolongam também para a história da filosofia, que deixa de ser vista como uma sucessão linear de doutrinas e passa a constituir-se como um campo de problemas em constante reativação. “Evidentemente todo conceito tem uma história.” (Deleuze; Guattari, 2010, p.25), implicando que cada conceito abriga uma história própria, marcada por mutações, desvios e revisões que o fazem assumir outras versões. Um mesmo conceito pode se desdobrar em sentidos diversos, conforme as condições históricas e os problemas que o mobilizam, incorporando em si os vestígios de outros conceitos que o antecederam ou que dele derivaram. Não existe conceito isolado: esse é atravessado por fragmentos de outros, compostos em contextos e planos variados,

demonstrando que o pensamento filosófico se faz sempre em meio a uma multiplicidade de planos que se comunicam (Deleuze; Guattari, 2010).

A filosofia é um processo cumulativo e relacional: um conceito se relaciona com outros, se adaptando e mudando os componentes herdados de soluções anteriores. Cada um é simultaneamente produto de sua situação problemática e de uma tradição histórica de problemas e respostas. “Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos.” (Deleuze; Guattari, 2010, p.62). Em vez de, um único plano unificado capaz de abarcar toda a complexidade do caos,, há uma grande gama de planos que delimitam aspectos específicos da realidade sem nenhum ser capaz de englobar tudo simultaneamente. O plano gerado em certo contexto histórico retém apenas os movimentos, relações e forças que podem se dobrar ou se articular entre si naquele momento. Ao admitir isso, o filósofo reconhece que cada plano é parcial e provisório, permitindo a articulação de conceitos sem pretender uma síntese final, bem como utilizar a história da filosofia como recurso para fabricar novos pensamentos.

Cada filósofo ou traça seu próprio plano, ou então escolhe transitar por um plano já traçado: é por isso que é possível se falar, por exemplo, em platonismo, uma vez que outros filósofos optaram por habitar o plano de imanência traçado por Platão e a produzir conceitos “platônicos”, na esteira da produção do mestre. (Gallo, 2012, p.63-64)

É possível traçar um plano próprio, inventando novas articulações de ideias, mas também é viável transitar em um plano já cortado, aproveitando-se das potências que ele oferece. Nesse segundo caso surgem tradições ou escolas, como o platonismo, com outros filósofos habitando o espaço delineado anteriormente produzindo outros conceitos, isto é, conceitos que se articulam dentro da lógica, das categorias e das problemáticas já presentes no plano original. A continuidade e a mutação deles dependem dessa interação entre o plano inicial e os filósofos que dele participam, revelando como esses podem se multiplicar, escapando de um mesmo eixo, mantendo-se coerentes com a perspectiva inicial ao mesmo tempo em que se reconfiguram para enfrentar novas questões.

Um conceito, assim como a ação do filósofo que o gera, ganha sentido quando se compreende o entrelaçamento entre problemas, personagens conceituais e planos de imanência ao longo da história. Sendo nesse emaranhado que o ato de filosofar se situa: cada problema vivido atua como motor que impulsiona o filósofo a gerar soluções novas, ao mesmo tempo em que ele se insere em planos já traçados, dialoga com outros personagens conceituais e adapta componentes de conceitos anteriores. A história da filosofia faz com que

as três instâncias do seu ato se rearranjam constantemente, permitindo que o pensamento avance diante de problemas inéditos, mantendo-se coerente com o fluxo de possibilidades que o precede.

Enfim, isso serve para explicar que a transição do encadeamento teórico da filosofia para a prática não se dá de maneira automática ou mecânica, envolvendo a mobilização de uma série de fatores. Mas para fins de simplificação, pode-se dizer que o problema move o filósofo a inventar uma solução, e que ele faz isso por meio de uma prática de colagem que sintetiza todos esses fatores expostos.

Falar de colagem a respeito do pensamento filosófico significa dizer que o texto considerado é muitas vezes extraído de seu contexto, ou melhor, que os conceitos—considerados como objetos de um encontro, como um aqui e agora, como coisas em estado livre e selvagem—são utilizados como instrumentos, como técnicas, como operadores, independentemente das inter-relações conceituais próprias do sistema a que pertencem. [...] Toda leitura realizada por Deleuze tem um caráter instrumental. É assim que muitas vezes nos surpreendemos ao vê-lo roubar uma ideia, um conceito de uma filosofia que, pensada em seu conjunto, encontra-se nos antípodas das posições de sua própria filosofia. (Machado, 2009, p.30)

Quando se fala em “colagem” está se tratando de um procedimento em que fragmentos de diferentes materiais são reunidos para engendrar uma nova composição. Isso implica a capacidade de extrair elementos de diferentes autores e tradições para fazê-los funcionar de outro jeito, dentro de um novo arranjo. Esses são retirados de seus contextos originais e abordados como entidades que podem ser deslocadas conforme a necessidade do filósofo. Não se lê os trabalhos de outros filósofos com o intuito de somente conservar suas ideias, busca-se também fazer delas instrumentos de produção de novos sentidos.

Essa instrumentalidade mostra que o que está em jogo não é a exegese, mas a invenção, com cada conceito sendo arrancado de seu campo original, desemaranhado de suas antigas relações e reinserido em um novo plano a fim de gerar uma nova composição. Tal prática resume o conjunto de operações que constituem a ação do filósofo. Nela, condensam-se todas as instâncias anteriormente discutidas em uma dinâmica única, em que o pensamento se torna produtivo. A colagem é, nesse sentido, a imagem concreta do ato de filosofar, porque é nela que o filósofo traça seu plano, faz interagir as forças que o habitam e atribui consistência às multiplicidades, extraíndo sentido.

Vale notar que, com essa, se adquire também uma nova perspectiva em relação ao ato de roubar uma ideia, introduzindo-o como uma apropriação produtiva, na qual se retira ideias de seu plano original para fazê-las funcionar em outro. Nesse roubo, que não é simplesmente plágio, encontra-se uma autêntica invenção. Tomar o conceito de outro filósofo para si significa deslocá-lo para reinscrevê-lo, de maneira que o chamado roubo, configura-se

como uma ação que muda o conceito, conferindo-lhe um novo sentido e fazendo dele algo inteiramente outro (Gallo, 2012). Tal deslocamento implica uma mudança radical de posição, gerando um pensamento que reconhece que toda filosofia nasce em relação com outras, tornando-se viva quando é capaz de recriar o que apropria. Ao roubar, não se pretende preservar concepções como se fossem verdades fixas, almeja-se fazê-las circular.

O movimento de atualização dos fatores teóricos que permeiam a filosofia também consiste em outros elementos relevantes, como o “enrabamento” e os intercessores.

Mas minha principal maneira de me safar nessa época foi concebendo a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção. Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e, no entanto, seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que eu lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade, porque era preciso passar por toda espécie de descentramentos, deslizos, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer. (Deleuze, 2008, p.14)

O filósofo está em relação com a história, só que esta pode ser concebida tanto como a repetição de ideias com rígida fidelidade, que tenta reconstruir sistemas de diferentes tradições como quem conserva um patrimônio inestimável, quanto como uma “enrabada” que usa a invenção de outro filósofo como matéria viva, fecundando nele algo novo. É nesse ato de gerar um conceito que tem origem no trabalho de outro, e que não lhe pertence inteiramente, que se dá à luz um “filho monstruoso”, uma criação híbrida, nascida do encontro entre dois ou mais filósofos, que são ultrapassados, que introduz uma abordagem única nessa relação com a história.

O fato de o filho ser do autor evidencia que não há arbitrariedade pura: o novo conceito deve ter raízes reais no texto do outro, mesmo que a leitura o mude radicalmente. Já o caráter de “monstruosidade” simboliza a deformação necessária para que algo novo possa emergir. Essa imagem ilustra de modo contundente a postura que o filósofo deve buscar diante da filosofia. Assim, ele não lê para repetir, mas para criar, e sua relação com os outros filósofos (seja antecessores ou contemporâneos) é menos de filiação respeitosa do que de experimentação viva.

Todavia, os impactos dessa abordagem são mais complexos do que talvez aparentem à primeira vista. Falar em enrabamento pode dar a impressão de que os filósofos funcionam apenas como meios descartáveis, degraus momentâneos no processo, só que não é exatamente assim. A criação não se faz isoladamente: ela depende de intercessores. Esses são os filósofos do passado e todos aqueles (artistas, cientistas, escritores, inventores) que participam, de alguma maneira, do mesmo movimento de pensamento. Longe de serem

usados e abandonados, eles são coautores, companheiros de um percurso em que o pensamento se faz a muitas vozes. A ideia de intercessão amplia, assim, o sentido da enrabada, se tratando tanto de violar o outro como de atravessá-lo, deixar-se afetar por ele e, nesse encontro, gerar algo que nenhum dos dois poderia fazer sozinho.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas para um filósofo, artistas ou cientistas, para um cientista, filósofos ou artistas, mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. E uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (Deleuze, 2008, p.156)

A fabricação de pensamento depende de intercessores. O criador isolado, genial e autossuficiente, não existe, pois o que há é uma compreensão relacional e coletiva. Criar é fruto de diferentes encontros, com pessoas, ideias, obras, forças, experiências ou até seres não humanos, como plantas e animais. Ele só acontece quando algo ou alguém o provoca. Amplia-se, assim, a noção tradicional de interlocutor ou de influência, pois os intercessores podem ser reais ou fictícios, já que o importante é o papel que eles têm ao colocar o sujeito em movimento de invenção, e não sua natureza. Isso significa aceitar que não se ergue sobre os ombros de alguém apenas para superá-lo ou para falar sobre ele, mas para abrir um processo de recriação. Cada filósofo é, em alguma medida, o intercessor de outro, muito mais por abrir problemas do que por oferecer respostas. Os filósofos do passado são forças vivas que continuam a agir na contemporaneidade, compondo um tecido invisível que sustenta a criação filosófica. Esse ato é sempre coletivo, mesmo quando aparenta ser solitário: ele pressupõe um diálogo silencioso com os que vieram antes, com os que caminham ao lado e até com os que ainda virão.

Agora, encerrando a discussão em torno dos intercessores, pode-se afirmar que se chega aqui a uma espécie de momento de convergência, no qual se torna possível vislumbrar a relação entre as dimensões teórica e prática da filosofia. Delineou-se o percurso que vai do ato criador em sua gênese até o modo como ele se concretiza na produção de conceitos, passando por aquilo que o torna possível. Por isso, compreende-se, ainda que de modo provisório e aberto, que o mapeamento da filosofia enquanto criação conceitual pode se dar por completo, pelo menos no que tange aos elementos constitutivos dela.

Porém, este encerramento abre espaço para uma nova direção: analisar as implicações, efeitos e desdobramentos desse campo fora do escopo conceitual. É preciso perguntar-se agora o que precisamente esses conceitos fazem, como agem no mundo, que

mudanças eles podem gerar. É nessa perspectiva que se anuncia a próxima seção: o breve estudo sobre as consequências da filosofia, tal como se expressa nas noções de filosofia menor, de literatura menor e de outros tipos de resistência que prolongam o pensamento para além de si mesmo.

2.3 As implicações menores

Se conseguiu responder à maior parte das questões levantadas no começo do capítulo, com exceção daquela que questiona os efeitos dela no mundo cotidiano. Ou seja, ainda é necessário discutir para que serve a filosofia. Os conceitos são criados para quê? Como eles podem ter algum impacto na realidade prática do dia a dia? Sim, sabe-se que eles são criados para solucionar problemas, contudo, essa resposta ainda parece insuficiente ao se considerar todo o caráter transgressor que eles pretendem ter. Os problemas filosóficos se limitam à esfera do interesse individual do filósofo? É importante levantar tais perguntas porque, em última instância, elas se conectam àquela questão comum, talvez uma das mais antigas e persistentes: qual é, afinal, a utilidade da filosofia? Para que serve ela? Trata-se de uma interrogação recorrente e talvez inevitável, que precisa ser considerada.

Desde já, diz-se que a clássica resposta de que a filosofia não possui nenhum propósito definido, ou de que ela não serve para nada, por possuir uma grandeza enquanto atividade puramente teórica que vale em si mesma, é um eufemismo para dizer que ela não possui utilidades convencionais e que não convence absolutamente ninguém que não fique preso em seu próprio mundo de reflexões (Deleuze; Guattari, 2010). A filosofia possuir uma serventia imediata não é uma maneira de rebaixá-la, é apenas uma admissão do seu impacto no mundo, impacto que já deveria ficar claro com o entendimento de que o movimento dela nasce da necessidade de resolver problemas, inclusive aqueles que tocam questões sensíveis. Ainda assim, é possível perceber isso com mais clareza quando suas implicações se manifestam nas estruturas de poder e nas maneiras que ela moldam o mundo. Ao se direcionar o foco para o aspecto político, pode-se entender mais nitidamente como a criação de conceitos ultrapassa o campo teórico e opera como força de mudança.

Sob essa ótica, compreender tal operação implica experimentar como ela se manifesta por meio da resistência que desestabiliza sistemas pré-estabelecidos. Uma das noções mais expressivas dessa potência é o conceito de “literatura menor”, que evidencia a possibilidade de novas expressões dentro e contra as estruturas dominantes. Elaborada

principalmente na obra *Kafka: por uma literatura menor*, essa noção mostra como, em contextos de opressão, o ato de criar torna-se um gesto político, capaz de deslocar sentidos, produzir novos espaços de fala e afirmar diferenças onde antes havia apenas silenciamento. Por causa disso, entende-se aqui que esse é, talvez, o conceito que explicita mais claramente a prática da filosofia, o que, por conseguinte, faz dele o mais adequado para evidenciar a sua serventia.

As três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação. É o mesmo que dizer que “menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquilo que se chama grande (ou estabelecida). [...] Escrever como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto. Houve muitas discussões sobre: o que é a literatura marginal? E também: o que é uma literatura popular, proletária etc.? Os critérios são evidentemente muito difíceis, enquanto não se passe por um conceito mais objetivo, o de literatura menor. (Deleuze; Guattari, 2024, p. 39).

Compreende-se que a literatura menor não se restringe a um domínio literário, propondo um modelo de funcionamento que pode ser estendido à prática filosófica. Ela evidencia que criar, em qualquer campo, implica tensionar os tipos dominantes de expressão e inventar novos jeitos de existir. Quando o filósofo realiza seu ato, ele também realiza uma desterritorialização: subvertendo aquilo que estava instituído, re-ordenando o campo do pensável e inscrevendo sua voz num agenciamento coletivo que ultrapassa a individualidade da autoria. Ele atua nesse entrelugar, minoritário e insurgente, em que sua ação se faz resistência e criação simultaneamente. É nesse ponto que o seu impacto político se revela, pois toda novidade é também um gesto de desvio, uma recusa às normas que pretendem fixar o sentido do mundo.

Só que, apesar de o que foi dito apontar para a potência e utilidade da filosofia, é provável que a indicação ainda não esteja inteiramente clara, por isso algumas concepções decisivas ainda precisam ser esclarecidas para que essas se tornem mais nítidas. A ideia de literatura menor envolve operações que não se compreendem sem recorrer aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização. Esses movimentos viabilizam o entendimento de que maneira um discurso, um estilo se desloca de seus territórios prévios, desfazendo-se deles, e, ao mesmo tempo, reinscrevendo-se em novas configurações. Esclarecer tais dinâmicas é importante para entender o alcance político da prática menor. Porém, antes de avançar com uma explicação em torno dela, é preciso esclarecer que aqui não vai se fará um exame aprofundado, uma vez que a temática da desterritorialização e da reterritorialização é muito

vasta. O que se pretende, neste momento, é apenas delinear seus traços gerais, o suficiente para sustentar o desdobramento da questão que vem sendo construída.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. O território pode se desterritorializar, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. [...] A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado em um processo desterritorializante. (Guattari; Rolnik, 1996, p.323)

A territorialidade é a maneira pela qual os seres existentes se organizam, estabelecendo fronteiras que articulam sua relação com outros seres e com fluxos mais amplos, incluindo os cósmicos. Esse território não se limita a um espaço físico; ele envolve níveis subjetivos, culturais, estéticos e cognitivos, funcionando como uma apropriação do mundo, visando estruturá-lo. A desterritorialização, por sua vez, é um movimento de abertura e mutação do território, que pode engajar-se em linhas de fuga⁵, desfazer-se ou até autodestruir-se. Ela aparece como um elemento de dinamismo que desafia e rompe a estabilidade das ordens pré-estabelecidas. A reterritorialização, em contraste, é o esforço de recomposição ou captura dos fluxos desterritorializantes, tentando controlar os efeitos deles.

Em resumo, conforme a leitura proposta, trata-se de uma perspectiva dinâmica, na qual território, desterritorialização e reterritorialização funcionam como ferramentas analíticas que possibilitam pensar os processos de organização, desordem e recomposição na vida social. Esse modelo põe em relevo o modo como estabilidade e movimento se implicam mutuamente, indicando que toda tentativa de organização, seja individual, social ou material, se constitui na tensão entre controle e fuga.

Tendo isso em vista, talvez já seja mais perceptível como a literatura menor começa a revelar a utilidade prática da filosofia. Ao compreender esse seu primeiro elemento, entende-se que filosofar é, antes de tudo, engajar-se em um processo de deslocamento que tem implicações diretas no mundo. Ele atua como força que impulsiona a desestabilização do que está fixo, e o questionamento das normas que se naturalizaram, instaurando linhas de fuga. Em termos práticos, isso significa recusar a passividade política e existencial: alguém que se limita a agir apenas dentro dos intervalos permitidos, como o cidadão que participa da vida pública apenas no momento do voto, encontra-se preso a um território. A atitude da

⁵ Com linha de fuga se fala, segundo Zourabichvili (2009), de uma prática que escapa da distribuição das possibilidades de maneira dicotômica, das ordens que cerceiam o pensamento para encerrá-lo em formas acabadas. Diz respeito a um movimento que visa romper com limites que estruturas fixas tentam estabelecer em prol da criação de novas possibilidades.

literatura, por sua vez, consiste em desterritorializar essa posição, fomentando maneiras de intervenção.

É pertinente agora dirigir a atenção ao segundo aspecto que compõe a literatura menor. Sua segunda característica é a vinculação imediata ao político, não que ela traga necessariamente um conteúdo político expresso diretamente, mas porque ela própria só pode ser, antes de tudo, um ato político, enquanto a literatura maior, estabelecida, não o é necessariamente, pois muitas vezes se apresenta como apolítica. Ao passo que, a literatura menor, pelo contrário, faz de sua própria existência um agir revolucionário que desafia o sistema instituído (Gallo, 2003). Na perspectiva maior, o indivíduo é representado: ele é um sujeito particular, alguém que vive conflitos e dramas pessoais dentro de um plano social dado, que serve apenas como pano de fundo.

O meio social aparece somente como cenário no qual o personagem se move, não sendo necessariamente político. Em contrapartida, sob um ponto de vista menor, o funcionamento é completamente diferente, com o espaço e o local sendo das minorias que escrevem dentro da língua da maioria. Nesse espaço restrito, tudo se torna político imediatamente, não havendo distância entre o individual e o coletivo, com cada caso carregando em si a tensão de uma condição histórica e social.

Esse segundo elemento evidencia que a filosofia se insere nos contextos vividos, nas tensões históricas e sociais que moldam a vida cotidiana. Ao criar conceitos, não se está revelando espaços que são neutros, se está intervindo, desestabilizando ordens e gerando novos meios de ação. Em outras palavras, a filosofia permite compreender que a realidade do dia a dia é um terreno de experimentação política, no qual cada gesto conceitual carrega força de mudança, tornando ainda mais evidente seu impacto no mundo.

Volta-se, então, a atenção para o terceiro e último elemento que compõe a literatura menor. O agenciamento coletivo de enunciação indica que a criação (literária ou filosófica) nasce da interação complexa de elementos heterogêneos que juntos geram uma força singular. É a convergência de forças e elementos que tornam o enunciado potente, antes do que a soma de sujeitos conscientes. Lembra-se que agenciamento é o arranjo de elementos que funcionam em conjunto para gerar sentidos, e, enquanto produção de enunciações, ele implica que alguém cria o enunciado em consonância com a rede de forças envolvidas. Os valores, sentidos, afetos e contextos sociais mobilizados por uma obra não pertencem exclusivamente ao autor; eles se articulam com as tensões de toda a comunidade da qual ele faz parte, fazendo com que mesmo o enunciado mais singular seja compreendido

como parte de um arranjo maior que envolve múltiplos elementos e agentes, refletindo a dimensão coletiva do processo de criação (Gallo, 2003).

Tal aspecto da literatura menor indica que a invenção filosófica age sempre em meio a uma rede complexa de elementos que atravessam a vida cotidiana, ligando tensões coletivas. É essa interdependência que revela mais uma utilidade prática, pois cada conceito, mesmo que latente, impacta situações concretas, provoca novos meios de agir e reordena as relações sociais. Por exemplo, ao pensar uma política educacional, seguindo essa característica, em vez de apenas seguir normas gerais ou prescrições oficiais, leva-se em conta as diferentes perspectivas de alunos, professores e comunidades, para engendrar novas perspectivas de ação.

Tendo visto a última característica que compõe a literatura menor, percebe-se com maior clareza como a filosofia possui sua utilidade prática e impacto no cotidiano. Ao funcionar em meio a redes complexas de elementos heterogêneos, ela permite desestabilizar normas, redirecionar comportamentos rigidamente delimitados e tornar visíveis tensões políticas que antes pareciam dados imutáveis. Cada conceito é uma ferramenta capaz de transformar terrenos antes tratados como neutros ou individuais em espaços de ação coletiva e experimentação política.

Portanto, ao final deste percurso, compreende-se que a filosofia se manifesta como uma prática com grande impacto na realidade. Mapear isso significou uma tentativa de experimentar, pelo menos de algum modo, sua potência, que acontece tanto no pensamento quanto no mundo. Os conceitos, longe de serem meras construções intelectuais, são forças que recompõem as maneiras de viver, de sentir e de agir. Assim, tal disciplina, mais do que interpretar o real, o recria, sendo movida pelos problemas que emergem de sua dinâmica. A tarefa do filósofo é manter-se aberto às variações do devir, disposto a vivenciar novas conexões e a deslocar os conceitos para planos imprevistos, fazendo deles instrumentos de invenção e não de repetição. Pois, para seguir os grandes filósofos não é preciso repetir o que eles disseram, mas fazer o que fizeram: criar e recriar conceitos à altura dos problemas que se mutacionam incessantemente (Deleuze; Guattari, 2010).

3 FILOSOFIA E ENSINO

3.1 Filosofia e Educação

A filosofia sempre manteve relações com outros campos do saber. É certo que essas passaram por diferentes períodos, alternando entre momentos de conflito e fases de cooperação. No caso da ciência e da arte, talvez as áreas que há mais tempo dialogam com ela, essa dinâmica por vezes tensa manifesta-se no fato de que, em alguns momentos históricos, uma buscou afirmar sua primazia sobre a outra.

Nos primórdios, o exercício filosófico não se distinguiu da investigação científica, que era entendida como uma extensão natural da primeira. Essa perspectiva é o que fomentou a famosa afirmação, eventualmente dita até os dias atuais, da filosofia como “mãe das ciências”.

Ora, essa concepção “maternalista” da relação entre Filosofia e Ciência foi entendida, no decurso da história, de duas formas opostas: a forma que chamaremos de “mãe tirana”, que aponta no sentido da subordinação das ciências à Filosofia; e a forma que chamaremos de “matricidas”, que aponta no sentido da subordinação da Filosofia às ciências e, no limite, do desaparecimento daquela no seio destas. (Serra, 2008, p.4)

A relação entre Filosofia e Ciência sempre se caracterizou por uma tensão produtiva, alternando entre momentos de subordinação e de afirmação de autonomia, o que, no mínimo, evidencia que as duas se constituíram em diálogo crítico. Essa interação complexa abre caminho para analisar também a relação entre Filosofia e Arte, outra articulação que mantém vínculos profundos. A arte, por sua vez, também viveu tensões constantes em seu vínculo com a filosofia. Pode-se até dizer que essa relação foi mais conflituosa do que a que a ciência teve. Com frequência, a filosofia tentou se colocar como a guardiã da arte, buscando impor-lhe definições externas, bem como critérios próprios. A arte, entretanto, seguiu mantendo sua autonomia, sem que isso implicasse um desejo de submeter a filosofia em retorno.

O que se pretende destacar é a notável capacidade da filosofia de se conectar com outras disciplinas. Essa aptidão decorre, em grande parte, do fato de que seus conceitos podem ser mobilizados para abordar problemas de várias naturezas, ultrapassando os seus limites estritamente filosóficos. As relações nem sempre são harmoniosas, todavia podem assumir um caráter profundamente produtivo e cooperativo. A noção de intercessores é um exemplo notável disso, expressando como é possível trabalhar em consonância com elementos provenientes de outras áreas e utilizá-los para resolver problemas próprios. O

inverso também é verdadeiro: a filosofia pode oferecer contribuições decisivas para outras disciplinas, não exclusivamente à ciência ou à arte. Estes são só exemplos mais emblemáticos, mas a tradição de diálogo interdisciplinar pode ser estendida também à política, à sociologia, à história, entre outras. Contudo, entre todos os possíveis campos, há um que se considera especialmente interessante para pensar a cooperação e os benefícios recíprocos de uma eventual relação: a Educação.

A existência de uma integração entre educação e política, sob uma perspectiva filosófica, já é perceptível, em certa medida, nos projetos platônicos (Cerletti, 2020). Desde *A República* é possível observar uma interação em que o exercício filosófico muitas vezes é confundido com o processo formativo do cidadão e a constituição de uma comunidade justa. Essa relação é muito antiga, podendo ser abordada sob diversas perspectivas, visto que ela atravessa a própria história do pensamento ocidental. Mergulhar nesse elo é particularmente interessante e é o que se pretende fazer a seguir, ainda que sucintamente. No entanto, para isso, é necessário, antes, ter claros dois elementos: o que se entende por filosofia e o que se entende por educação. Quanto ao primeiro, já se discutiu amplamente, beirando a exaustão; resta agora o segundo aspecto: compreender o que se pode entender por educação. Diferentemente do que foi feito na discussão sobre outra disciplina, não se pretende realizar uma análise longa acerca da educação. O objetivo, neste momento, é apenas delimitar alguns aspectos que a constituem, a fim de que se consiga apreender em qual sentido se pode falar dela no contexto desta pesquisa.

Uma maneira de compreender a educação é vê-la como um processo que envolve a transmissão do saber acumulado pela humanidade, sendo um trabalho de formação por meio do qual o ser humano se prepara para tornar-se criador de si mesmo e do mundo que o cerca (Nunes, 2010). Ela é vista como a área cuja função é de cunho histórico-cultural, preservando e comunicando o conhecimento construído pela humanidade. O ato educativo é uma continuidade de herança simbólica, em que as gerações mais novas recebem o legado intelectual das gerações anteriores. Trata-se dela com uma característica transmissiva, em alguns momentos, pretendendo também abrir espaço para a invenção.

Outra linha de pensamento pode entender a prática educacional como guiada por uma concepção teórica específica, uma vez que nenhuma ação pedagógica ocorre desprovida de fundamentos, isto é, o âmbito educacional é uma prática reflexiva de si mesmo (Luckesi, 2011). Sendo uma ação humana orientada por determinada concepção teórica, a educação, por mais simples que pareça, está sustentada em um conjunto de princípios que definem o que se

entende por ensinar e aprender. A prática pedagógica, nesse contexto, se realiza sempre estando vinculada a uma concepção filosófica, com ela funcionando como o núcleo que organiza e confere sentido às ações educativas, estabelecendo as finalidades, os métodos e os valores que as orientam.

Outro modo de abordar tal campo é em torno de duas perspectivas complementares: de um lado, como o processo de desenvolvimento de disposições e capacidades que já existem em estado potencial no indivíduo e, de outro, como o esforço de conformar o sujeito a um modelo ou ideal previamente definido, orientado à formação segundo padrões prescritos pela cultura e pela instituição (Kohan, 2003). De um lado, entende-se que educar consiste em trabalhar disposições que já estão presentes no indivíduo em estado latente, promovendo o florescimento das capacidades existentes nele. De outro lado, concebe-se a educação como um processo de conformação, no qual o sujeito é modelado de acordo com padrões, valores ou ideais previamente estabelecidos pela sociedade, configurando um movimento de exteriorização normativa sobre a formação.

Considerando cada uma dessas concepções, percebe-se que cada abordagem carrega implicações distintas. A concepção transmissiva enfatiza a preservação e a comunicação do conhecimento acumulado, reforçando o papel histórico-cultural dela, assim como sua dimensão prática. A perspectiva reflexiva destaca o caráter teórico da prática educativa, mostrando que ensinar e aprender não ocorrem em um vazio teórico, sendo sempre guiados por noções filosóficas. Já a abordagem formativa evidencia a intenção de desenvolver capacidades no indivíduo ou moldá-lo segundo padrões bem definidos, situando a educação como processo de constituição do sujeito.

Nenhuma dessas abordagens se apresenta como desejável para compreender tal área, porque entende-se que cada uma oferece apenas uma perspectiva parcial, revelando aspectos específicos que não abarcam a complexidade dela. Se se almeja entender a educação de modo a dialogar produtivamente com a filosofia, torna-se evidente que nenhuma das concepções anteriormente apresentadas é desejável aqui. A abordagem transmissiva, ao enfatizar a mera transmissão do conhecimento, trata o aprendiz como alguém passivo, que não necessariamente cria algo. A reflexiva, embora valorize o caráter teórico, associa-se a uma percepção de filosofia que não privilegia o movimento de invenção de conceitos. Já a formativa, ao buscar moldar o indivíduo segundo padrões predefinidos, corre o risco de hierarquizar o processo educativo e cristalizar objetivos rígidos, entrando em contradição com as multiplicidades que caracterizam a outra disciplina.

Diante disso, para que a educação possa se articular com a filosofia, é necessário adotar uma perspectiva que potencialize a ação aberta do pensamento. É nesse sentido que se insere o trabalho de Gallo, que busca deslocar a criação de conceitos para o cenário do ensino no Brasil. Experimentando essa proposta de deslocamento, encontra-se a educação sendo concebida como uma “terra de ninguém”. Como um espaço caótico, perpassado por diferentes linhas de pensamento: filosofia, sociologia, psicologia, história etc., que, via de regra, buscam estabelecer nela alguma ordem contra o caos (Gallo, 2008). Sem ter essa pretensão ordenadora, que trata a terra como um território a ser disciplinado, o filósofo brasileiro entende esta como o entrecruzamento de diferentes planos de criação — o da filosofia, o da ciência e o da arte, principalmente. Em vez de delimitar fronteiras rígidas, aborda-se o atravessamento desses planos, que se afetam mutuamente no interior do campo educacional.

Para fins de esclarecimento dessa proposta, é preciso relembrar brevemente o que caracteriza cada um desses planos e o tipo de criação que lhes é próprio, com exceção da filosofia, é claro. A ciência, com seu plano de coordenadas ou referência, busca a objetividade; a arte, com seu plano de composição, cria afectos e perceptos que restituem o infinito por meio do finito. Cada uma lida com o caos singularmente. A ciência tenta delimitá-lo para organizar o indeterminado, tornando-o uma referência mensurável. A arte, em contrapartida, quer evocá-lo no interior do finito por meio de composições sensíveis. Já a filosofia tenta salvá-lo, conferindo-lhe consistência através de um plano de imanência. Embora cada uma tenha um modo de agir, nenhuma se isola por completo. Elas se comunicam e se interpelam, enriquecendo-se mutuamente. O que se está tentando inferir aqui é que suas criações se articulam no espaço educativo.

A educação, enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências e pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científica, sucumbindo a esta vontade de verdade, a este mito moderno criado pelo positivismo. [...] Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência(s). (Gallo, 2000, p. 181-182).

A educação tem a peculiaridade de surgir como o resultado de um cruzamento de planos, possuindo uma natureza complexa e multifacetada. Ao invés de ser uma locomoção de convergência harmônica, ela é uma arena de concepções, um espaço em que coexistem diferentes perspectivas, tensões e disputas de sentido. Embora possua um potencial intrínseco

de multiplicidade por ser atravessada pela filosofia, esta, ao longo da história, tendeu a buscar uma identidade fixa, movida principalmente pelo desejo de se afirmar como ciência.

Sendo crítico à tendência de homogeneização, Gallo defende uma visão mais aberta, uma que abrace a natureza híbrida. Propõe-se compreender essa área e seu entrelaçamento com a filosofia como o encontro entre dois movimentos: o “rasgo no caos” feito pela filosofia e pela educação. No entanto, essa proposta antecipa um pouco uma discussão que será feita em breve; o que importa é entender o âmbito educacional enquanto coexistência dos três grandes modos de pensamento. Ora, ele tenta renunciar ao caos nos moldes científicos que visam estabelecer proposições ou funções pedagógicas no sentido mais empírico, enquanto, em outros momentos, almeja resgatar esse por meio do desenvolvimento de práticas que tentam gerar sensações inovadoras, para que os indivíduos se relacionem com o mundo, buscando superar as percepções mais tradicionais. Enfim, ao invés de ser uma subárea subordinada a qualquer uma desses modos, este é um espaço de intersecção.

Termina-se, então, esse breve contorno do que se entende por educação, já sendo possível vislumbrar como ela se liga à filosofia. A análise de algumas das suas concepções permitiu ver a heterogeneidade interna desta e sua potente vocação para a criação. Essa característica abre espaço para um encontro fecundo com a fabricação conceitual. Tendo em vista as maneiras pelas quais ambas as práticas se configuram como movimentos que rasgam o caos e instauram sentido, torna-se pertinente estudar agora como o elo entre elas ocorre.

A relação entre filosofia e educação, talvez por ser muito antiga, possui abordagens que são, tanto quanto, senão mais, plurais do que as que existem em torno de suas concepções. Apesar de múltiplas, recorrentemente se aborda essa articulação através do que se convencionou chamar de filosofia da educação, que, em linhas gerais, designa o esforço de pensar a prática educativa à luz de princípios filosóficos. Um exemplo é a adoção da acepção da filosofia como a reflexão sobre o que e como devem ser trabalhados os temas da educação em torno do desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade (Luckesi, 2011). Possuindo uma preocupação comum com a formação humana, as duas áreas seriam complementares, a educação atuaria diretamente no processo de construção dos indivíduos, sendo responsável por transmitir saberes, valores e práticas que moldam a vida social, enquanto a filosofia teria o papel reflexivo de questionar os fundamentos, os objetivos e os métodos que orientam tal prática. Uma se ocupa do como fazer e a outra se volta para o porquê e o para quê desse fazer.

Outra abordagem para a filosofia da educação seria a do ponto de vista do processo e conteúdos que a constituem, com uma atividade questionadora dos paradigmas pedagógicos cristalizados com o tempo e com o embasamento das concepções filosóficas na educação sendo recriadas de acordo com os interesses do campo (Nunes, 2010), ou seja, seria um entendimento em que a filosofia serviria de fundamento para a constante renovação do fazer educacional, funcionando tanto como força de sustentação quanto como princípio orientador.

Em uma leitura histórica seria viável também notar a relação entre filosofia e educação por meio de um movimento de substituição ou, ao menos, de reconfiguração do papel dessa primeira diante da emergência da ciência como novo paradigma de racionalidade. A filosofia, que antes fornecia os princípios metafísicos e as finalidades da pedagogia, passaria nos meados do século XVII, a ocupar uma posição secundária, mais reflexiva do que normativa, enquanto a ciência assume o lugar de legitimadora de tais discursos e práticas (Valle, 2013). Nesse contexto, a filosofia da educação parece se deslocar de um lugar de autoridade, onde determinava os princípios do educar, para um papel mais analítico, acompanhando o desenvolvimento da pedagogia como campo científico. O vínculo dos dois seria marcado pelo diálogo desigual, no qual a ciência se torna o eixo principal, com a filosofia repensando seu lugar.

Tais maneiras de abarcar essa relação possuem, sem dúvida, o seu valor. Cada uma oferece uma via de leitura legítima e historicamente situada. Só que nenhuma delas parece ser plenamente satisfatória para pensar a natureza do vínculo que se quer aqui destacar, pois em todas é possível perceber certas tensões internas.

Elas reproduzem, sob diferentes caminhos, uma herança da afirmação da filosofia como “mãe” de outras áreas. Em algumas leituras, sobretudo nas que a concebem como fundamento ou reflexão da prática educativa, reaparece uma noção maternalista que engendra a educação e a submete à sua autoridade, como se ela não pudesse existir senão sob sua tutela. Já em outras, especialmente nas que emergem com o predomínio do paradigma científico, a figura se inverte, a primeira é relegada à condição de uma matriz ultrapassada, cuja morte seria condição para o amadurecimento autônomo da ciência da educação. Entre o maternalismo e o matricídio, o diálogo oscila, revelando uma tensão que demanda a revisão do mesmo. Uma reconsideração voltada a Gallo apresenta algumas observações pertinentes.

Na tradição da filosofia da educação no Brasil tem sido comum entendê-la como uma “reflexão sobre os problemas educacionais”. Na visão de Deleuze, com a qual concordo, nada mais pobre e reducionista para a filosofia da educação do que tomá-la como reflexão sobre a educação. [...] em épocas de penúria para a filosofia,

ela refugia-se na reflexão sobre a educação..., Mas refletir sobre a educação seria específico da filosofia? Cada educador não deve ele mesmo refletir sobre sua prática educativa? Indo além: cada educando não deve também refletir sobre a educação sob a qual padece? E mais longe ainda; não deve cada indivíduo de um grupo social refletir sobre a educação que essa sociedade produz? (Gallo, 2003, p.65)

Nas abordagens anteriores, em particular nas duas primeiras, se tem uma filosofia da educação que adota a já dita equivocada concepção de filosofia como um exercício de reflexão sobre, implicando que, naturalmente, ao cruzar com a educação, também irá refletir sobre ela. Essa perspectiva não é potente para tratar o cruzamento que se almeja porque a filosofia não possui uma capacidade de reflexão que seja especialmente profunda, como aparentemente se imagina, que faça com que somente ela consiga tratar das questões educacionais, que, na maioria das vezes, são refletidas pela educação. Sem ser a disciplina que exclusivamente reflete sobre as questões dela, uma vez que a sociologia, a história, a política, e, em última instância, até mesmo o indivíduo mais alheio a esses assuntos pode, e até deve, eventualmente começar a refletir sobre elas, não se, tem assim, qualquer privilégio no gesto filosófico que o coloque acima dos outros.

Voltando-se, então, para a outra abordagem apresentada nota-se que ela carrega uma outra concepção problemática, e recorrente quando se fala de filosofia da educação.

Mas uma outra perspectiva de filosofia da educação é comum entre nós: a de situá-la como um dos fundamentos da educação. Assim entendida, da filosofia da educação se espera que forneça as bases sobre as quais um processo educativo deva se sustentar. E o que faz a filosofia da educação para cumprir tal tarefa? Ora, em geral, parte em busca dos conceitos produzidos por filósofos ao longo da história, para sobre eles erigir um saber educacional. Ou então procura resgatar o que os filósofos já pensaram sobre a Educação, como subsídio para os dias de hoje. (Gallo, 2003, p.66)

Essa perspectiva é ligeiramente melhor do que as anteriores, todavia ainda é insuficiente. Ela é melhor porque, pelo menos, possui uma compreensão em que o elemento de trabalho filosófico desempenha alguma função, só que, mesmo assim, ela ainda se mostra inadequada, pois comete o equívoco de tratar os conceitos como meros fundamentos estáticos. Não existe um grande catálogo de conceitos prontos, apenas esperando para serem realocados, o que existe é um plano, em que, mesmo quando se resgata conceitos antigos, busca contextualizá-los em torno de problemas contemporâneos, mudando os componentes desses para lhes atribuir um caráter inovador. A Filosofia não deve servir como fundamento para a educação, isso seria ir contra sua natureza e toda a proposta de sua caracterização como aqui se delineou. Além disso, o tratamento para com os conceitos como atemporais pode acabar abrindo caminho àquela leitura histórica na qual a filosofia é gradualmente substituída pela ciência como o novo paradigma de racionalidade. O gesto de fazer dela um repositório

empobrece seu caráter inventivo ao mesmo tempo que legitima a transposição de sua antiga função para o campo científico.

É viável dizer que a “reflexão sobre” favorece uma visão maternalista, enquanto o “fundamento da educação” beneficia o matricídio, ambas mantendo o elo entre os campos sob o signo da hierarquia e da dependência. Na revisão de tal relação, talvez seja mais adequado abandonar a imagem da mãe, seja a que protege excessivamente ou a que é suprimida, para concebê-la de outro jeito. É necessário que a relação entre as duas áreas seja beneficentemente criativa, promovendo novos conceitos que possam ser deslocados para a área da educação, inovando e abrindo novas perspectivas inexploradas nela (Gallo, 2013). Para isso, é preciso superar a própria concepção de filosofia “da” educação, que aparentemente está no cerne e é o elemento em comum dessas abordagens.

O que significa isso? Que a articulação entre eles seria a de uma filosofia “com” a educação? Não, precisamente. Seria mais um vínculo que funciona rizomaticamente, ou como um diálogo transversal.

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. [...] Podemos, assim, tomar a noção de transversalidade e aplicá-la à imagem rizomática do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o “horizonte de eventos” possibilitado por um rizoma. (Gallo, 2003, p. 95-96)

O pensador brasileiro faz um deslocamento do rizoma para a discussão a fim de experimentar uma ligação em que não há espaço para qualquer uma das abordagens citadas, que geram hierarquias, seja a da hierarquia vertical (com um campo sendo superior ao outro e servindo como base) ou a da horizontalidade (com os campos coexistindo em níveis semelhantes, só que sem qualquer interação significativa). Inserindo a “transversalidade” no rizoma, ressalta-se o movimento da filosofia no cruzamento com a educação, rompendo hierarquias por meio da mobilização entre os “liames” do rizoma. Isto é, a transversalidade é aplicada para que se consiga se aventurar nas suas múltiplas conexões entre as áreas. A natureza do elo é, então, filosofia “e” educação, propiciando uma mútua colaboração que expande os seus vínculos. Ou, nas palavras de Gallo:

No diálogo da filosofia com a educação, são dois campos de saberes que se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades. Sem hierarquia, sem fundamento, com criatividade. Eis a possibilidade de diálogo e de interação que o conceito de transversalidade nos coloca. (2013, p.284-285).

Acredita-se que agora é cabível encerrar o mergulho nas maneiras de se abordar a articulação do âmbito filosófico e do educacional, conseguindo encontrar um vínculo que faça

jus à riqueza que a interação deles é capaz de proporcionar. Ao possuírem uma relação rizomática, ambos conseguem manter suas singularidades ao mesmo tempo em que promovem um intercâmbio frutífero em vários sentidos. Superando a imagem da “mãe” é possível ter um vínculo imanente, com elas afetando-se mutuamente.

3.2 Ensino de filosofia e a Filosofia do ensino de filosofia

Costumeiramente, quando se busca extrair as potências que emergem de tal diálogo transversal, recorre-se mais diretamente às temáticas ligadas ao ensino de filosofia. Em grande medida, porque diz respeito ao campo mais imediato em que ele se concretiza, seja na prática docente, no estudo do ato de ensinar e aprender, das implicações políticas etc. Essas traduzem de modo prático o elo rizomático entre ambas e evidencia como o ensino de filosofia pode ser um espaço para os planos que compõem a educação. É nesse sentido que se pretende agora adentrar, analisando o ensino de filosofia e, mais profundamente, a filosofia do ensino de filosofia.

Cerletti (2009, p.8) afirma que: “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais”, oferecendo uma perspectiva potente para pensar a complexidade dessa temática. Ainda que essa não seja exatamente a perspectiva adotada aqui, ela desdobra uma concepção valiosa que destaca a dupla dimensão que atravessa o ensino de filosofia. Por um lado, há uma dimensão experimental, ligada às compreensões, leituras e modos singulares de cada sujeito em relação ao que entende por filosofia, pelo seu ato e pelas finalidades do seu pensamento. Por outro, encontram-se os elementos objetivos que situam o ensino em uma prática, permeada principalmente pelas condições políticas, sociais e institucionais, como aquelas que constituem o espaço escolar e o currículo. Essa distinção abre margens para o que se pretende trabalhar a seguir: um estudo de como essas duas dimensões são afetadas quando vistas sob a luz da criação de conceitos. É em tal linha que se buscará entender como uma filosofia do ensino de filosofia se constitui.

Começa-se a vislumbrar quais são os rumos que serão delineados neste momento. No entanto, para compreender o que se entende por uma filosofia do ensino de filosofia, é importante esclarecer o sentido dessa expressão. Afinal, se a concepção de Cerletti não é a que se adota precisamente, qual é, então, a perspectiva assumida? Aqui é a de um ensino de

filosofia visto como aquilo que se chama de pedagogia do conceito, ou, nos termos de Gallo, de uma “oficina de conceitos”.

Com a crítica deleuzo-guattariana, procurei rever esse tipo de aula e propus uma “pedagogia do conceito”: que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. [...] Para isso, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”. (Gallo, 2012, p.15)

A concepção de ensino de filosofia do filósofo brasileiro é a de uma atividade de invenção conceitual, uma pedagogia do conceito que desloca a proposta deleuzo-guattariana para o âmbito educacional. A mudança de contexto para tal compreensão é muito interessante e constitui um movimento de grande alcance, cujas implicações merecem uma análise mais detida em momento mais oportuno que virá adiante. Por enquanto, se interessa em destacar que esse entendimento, com o qual aqui se concorda, abrange o ensino de filosofia como uma oficina de conceitos, isto é, um espaço em que o ato de filosofar se realiza de maneira a envolver professores e estudantes em um processo coletivo de construção de pensamento.

Uma oficina de conceitos que visa mover o ato de fabricação para o cenário escolar. Nesse sentido, nota-se a afirmação de Gallo de que: “[...] é preciso envolver a área específica dos domínios estritamente filosóficos com a problemática do ensino; em suma, é preciso fazer uma ‘filosofia do ensino de filosofia’.” (2012, p. 124). Assim, a filosofia do ensino de filosofia consiste em um movimento de pensar filosoficamente todas as problemáticas que emergem no processo de transição da filosofia para o âmbito educacional. Em outras palavras, é um esforço de pensar as soluções, estratégias e sentidos que surgem quando se coloca em prática a pedagogia do conceito.

Quais problemáticas mais especificamente seriam? Várias, as mais heterogêneas possíveis, passando por dimensões epistemológicas, metodológicas e pedagógicas. Porém, para simplificar, concentrar-se-á nas problemáticas consideradas mais comuns: aquelas que dizem respeito à natureza do ensino de filosofia (o que ele é), à sua justificativa (porque ele existe) e à sua finalidade (para que serve). Em torno dessas questões se consegue lançar luz em como a filosofia pode ser praticada no espaço educacional.

No que concerne ao que seria o ensino de filosofia, já se disse isso aqui. Essa escolha, contudo, gera uma problemática, especialmente quando se considera aquela dimensão mais subjetiva anteriormente mencionada. Está se falando de uma concepção deliberada, um posicionamento teórico-prático que orienta a atividade pedagógica, e isso talvez possa implicar a exclusão de outras possíveis maneiras de pensar o ensino de filosofia.

Mas, como já afirmamos, a pergunta “o que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. Além disso, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou

implicitamente, a partir do seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até mesmo um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta, formuladas a partir de referências diferentes. (Cerletti, 2009, p. 14)

Se a resposta à pergunta “o que é filosofia?” deriva de um contexto teórico próprio, o mesmo se aplica, inevitavelmente, à questão “o que é ensinar filosofia?”, já que ambas estão entrelaçadas pelo caráter pré-existencial de suas atividades, ou seja, não se pode realizá-las sem, antes, ter clareza sobre o que essas atividades significam e implicam. Cada concepção de ensino reflete determinada maneira de compreender a filosofia. Surge daí uma problemática inevitável: ao adotar uma concepção específica, não se estaria excluindo as demais? No caso daquela aqui assumida, essa tensão adquire um peso particular, pois seria paradoxal sustentar uma visão que abraça as multiplicidades enquanto se nega a heterogeneidade de perspectivas em torno da filosofia.

Entretanto, a omissão de uma escolha clara também tem os seus perigos, como o de um ponto de vista em que se cai no relativismo de que “tudo vale” (Gallo, 2012). Não escolher uma posição leva a um ecletismo indiscriminado, considerando todas as perspectivas como igualmente válidas e que qualquer tipo de ensino seria aceitável. Nesse cenário, corre-se o risco de se mergulhar em um verdadeiro caos, enquanto desordem, com as multiplicidades deixando de ser uma força criativa para serem apenas uma confusão. Evitar tal omissão também é algo importante de se fazer.

À primeira vista, pode parecer que se está enfrentando um dilema: de um lado, a necessidade de não excluir outras perspectivas e, do outro, a exigência de assumir uma posição. No entanto, essa tensão é apenas aparente. Quando se adota a criação de conceitos, não se está negando ou limitando as multiplicidades das demais concepções, ao contrário, está-se abraçando-as produtivamente.

[...] se trata de uma “definição aberta”, isto é, ela oferece um campo, mas não apaga o horizonte nem coloca cercas nele. Em outras palavras, dizer que a filosofia consiste na atividade de criar conceitos nos dá parâmetros para pensá-la, mas, ao mesmo tempo, abre uma infinidade de possibilidades, pois são múltiplas as compreensões do conceito e múltiplos os seus modos de produção. (Gallo, 2012, p.40)

Como Gallo expõe, não se está excluindo outras perspectivas nem restringindo os diferentes meios de pensar e elaborá-las. Pelo contrário, trata-se de uma concepção aberta, capaz de abarcar a pluralidade de planos, platônico, kantiano, aristotélico entre outros, sem perder sua coerência interna. A abertura viabiliza que o professor, aquele que vai praticar o ensino, deixe explícito que está em consonância com uma compreensão específica, e que ela não limita a vivência de outras. Se tem um solo fértil, que orienta sem cercear a variedade de

compreensões, superando o problema da exclusão que poderia surgir ao adotar uma perspectiva particular bem como o do relativismo oriundo de uma omissão.

Agora, talvez se levante o contraponto de que a filosofia assumida aqui na prática exclui sim outras maneiras de filosofar, mais precisamente aquelas que estão alinhadas à reflexão, à contemplação, à comunicação. É certo que ao se adotar uma imagem do pensamento vinculada a qualquer uma dessas se terá a percepção de que elas estão sendo, no mínimo, marginalizadas. Acontece que, embora seja um questionamento válido, ele é impreciso. A invenção de conceitos não impede nem invalida a reflexão, a comunicação ou a contemplação, apenas não as considera atividades exclusivas do filosofar. Tais práticas, muito vinculadas ao modelo representacional, são entendidas como fins em si mesmas, enquanto no ato criativo elas aparecem como instrumentos. No entendimento aqui assumido não se exclui tais atividades, só se deslocou seus focos.

Terminando a discussão sobre o que se entende por ensino de filosofia, é cabível agora voltar o olhar para as questões complementares que dizem respeito à filosofia do ensino de filosofia: por que ensinar filosofia e para que serve esse? Essas duas indagações estão profundamente conectadas, de maneira que compreendendo o “para que” se consegue fornecer pistas significativas sobre o “por que”. Ao analisar a finalidade do ensino de filosofia, contorna-se os objetivos que orientam sua prática, por isso o foco a seguir vai recair em torno dessa temática, considerando-o como meio para simultaneamente explicar o porquê dele.

Sobre essas questões, se esclarece que ambas possuem um alcance demasiadamente amplo, tanto em suas enunciações quanto nas respostas. Elas tangem problemáticas que atravessam muitas temáticas da prática filosófica e educacional, bem como abarcam simultaneamente as dimensões subjetiva e objetiva do ensino de filosofia, sendo impossível esgotar suas possibilidades em um único momento da análise. Por essa razão, o estudo sobre elas será desenvolvido, em diferentes momentos, durante o restante da dissertação. O que se pretende é fazer um esboço inicial de algumas direções que se pode assumir.

Comumente, devido às legislações oficiais, fica claro que o ensino serve para auxiliar no exercício da cidadania (Gallo, 2012), o para quê dele é algo que nasce de um contexto conjuntural e de uma exigência social específica. Ele se constitui como resposta a uma demanda de construção de sujeitos que correspondam a determinado ideal de cidadania, capazes de sustentar e reproduzir certo ordenamento social. Ele é convocado a desempenhar

uma função instrumental como ferramenta de fins previamente determinados pelo sistema político. A justificativa dele seria, então, a de possuir uma capacidade de fazer surgir uma determinada consciência crítica.

“Em nossos séculos, as respostas à pergunta ‘para que ensinar filosofia?’, têm se multiplicado. [...] Constatamos que, em diversas tradições o ensino da filosofia está ligado à formação de uma consciência ou capacidade crítica” (Kohan, 2003, p.34). O porquê de tal ensino, repousa na crença de uma suposta capacidade inerente à filosofia de despertar nas pessoas uma consciência crítica, um dom exclusivo que ela teria.

Tal modo de conceber esses temas distancia-se daquele aqui assumido. Isso porque ele se ancora, em linhas gerais, em uma filosofia entendida como atividade reflexiva e em uma educação concebida como processo formativo. Em ambos os casos, refere-se a visões que se orientam pela ideia de conformar o sujeito a modelos de racionalidade e comportamento. Essa lógica formativa atribuída à filosofia, que talvez remonte em grande parte ao ideal platônico, sustenta a ideia de que o ensino filosófico deve moldar um sujeito de acordo a um modelo de racionalidade bem definido, o do cidadão justo, do guardião sábio, do indivíduo virtuoso. Essa herança precisa ser superada se se pretende um entendimento criativo do ensino, cuja tarefa seja antes instaurar novos meios de pensar do que reproduzir maneiras de fazê-lo. Romper com tal lógica significa deslocar a filosofia de uma função normativa para uma atividade voltada à ação imanente, ao exercício de fabricar sentido onde antes havia somente repetição.

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devires. (Kohan, 2003, p. 47)

O ensino de filosofia até pode desempenhar algum papel na construção de uma cidadania, contanto que ela não seja uma mera adesão a um conjunto fixo de normas ou uma adequação a um modelo de sujeito político. Mas, essa é uma questão que será retomada em outro momento. Por ora, basta notar que a cidadania que se vislumbra é aquela que dá primazia à pergunta sobre a resposta, ao novo sobre o instituído, ao acontecimento sobre o previsível. É uma cidadania que se constrói na vivência das multiplicidades, em um exercício permanente de deslocamento, em vez da conformidade.

Se o mundo é composto pela diversidade, é preciso que as diferentes perspectivas sejam conhecidas (ou, ao menos, que se tome contato com elas). Para o pensamento, penso – na esteira de Deleuze e Guattari – que a tríade ciência/arte/filosofia compõe

um mosaico referencial importante; qualquer formação que prescindir de uma ou mais delas estará necessariamente incompleta. [...] Com o acesso à filosofia, permite-se também uma perspectiva conceitual do mundo. (Gallo, 2012, p. 92)

Percebe-se que o “para quê” e o “porquê” do ensino de filosofia, em tais linhas, ganham contornos específicos. A “serventia” da disciplina se relaciona à necessidade de proporcionar aos estudantes uma vivência integral da realidade, abraçando sua multiplicidade e complexidade. Ela demanda que os jovens da educação média tenham acesso ao maior número possível de perspectivas, não para apreendê-las completamente, mas para vivenciá-las em sua heterogeneidade. Nesse mosaico, a filosofia assume um papel singular: o de fornecer uma perspectiva conceitual do mundo, capaz de dar uma orientação no mar de diferenças. O motivo do ensino, por sua vez, está em consonância com sua condição de campo construtor de conceitos, cuja função não é simplesmente transmitir conteúdos, mas possibilitar que cada estudante trace relações novas no caos. É nessa combinação que se justifica sua presença na escola, oferecendo uma lente que, ao mesmo tempo, respeita as multiplicidades e extrai sentido delas.

Tendo percorrido a articulação entre ensino de filosofia e filosofia do ensino de filosofia, já é possível obter uma visão sintética, porém sólida, de ambas. Com esse entendimento concretizado, abre-se agora o caminho para aprofundar a análise de uma proposta de prática educativa: a oficina de conceitos de Gallo, sua pedagogia do conceito, bem como outros assuntos concernentes às suas dimensões subjetivas e objetivas.

3.3 Pedagogia do conceito: ensino, aprendizado e metodologia

Ingressando agora na discussão sobre a pedagogia do conceito proposta por esse autor, torna-se pertinente retomar uma questão que, até aqui, permaneceu oculta: o estatuto desse termo no interior da teoria deleuzo-guattariana. Essa questão soa, à primeira vista, inusitada, e até provocativa quando associada à tal linha teórica, pois o termo “pedagogia” remete, tradicionalmente, a uma área voltada à transmissão de saberes. Ele parece ser contraditório, porque tal filosofia sempre carregou uma conotação crítica em relação a temas ligados à área da Educação, o que causa certo espanto ao vê-la empregar essa noção na obra de 1991.

O espanto é provocado, sobretudo, por dois substantivos que compõem a noção complexa (ou seja, o conceito) de “pedagogia do conceito” [...] antes da última obra escrita com Guattari, Deleuze nunca tinha tratado de maneira sistemática de problemas referentes à pedagogia, nem ao ensino da filosofia e, sobretudo, nunca tinha utilizado a noção de “pedagogia do conceito”, embora diversas menções à

educação, ao adestramento e à aprendizagem estivessem sempre presentes em todo o *corpus* textual deleuziano. (Bianco, 2002, p. 180. Grifo próprio)

O espaço educacional, em sua configuração tradicional, parece operar sob lógicas quase completamente antagônicas às da filosofia. Nesse sentido, como já se viu o termo “pedagogia do conceito” não remete a uma pedagogia que se apropria do conceito como instrumento de ensino, mas ao percurso pelo qual ele é criado, aos processos que tornam possível sua gênese. É mais uma pedagogia do pensamento do que do ensino. Assim, quando Gallo propõe o deslocamento dessa noção, se realiza um gesto que talvez seja arriscado, mesmo no contexto de um diálogo rizomático. Transpor um conceito forjado no interior da filosofia para um domínio que, em muitos aspectos, lhe é distinto pode ser uma empreitada sem precedentes considerando que depende de como essa é conduzida. O desafio, consiste na tradução dessa pedagogia no cenário educacional, sem trair sua natureza criadora e sem submeter o ato filosófico às lógicas representacionais que ele incessantemente busca superar.

Desafio que, no entanto, parece encontrar uma via de superação quando se observa que o ensino de filosofia, tal como discutido anteriormente, é concebido como oficina de conceitos. Tal proposta não consiste em uma apropriação pedagógica do conceito enquanto conteúdo a ser transmitido. O deslocamento sugerido pretende instaurar, no interior da vivência educativa, as condições que tornam possível sua criação, o que implica que esse não tem por objetivo submeter a filosofia às lógicas representacionais da pedagogia. A tradução da noção deleuzo-guattariana para essa oficina expressa a intenção de manter sua potência e movimentá-la para o ambiente educacional a fim de enfrentar um problema que lhe é próprio. Em suma, essa proposta diz respeito a um gesto que preserva a natureza do conceito ao mesmo tempo em que a coloca a serviço da reinvenção na educação e do enfrentamento do ensino de filosofia como transmissão de conhecimento.

Já o trabalho com o ensino de filosofia, entendido no contexto de uma “pedagogia do conceito”, configuraria um exercício de afirmação da própria filosofia, um trabalho do pensamento que permitiria que ela continuasse a ser uma força viva, na medida em que convidaria os estudantes a experimentar o pensamento em seu registro propriamente filosófico. (Gallo, 2012, p 51)

Percebe-se, então, que essa pedagogia tenta experimentar os caminhos para ultrapassar os modos convencionais da abordagem pedagógica, ainda ancorados na explicação e na transmissão de saberes. Seu propósito é fazer uma desterritorialização para que o pensamento seja produzido, sem reduzir-se à simples comunicação de conteúdo. A questão do ensino transmissivo e das tentativas de superação de seus limites ficará mais clara com o desdobramento das discussões subsequentes. Importa saber agora que o gesto de Gallo não

configura uma traição à criação de conceitos, e sim a reafirmação de sua vitalidade ao propor vivenciá-la no espaço educativo.

Considerando isso, impõe-se agora a necessidade de indagar de que modo essa oficina se constitui e quais condições a tornam possível, segundo o próprio autor. Ela é composta principalmente em torno de dois elementos: a experimentação do problema e a produção conceitual (Ramacciotti, 2024). Estes já foram explicados anteriormente em sua acepção original. Todavia, quando postos na prática educativa, adquirem novos contornos. É quando o ato filosófico se realiza no interior da sala de aula que a pedagogia do conceito se concretiza, para isso, é preciso voltar-se para o ensino, a aprendizagem e a metodologia que fazem dessa ação algo possível ou não de acontecer.

Admite-se comumente que a prática de ensinar filosofia se caracteriza pela atividade de transmitir determinados conteúdos filosóficos para outras pessoas (Cerletti, 2009). Para além de qualquer discordância dessa caracterização, algo que parece claro é que tal prática é facilmente viável, pois não costuma ser necessário grande esforço para disseminar conteúdos de filosofia, geralmente entendidos como o conhecimento de sua história, em uma sala de aula. Há uma certeza quase intuitiva de que o ensino e a aprendizagem nessa perspectiva são facilmente concebíveis. Não é preciso muito esforço, tanto do professor quanto dos estudantes, para que, e agora recorrendo-se a termos forjados por Gallo (2012), a “ensinabilidade” (capacidade de ensinar algo) ou a “aprendizibilidade” (aptidão de se engajar ativamente⁶ no processo de ensino) estejam garantidas. O mesmo não pode ser dito de uma oficina de conceitos.

Até porque existe, inicialmente, uma ambiguidade sobre o que será ensinado nela: serão os conceitos? Ou o ato para gerá-los? O “objeto” dessa pedagogia é a ação (forma) ou os conceitos em si (conteúdo)? Além disso, há dúvida se qualquer um desses elementos pode ser ensinado ou aprendido, afinal de contas, os conceitos, de modo geral, são muito complexos, enquanto o ato de produzi-los é um trabalho árduo que, a rigor, nem todos os filósofos conseguem realizar de maneira inovadora. Então, levantam-se questionamentos para saber se, diante de tais dificuldades, é possível falar em tal ensino.

Destinando o foco das indagações à busca de respostas, começa-se dizendo que o “objeto” desse ensino seria simultaneamente os conceitos e seu movimento de invenção. Almejar que o ensino de filosofia tenha uma prática clara não é, de maneira nenhuma, um

⁶ Entende-se por engajamento ativo, na linha de Gallo (2012), a adoção de uma postura aberta para o encontro com o outro e a invenção, ou seja, uma postura que não está ligada à transmissão de saberes ou a submissão de quem aprende àquele que ensina.

incentivo para que os conteúdos trabalhados ao longo de milênios sejam deixados em segundo plano, considerando que sequer se conseguiria criar conceitos sem ter algum contato com o conhecimento já produzido.

[...] a reflexão sobre o ensino de filosofia deve superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant ao comentá-la na *Crítica da razão pura*, pois filosofia é processo e produto ao mesmo tempo: só se pode filosofar pela história da filosofia, e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução. (Gallo, 2012, p.44. Grifo próprio)

Não se deve entender o ensino de filosofia sob uma ótica dualista que rigidamente opõe, de um lado, o conteúdo (os conceitos já construídos na história) e, de outro, seu processo de fabricação. A oficina de conceitos pressupõe a superação dessa cisão, com uma abordagem em que o pensamento filosófico é o entrelaçamento entre o já pensado e o ato de pensar. Os conceitos herdados da tradição são o solo no qual novidades podem acontecer. Ensinar filosofia, nesse sentido, é experimentar o que já foi dito para fazê-lo ressoar em novas circunstâncias. A ensinabilidade se manifesta no compartilhamento de problemas, momento em que produto e processo tornam-se indissociáveis.

Agora, no que tange à dúvida sobre se esse ensino talvez seja inviável devido à dificuldade de lidar com a natureza complicada dos conceitos ou com o característico trabalho duro que faz parte do ato de engendr-los, admite-se que certamente a dificuldade é real. Ambos, produto e processo, são, à sua maneira, desafiadores de ensinar, principalmente no contexto de uma educação de nível médio, em que seguramente se terá que simplificar um pouco ambos para maior acessibilidade aos estudantes, é claro, fazendo isso sem esvaziá-los ou reduzi-los a níveis superficiais. Entretanto, não quer dizer que eles sejam impossíveis de serem ensinados, seja na educação média ou em qualquer outro contexto, pois uma vivência ativa no pensamento requer também que se depare com certos desafios. Para ficar mais claro, relembra-se que aquilo que leva alguém a criar algo é a sensação de um problema, um desconforto que o move à busca de uma solução.

É oportuno, então, olhar agora para a questão da aprendizabilidade, pois, por meio, dela se adentra no primeiro elemento-chave da oficina conceitual: a experimentação do problema na sala de aula. Este está conectado com a capacidade dos estudantes de se envolverem de maneira criadora com os conteúdos filosóficos, sem simplesmente absorvê-los. Tendo isso em consideração, destaca-se um ponto que é, ou pelo menos deveria ser, seguindo a linha de Gallo, comum entre aqueles que trabalham com a docência de qualquer disciplina: não se pode afirmar com certeza se aquilo que foi ensinado foi aprendido. Isso é algo que, no cotidiano, talvez se consagre quase como um fato, porque simplesmente não há nenhuma

garantia de que aquilo que está sendo construído em sala de aula foi ou vai ser internalizado pelos estudantes. Existe uma barreira, natural em certa medida, que impede o acesso ao aprendizado que ocorre nas pessoas.

Por exemplo, é impossível um professor entrar na mente dos estudantes para tentar observar se eles entenderam como um conceito é inventado, quais são os componentes que o constituem, qual problema ele está tentando solucionar, como ele se relaciona com outros conceitos já estudados etc. Existe sempre um vão de incerteza a se considerar na prática do ensino. Está se afirmando isso neste momento porque se percebe que esse é um ponto que não é tão pacífico assim entre aqueles que praticam a docência da filosofia, especialmente quando são adeptos de uma das concepções tradicionais desta, que muitas vezes aparentam dar por automaticamente garantido que o conteúdo ensinado foi ou vai ser absorvido pelos estudantes. Não é que esses estejam absolutamente desconsiderando a existência do vão mencionado em sua prática cotidiana, não é disso que se costuma discordar, mas da perpetuidade de sua existência.

Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. Já nos tempos bíblicos se falava que as sementes podem ou não germinar, dependendo do solo em que caem; pois bem: ensinar é como lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo. Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. [...] Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossas cabeças, mas produzir situações e resultados completamente distintos nos alunos. Ou mesmo até produzir os resultados esperados, mas quem sabe meses ou até anos depois. (Gallo, 2003, p. 102-103)

Acreditar na exata correspondência entre o ensino e a aprendizagem na filosofia é um comodismo que, muitas vezes, serve como ilusão de controle sobre o processo educativo. Essa crença oferece ao professor uma sensação de segurança: a de que, ao conduzir metodicamente o planejamento das aulas, o aprendizado ocorrerá linearmente. Tal perspectiva, em parte, talvez derive também da concepção do ensino como mera transmissão de conhecimentos já estabilizados, em que a aula é um espaço de reprodução que aparenta garantir o aprendizado passivo do que está sendo ensinado. Em uma pedagogia do conceito, o que acontece é o contrário. Não há garantias de que o que se ensina seja aprendido, nem de que o caminho traçado no planejamento afetará os estudantes. O ato de ensinar é semelhante a lançar sementes cujo destino é incerto: algumas germinam, outras não, e algumas florescem em tempos e maneiras inesperadas. É preciso, primeiramente, entender que a beleza do processo educativo reside nessa indeterminação, nas linhas de fuga que escapam ao controle,

nos imprevistos que reconfiguram o percurso e nas potências inéditas que emergem quando o pensamento é deixado livre para criar.

Quer dizer que a criação de conceitos não é aprendível? Não, não é isso que se está argumentando. A questão não é que a existência desse vão acarrete obrigatoriamente a não aprendizibilidade do que está sendo ensinado, somente que esse não é um processo garantido ou imediato. Lançar sementes sem ter certeza de sua germinação não quer dizer que elas nunca irão germinar. Só que isso acontece depois de um longo e demorado movimento que envolve irrigação, paciência, adaptação às condições específicas de cada solo etc. No contexto da educação, isso significa que a aprendizagem escapa dos limites de uma aula, de uma avaliação, de um bimestre ou mesmo de todo o ciclo escolar de, geralmente, três anos no ensino médio, em que a filosofia possibilita o contato com as multiplicidades.

Não é impossível aprender a fabricar conceitos, até porque basta considerar que Gallo, a título de exemplo, de alguma maneira, teve que aprender. O vão da incerteza está muito mais ligado a quem ensina do que a quem aprende, implicando que até pode não se ter certeza de que aquilo que foi ensinado foi ou vai ser incorporado, mas não que isso seja algo inapreensível. Assim, tem-se a concepção de que a incerteza que atravessa o ensino e a aprendizagem não é sinal de impossibilidade, e sim de que ela consiste em participar de um movimento que ultrapassa o campo tradicional de transmissão do mestre para o aluno. Encerrada essa questão, cabe agora apreender como o aprendizado na oficina de conceitos acontece.

É importante, então, retomar a temática do problema no âmbito da filosofia. É sabido que é necessário haver um problema que force o pensamento a se mover, implicando que ele possui um papel relevante na construção da pedagogia do conceito, em particular na aprendizagem que ocorre nela. A relação entre problemas e conceitos perpassa o âmbito do ensino, sendo ela o que possibilita a prática filosófica em sala de aula. Se ensinar é o ato de lançar sementes, então pode-se dizer que o problema é a ação de fertilizar o solo para estimular o crescimento delas. O problema é mais do que um obstáculo a ser superado, até porque, praticamente, na filosofia, isso não acontece, sendo ele uma fonte quase inesgotável de fertilização para que se impulsionem os estudantes a passarem por um aprendizado ativo. Como ele faz isso? Justamente por meio do incômodo que ele gera.

“Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não-pensado, e construir algo que nos permita enfrentar o problema que nos levou a pensar.” (Gallo, 2012, p. 72). O desconforto do problema age como o motor do pensamento na aprendizagem, porque é

nessa vivência do confronto com o que não se sabe, com o desconhecido, com aquilo que escapa às referências habituais que se produz a urgência de pensar, a necessidade de criar. A filosofia vai acontecer nessa tensão, em que o estudante se vê diante de algo que o desestabiliza, que não encontra lugar no repertório do que já foi apreendido. A aprendizibilidade emerge do movimento de elaboração de uma resposta, como o processo em que o pensamento se exercita frente a uma dificuldade. Aprender é deixar-se afetar pelo problema até o ponto em que a necessidade de responder se converta em criação.

Nota-se que aquela dificuldade antes associada ao trabalho árduo para a fabricação conceitual, que parecia, à primeira vista, um obstáculo à ensinabilidade, revela-se agora como condição para a aprendizibilidade. Longe de inviabilizar o ensino, é a exigência, o esforço de pensar aquilo que o torna importante. A filosofia só pode ser ensinada com a exposição do estudante à dificuldade, pois é nela que o pensamento se movimenta e que o aprendizado ocorre. “Se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando, o aprendiz de filosofia, de modo análogo, é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente.” (Gallo, 2012, p. 84).

Aprende-se filosofia fazendo filosofia, aprende-se a produzir conceitos produzindo. Seu exercício não se dá por mera observação ou recepção, mas pelo engajamento com a problemática que o convoca. É na experimentação do problema que o pensamento se põe em ação, e é em tal movimento que emergem os conceitos. O aprendizado filosófico, nessa perspectiva, não se conclui, ele se renova cada vez que um novo problema surge. Ele diz respeito a um processo contínuo, em que os movimentos do aprender e do filosofar coincidem, com a passagem do não saber ao saber e com o processo constante de reinvenção sendo mais importante do que sua possível linha de chegada (Gallo, 2012).

No entanto, aceitar o papel do problema nessa dinâmica exige também cautela, porque, se ele é o motor, não pode ser tomado como um fim em si mesmo. Há o risco de confundir a pedagogia do conceito com uma pedagogia do problema, aquela em que, ao tentar provocar artificialmente o pensar, acaba fabricando falsos problemas e, com isso, enfraquecendo o movimento que deveria sustentar.

Os falsos problemas não são, de fato, problemas, e, para o movimento do pensamento, de nada valeria o desenvolvimento de uma “pedagogia do problema” que os tomasse de maneira artificial, apenas como algo que permitisse uma construção racional e argumentativa. (Gallo, 2012, p. 75)

Um problema é algo que, no limite, não pode ser feito artificialmente por meio de uma imposição externa ou de uma estratégia didática premeditada, porque, lembra-se, ele é fruto da experiência sensível, manifestando-se espontaneamente através das vivências

cotidianas que eventualmente acabam construindo uma situação problemática que desafia o pensamento. Eles estão na lógica do acontecimento, no sentido de que são caóticos e imprevisíveis (Gallo, 2012). No ensino de filosofia, não se deve construir sinteticamente um problema, porque, primeiramente, este só é genuíno quando vivenciado autenticamente em um contexto específico, o que significa que, mesmo se criado em conjunto, ele não pode ser fabricado mecanicamente, e, secundariamente, por causa de sua lógica, ele não é controlável nem algo que possa ser premeditado.

Mas o maior prejuízo decorrente da construção artificial dele reside em fazê-lo acabar sendo subordinado a uma imagem dogmática, à lógica da reconhecimento, uma vez que ele deixa de ser um plano de experimentação para tornar-se uma simples proposição, uma pergunta feita sob o pressuposto de que existe, em algum lugar, uma resposta à espera de ser descoberta. Mesmo quando essa resposta não é conhecida de antemão, pressupõe-se sua existência, e esse pressuposto faz do aprendizado um mero exercício de reconhecimento. O pensamento se reduziria à busca de correspondência entre um dado e um saber preexistente, como se o problema fosse apenas um objeto externo a ser identificado, e não uma força de desestabilização.

Se o problema for reduzido a uma instância proporcional, a verdade desse problema consistiria somente em que ele possui uma solução. [...] Pensar um problema, mesmo a partir de um texto, é antes de tudo engendrar descontinuidades, gerar soluções, evitando com isso a velha ilusão de que um problema sempre visa determinada solução. (Gallina, 2004, p. 364)

O valor de um problema consiste muito mais em seu meio do que em seu fim, mais no movimento que ele desencadeia do que em qualquer solução possível. É no percurso, na tensão e na abertura que ele provoca que o ato de criação que encontra sua potência. Se o que é almejado é um ensino ativo (que funciona como um convite para os estudantes participarem diretamente), deve haver um aprendizado ativo (em que se é capaz de pensar por si mesmo os problemas e os conceitos) (Gallo, 2012). Não há uma solução única para uma problemática, no sentido cabal de algo que se encerra assim que se encontra uma resposta. Existem múltiplas soluções, cada uma delas expressando singularmente o problema e o acontecimento que o gerou. Elas não são equivalentes nem excludentes, elas coexistem em um campo de variações, exigindo um esforço contínuo de invenção. Daí o risco de uma “pedagogia do problema” que, ao tentar didatizar o movimento do ato filosófico, confunde o papel do problema, reduzindo-o a um instrumento de ensino, em vez de compreendê-lo como condição.

Sendo assim, deve-se agora conseguir compreender que a ensinabilidade e a aprendibilidade da oficina de conceitos, conforme delineadas por Gallo, se articulam em torno de uma dinâmica que conjuga conteúdo e criação. Ensinar filosofia é, simultaneamente, ter contato com os conceitos já constituídos e abrir caminhos para que novos possam ser gerados. O aprendizado, embora sempre atravessado pela incerteza, nunca se sabe como, quando ou mesmo se ele ocorrerá, ainda é possível, visto que se dá no enfrentamento das dificuldades, quando se sentem os problemas e na persistência diante do trabalho árduo que o filosofar exige.

Terminadas tais considerações, compreende-se, ao menos de maneira ampla, como ensino e aprendizado se configuram dentro de uma pedagogia do conceito. Só que permanece uma dúvida: como se realizam eles? Se não se trata de transmitir conteúdos nem de fabricar problemas artificiais, como é que se instauram, em sala de aula, as condições para o ato filosófico, para o encontro vivo com os conceitos e para a criação deles? São questões, em certo sentido, inevitáveis, considerando que o ensino tradicional possui procedimentos bem definidos, enquanto aquele proposto pelo autor brasileiro requer outro tipo de prática, menos previsível e mais experimental. O desafio que se impõe é o de saber quais são os caminhos para que uma problemática surja e para que o pensar se ponha em movimento sem ser conduzido ao reconhecimento de um objeto prévio.

Seguindo com essa dúvida, adentra-se no segundo elemento constitutivo da oficina de conceitos: a metodologia. Se o eixo ensino-aprendizagem faz referência à experimentação do problema, a metodologia é o caminho pelo qual essa se concretiza, o meio em que o processo de construção conceitual pode se dar no espaço escolar, o que implica na necessidade de investigar agora como o exercício da filosofia acontece nos meios didáticos. É nesse contexto que se situam os caminhos propostos por Gallo, os quatro passos didáticos.

Antes, no entanto, de mergulhar em tais passos sugeridos, impõe-se uma pausa: o que significa falar em “método” quando se trata da filosofia que gera conceitos? Essa indagação não é trivial, pois, em consonância com o que já se observou ao discutir a questão do mapeamento, a filosofia resiste a qualquer pretensão de fixar caminhos definitivos. Tudo nela se movimenta em fluxos, variações e devires. Sob essa ótica, a noção de método parece, à primeira vista, contradizer sua natureza, uma vez que ela, tradicionalmente, busca instituir uma ordem ou uma previsibilidade do que ocorrerá em sala de aula. Parte do desconforto inicial diante da expressão “pedagogia do conceito” vinha justamente da noção de método que pressupõe uma vontade do pensador de eliminar obstáculos para obter uma verdade (Bianco,

2005), operando protocolos, definindo rotas e estratégias que assegurem determinados resultados. Assim, a questão que se coloca é: pode-se falar desse tipo de método nessa filosofia?

Não. Ao se falar de método como conjunto de procedimentos que conduz a um resultado necessário, se está falando de uma presunção que não existe, seja nessa filosofia, seja no pensamento de Gallo. Inclusive o autor esclarece que sua metodologia, como ele a toma, se trata muito mais de uma indicação de percurso que deve ser adaptada de acordo com cada docente que vai praticá-la do que de uma proposição fixa e universal (Silva, 2023). Ele reafirma a inviabilidade de um método entendido em seu sentido tradicional, chegando a falar, com precisão, da “utopia do método”.

Nesse panorama de utopias da modernidade, a mais central foi, certamente, a utopia do método. [...] A busca pelo método definitivo, perfeito, universal, não ficaria restrita à filosofia ou à ciência; também a pedagogia perseguiu esse ideal, tendo em Comenius o inaugurador dessa busca. [...] Do século XVII aos nossos dias, temos visto uma sucessão de métodos de ensino, cada um preocupado em atingir a eficiência máxima. (Gallo, 2012, p. 86)

A pretensão de um método capaz de ensinar tudo a todos, indiferente aos contextos singulares (o onde, o quando, o porquê), expressa o cerne da utopia moderna, a ambição universalizante que, ao buscar a totalidade, apaga as singularidades, fazendo da educação um exercício de controle. Tal utopia não encontra lugar em uma pedagogia do conceito, e Gallo é sensível a esse risco, admitindo a impossibilidade de um método em sentido estrito. Se distanciando de tais pretensões que marcaram a história da pedagogia moderna, sua crítica à ideia de método indica a necessidade de preservar o acontecimento contra qualquer tentativa de subordinação a modelos prévios de racionalidade.

O método é um instrumento de controle, de regulação do que se sabe e de como se sabe, de definir aquilo que é possível que cada um saiba. Nos horizontes de um dado método de ensino, define-se aquilo que pode ser aprendido, o quanto pode ser aprendido, como e quando deve ser aprendido. O método impõe um senso comum ao saber, que pode ser, assim, normatizado. (Gallo, 2012, p. 88).

Além de utópico, o método é também expressão de uma lógica de controle, agindo segundo a pretensão de medir, regular e aprisionar o pensamento dentro de caminhos prévios, instituindo limites ao exercício da diferença. Ao estabelecer percursos definidos, se reduz o pensar a uma sequência de operações reconhecíveis, afastando-o de sua potência inventiva. O autor brasileiro reafirma que este se apresenta como o oposto da criação de conceitos, substituindo o singular por uma ordem normativa. Então, se o método carrega consigo tamanha carga de normalização, por que, afinal, se propõe uma metodologia? Que sentido pode ter falar em método quando tudo, até aqui, exigiu escapar de suas amarras? A resposta está no esforço de conceber o termo de outro modo. Ao empregar “metodologia”,

não se visa instituir um protocolo, mas indicar uma orientação experimental que mantém a invenção aberta, sem jamais reduzi-la a um conjunto de passos fixos.

A metodologia dele almeja funcionar como um campo aberto, no qual é possível gerar as próprias condições para a experimentação, sem impor um trajeto fixo. Ela é pensada como uma espécie de mapa ou bússola oferecida ao professor e aos estudantes no processo de navegação conceitual, sem determinar de antemão todos os caminhos que serão percorridos, podendo ser modificada de acordo com os rumos imprevisíveis que a aula toma, passando por uma mutação de acordo com cada contexto específico em que acaba sendo aplicada e com as necessidades que emergem no decorrer de sua aplicação. A rigor, talvez seja melhor chamar tal proposta de outro termo, ao invés de metodologia.

Dessa maneira, falar em método não é uma imposição de protocolos. Talvez seja mais apropriado falar em pistas, coordenadas que possibilitam o início de um caminhar, mas que precisam ser revistas a todo momento, na medida mesmo em que caminhamos. Coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para lá chegar. Coordenadas que significam um convite para um encontro com os signos que não podem ser planejados nem definidos de antemão. (Gallo, 2012, p. 90-91)

Falar de “pistas metodológicas” implica abraçar uma abertura ao ato de filosofar.

Elas não prescrevem regras, só sugerem direções, viabilizando que o pensamento se mova segundo as forças que emergem no decorrer da aula. Elas não delimitam o caminho, o tornam latente, não asseguram um percurso, o convidam ao movimento. Em vez de um roteiro a ser seguido, elas funcionam como coordenadas que favorecem encontros imprevisíveis, desvios criativos e descobertas que só podem acontecer na vivência do inesperado.

Tendo isso em consideração, resta descobrir quais são essas pistas. Aquelas que são oferecidas pelo pensador propõem, de acordo com ele, uma exemplificação para manifestar uma prática da oficina de conceitos na educação média, a qual pode ser revisada e ajustada conforme a realidade de cada contexto escolar. A proposta promovida por ele consiste em quatro momentos didáticos que, apesar de longos, vale a pena de serem citados a seguir:

Sensibilização: Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso as peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos ... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes,

sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. Nessa etapa também é possível desenvolver exercícios de alargamento dos horizontes culturais. Por exemplo, se podemos usar um rap ou um pagode que faça parte do universo cultural dos alunos para chamar a atenção deles, podemos também depois introduzir outras músicas, de outros referenciais, que toquem no mesmo assunto, alargando suas experiências estéticas.

Problematização: Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar uma expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso). Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas. Podemos promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos. Nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, em relação às certezas prontas e às opiniões cristalizadas. Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema.

Investigação: Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Espinosa lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão? Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela.

Conceituação: Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos. Aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo. Na etapa da investigação, vamos em busca da “ecologia dos conceitos”, de procurar aqueles que se relacionam com o problema que estamos investigando, identificando seus parentescos, como eles vão se transformando pela história da filosofia para se adequar também às transformações históricas dos problemas. Aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se, por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio. Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema. (Gallo, 2012, p. 96-98)

Os passos didáticos são particularmente relevantes, visto que constituem um esforço de realizar, no contexto escolar, o ato da filosofia. Por meio deles, busca-se fazer o

movimento principal da pedagogia do conceito, não apenas falar sobre conceitos, mas produzi-los. Em última instância, a intenção que orienta tais passos é a instauração das condições para que tal ação seja expressa no interior da sala de aula. A seguir, será possível observar de que modo esses momentos tornam-se capazes de favorecer esse processo, à luz do que foi delineado anteriormente.

A sensibilização, que tem a proposta de iniciar a aula com uma experimentação sensível de um problema através de componentes não-filosóficos, faz com que os estudantes “sintam na pele” como um elemento filosófico pode emergir de situações cotidianas. Ela, claramente, é uma etapa que deriva da noção de que o movimento de invenção inicia com uma inquietação com algum elemento da realidade, levando uma pessoa a buscar respostas, o problema que se sente durante essa fase serve justamente como um motor. Trazer elementos culturais para realizar a sensibilização, ao mesmo tempo em que se faz um “alargamento estético”, é também algo interessante, uma vez que se entende a filosofia como uma disciplina que se relaciona com outras áreas. Enfim, nessa etapa está se preparando uma abertura para sentir uma questão filosófica, adquirir novas maneiras de ver o mundo, assim como para a próxima etapa didática.

A problematização é o momento em que a vivência sensível começa a ganhar um caráter filosófico, fazendo com que aquilo que foi sentido através do não-filosófico passe a ser colocado como uma questão que necessite de uma resposta conceitual. Em termos “técnicos”, e em uma análise que aqui se faz, é possível dizer que é neste momento, de transição da sensibilização para a problematização, que se traça um plano de imanência, porque é nele em que se possui um espaço onde é viabilizada a livre experimentação de diferentes perspectivas em torno dos aspectos que constituem o problema em pauta, isto é, é nessa etapa que se começa a cortar um solo onde se relacionam as virtualidades que perpassam o que foi sentido.

O que era apenas um dado sensível, um material não-filosófico, começa a adquirir um aspecto conceitual. Indo do que foi apenas sentido, se extrai um elemento pré-filosófico no qual o pensamento pode se mover. É nesse gesto que se delinea o plano de imanência, selecionando, entre as múltiplas potencialidades abertas pela sensibilização, elementos que convidam à invenção e traçando um plano de operação. Vale esclarecer que a problematização se diferencia dos falsos problemas, porque o traço que diferencia um problema filosófico está na intencionalidade e em não se conformar com as respostas costumeiramente sugeridas (Cerletti, 2009). Não se tem o desejo de que os estudantes se limitem a encontrar uma solução

já pensada pelo professor, até porque isso, como se viu anteriormente, estaria ligado a uma imagem dogmática do pensamento.

Após isso, é bastante importante, sobretudo para começar a proporcionar uma postura ativa no ensino, que se tenha o passo da investigação, no qual se implanta um desejo de procurar uma solução e torná-la uma ação. Buscar elementos na história da filosofia para tentar entender como diferentes filósofos, em épocas diversas, tentaram responder ao problema que está sendo abordado é uma maneira de conseguir as ferramentas necessárias para se trabalhar na oficina, porque essas tentativas de resposta são nada mais do que os conceitos que já foram testados em contextos diferentes, servindo como guias para a colagem de novas soluções. É nesta etapa que se constroem os personagens conceituais que serão utilizados.

Ao revisitar as soluções propostas por grandes pensadores, como Platão, Descartes, Espinosa etc., se propicia aos estudantes elementos no plano que foi traçado, auxiliando a vivenciá-lo. Esses filósofos são abordados como intercessores e até mesmo personificações de ideias filosóficas que afetam o problema em questão, com cada um deles trazendo uma perspectiva única para iluminar um aspecto particular deste, fornecendo ferramentas que podem ser reutilizadas ou mutacionados em articulação com o contexto em que se insere o problema. Os alunos tanto adentram na parte mais prática desse ensino, que exige o manuseio de componentes conceituais, como começam a construir uma perspectiva de que a história da filosofia é um recurso valioso para questões contemporâneas.

No último momento, se possui aquele que é o objetivo principal ao se consolidar o laboratório de conceitos: fazer com que um conceito seja (re)criado a fim de proporcionar uma nova solução para o problema que foi colocado. Apesar de aparentar ser algo difícil de fazer no cenário de uma aula no ensino médio, e de fato possuir certas tribulações nesse quadro que podem tornar o processo mais desafiador, essa (re)criação é algo que pode ser feito através da utilização das ferramentas adquiridas anteriormente e de um esforço conjunto com os alunos. Por exemplo, o professor pode atuar como um mediador que vai ajudar os estudantes a se relacionarem com os conceitos, instruindo-os a fazerem autonomamente o movimento de fabricação deles, incentivando-os a unir as perspectivas analisadas anteriormente.

Se viu que para criar pode se recorrer a uma ação simples de colagem, e que deslocar um conceito para um contexto para o qual não foi originalmente feito já é um tipo de recriação. Pode-se inserir ou retirar componentes para que ele seja mudado para um novo

problema, fazendo com que a solução proposta tenha um caráter inovador, ou é possível que se pegue dois filósofos e entrelace seus pensamentos de maneira que dê origem a um novo conceito. Em suma, os caminhos para (re)criar nessa etapa são muitos, e os estudantes possuem capacidade de, juntamente com o professor, senti-los e gerar respostas ao problema construído desde a primeira etapa. O importante é que fique claro para eles que o movimento ativo do pensamento é algo acessível a qualquer um que esteja disposto a se engajar profundamente com o problema.

O filósofo brasileiro até proporciona alguns ensaios nos quais são exemplificados alguns meios de realizar a aplicação de sua metodologia. No primeiro, ele propõe a discussão da possibilidade de tomar uma decisão moral antes da ação, utilizando como recurso inicial um filme. A partir da problematização suscitada pela narrativa cinematográfica, os estudantes seriam conduzidos a investigar diferentes modelos éticos ao longo da história da filosofia, como a ética da felicidade, do dever, da liberdade etc., culminando na aplicação conceitual dessas perspectivas ao problema inicial. No segundo ensaio, a metodologia é aplicada à temática da corrupção na vida cotidiana e na política. A sensibilização acontece através de uma canção e de um documentário, que suscitam a reflexão sobre a moralidade das ações cotidianas. A investigação filosófica recorre a diferentes autores de tradições diversas, visando permitir que os estudantes mobilizem conceitos éticos para analisar práticas sociais concretas.

Desse modo, os dois ensaios didáticos apresentados pelo autor cumprem a função de esclarecer ainda mais a operação da sua metodologia, pretendendo evidenciar sua flexibilidade ao tratar de diferentes recortes temáticos no ensino. Os exemplos mostram que a proposta em questão não se reduz a um esquema vago, podendo ser mobilizada em situações concretas de sala de aula, tratando-se de ilustrações que reforçam a coerência interna da metodologia e sua potência, especialmente no que diz respeito ao exercício do pensamento feito pelos estudantes.

A filosofia pode ser vivenciada nas pistas metodológicas como um processo didático aberto, com cada etapa se complementando, fazendo emergir uma proposta que vincula os dois elementos da oficina de conceitos. Com isso, talvez se pudesse considerar como concluída a análise da pedagogia do conceito em questão, uma vez que foram vistas tanto as condições de experimentação do problema quanto o movimento de criação conceitual. Entretanto, para uma compreensão mais ampla, é relevante observar que, além dos

passos didáticos, ele também propõe a possibilidade de um “caminho inverso” ou aquilo que ele chama de método regressivo.

O que penso que podemos considerar como pistas para um “método regressivo” para o ensino de filosofia seria a busca do problema ou do conjunto de problemas que engendrou o conceito de um determinado filósofo. [...] Para mostrar o processo do filosofar pelos filósofos, algo que poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes, seria interessante justamente tirar da sombra” os problemas, lançar luz sobre aquilo que os textos escondem. (Gallo, 2012, p. 111)

Se faz um percurso didático que inverte o caminho convencional do aprendizado.

Em vez de conduzir o estudante de uma experiência sensível a uma elaboração conceitual, parte-se do conceito, aquilo que, à primeira vista, se mostra mais distante, para gradualmente reencontrar o problema que o gerou. Esse movimento regressivo pretende restituir à filosofia sua força vital, tornando visível aquilo que se oculta nos textos. Ao lançar luz sobre o que normalmente permanece nas sombras, esse método aproxima o pensamento do vivido, permitindo que os estudantes o percebam como um processo dinâmico.

“1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo; 2) ler esse texto com os estudantes; 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo ali; 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo a criar tal conceito.” (Gallo, 2012, p.114). Seriam essas as pistas para tal caminho, segundo elas iniciar-se-ia pela etapa de investigação, selecionando o texto de um filósofo ou até trechos de vários filósofos que têm trabalhos próximos, para fazer uma sensibilização através de uma leitura conjunta que introduza os estudantes no conceito ou nos conceitos que serão trabalhados, para, no fim, passarem por uma problematização que demonstrará como esses estão fazendo referência a uma problemática real que motivou o filósofo a fazer um ato para tentar solucioná-la, sendo que ainda nos dias atuais é possível perceber sua relevância. A conceituação vem logo após a realização dos três passos, até porque sem ela não se teria a (re)criação feita pelos estudantes.

É importante destacar que o método regressivo não constitui um conjunto de regras fixas, ele é só mais um tipo de pista para orientar a prática docente. Trata-se de indicações abertas, suscetíveis de adaptação em consonância com o contexto, o autor estudado e as necessidades que emergem em cada situação. Sua menção, visa esclarecer a completude e a flexibilidade da proposta de Gallo, que admite múltiplos caminhos para a realização de uma pedagogia do conceito.

Encerram-se, assim, as considerações acerca da dimensão didática de tal pedagogia, voltadas às concepções que sustentam a filosofia como criação de conceitos e às relações que a constituem. Tendo visto tais noções e suas articulações internas, cabe agora seguir para uma dimensão mais conjuntural do ensino de filosofia, abordando questões que

envolvem o papel da escola, do professor e das condições institucionais que configuram a prática educativa.

3.4 Tempos hipermodernos, educação maior e menor e professor de filosofia

O ensino de filosofia, como qualquer prática educativa, se realiza em um determinado contexto social, pois a educação está inserida em uma conjuntura histórica concreta. Para Gallo, essa conjuntura é a dos tempos hipermodernos, caracterizados, segundo a leitura que ele faz de Lipovetsky, como uma intensificação ou hiperbolização da modernidade. Ele fala de um período marcado pela aceleração dos ritmos de vida, pela multiplicação dos processos sociais e pela exacerbação das lógicas de consumo e de informação que moldam as experiências contemporâneas.

Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração de que nos fala Lipovetsky. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de zappings nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado. (Gallo, 2012, p. 23)

Em tal sociedade, onde se valoriza a rapidez e a imediatidade do pensamento em detrimento da reflexão aprofundada, da análise cuidadosa e do estudo metódico, torna-se particularmente difícil, inclusive nas escolas, conduzir aulas de filosofia que exigem paciência e a construção gradual do conceito. No entanto, essa não é a principal, nem a única consequência de uma sociedade hipermoderna. Se constituindo com os axiomas do mercado, do indivíduo e da eficiência técnica (Gallo; Aspis, 2010) existem outros efeitos que se fazem presentes e mostram-se relevantes para a compreensão do contexto em que o ensino de filosofia se insere.

No período moderno havia uma série de contramodelos e contravalores que funcionavam, contendo e disciplinando os avanços modernos, dependendo daqueles três axiomas que fossem levados às últimas consequências. Esses freios da modernidade funcionavam como uma espécie de regulação, controlando os efeitos do mercado, do individualismo e da eficiência técnica. Os tempos hipermodernos são o efeito da perda desses mecanismos de regulação, com os três axiomas imperando sem limite. [...] Evidentemente, esse remate da modernidade, levando aos limites da influência do mercado e da eficiência técnica, bem como colocando o indivíduo no centro de tudo, apresenta consequências importantes no universo da cultura. [...] Um último traço dos tempos hipermodernos, para os nossos propósitos, o mais importante é a política. Lipovetsky afirma em seu ensaio que vivemos hoje sob o império da vigilância. (Gallo; Aspis, 2010, p. 92-93)

A hipermodernidade, conforme delineada pelo filósofo brasileiro, traz consigo consequências profundas para a constituição do sujeito e para a conjuntura social. O indivíduo

agora é hiperfocado em si mesmo, priorizando a sua performance pessoal, buscando aperfeiçoar-se e distinguir-se em meio a uma lógica de competição incessante. Assim, os vínculos comunitários que poderiam ser construídos para tentar resolver certas questões sociais são enfraquecidos, e torna-se cada vez mais difícil a construção de espaços de ação política coletiva, condição importante para o exercício filosófico. Além de que, há também uma intensificação da mercantilização da vida, em que tudo passa a ser tratado como mercadoria, inclusive a própria escola, que se vê submetida às exigências de eficiência, produtividade e rentabilidade. Mas a consequência mais marcante é o advento de um regime de hipertransparência, em que se busca controlar todos os aspectos da existência. Esse é um cenário em que o olhar do poder instaura um controle perpétuo. Um exemplo, para esclarecer essa ideia, seria a maneira como as transações bancárias funcionam contemporaneamente:

[...] já não preciso ir fisicamente ao banco, perder 30 minutos ou mais numa fila para movimentar minha conta corrente. Meus talões de cheques são entregues em casa, movimento minha conta, pago meus boletos etc. pelo telefone ou on-line, pela internet, de minha própria casa. (Gallo, 2012, p. 31).

O conforto proporcionado pelo avanço tecnológico vem ao custo das pessoas terem todas as suas informações cedidas para serem controladas por alguém, seja o banco, a plataforma social, o sistema de Inteligência Artificial (IA) etc. Os fluxos de informação são usados para moldar o comportamento dos indivíduos a fim de resultar em uma regulação social mais eficiente e que torne as relações de poder mais descentralizadas (Gallo; Aspis, 2010), ou seja, se tem uma conjuntura social que não é fértil para a prática filosófica.

Um contexto de consumismo, controle e aceleração do pensamento limita as ações da filosofia, que requer tempo e paciência, uma vez que não se inventa algo instantaneamente. O seu ensino, que requer o deslocamento de um movimento bastante árduo, com certeza também encontra dificuldades quando está inserido na lógica hipermoderna, com alguns desafios mais específicos. Considerando que o que foi exposto é a configuração social em um sentido amplo, ainda não se consegue inferir com precisão os impactos dela no âmbito educacional, que possui um funcionamento específico.

Mudando o foco, se desdobra agora em torno da temática de como tal conjuntura repercute no cenário educativo. Para isso, se recorre às noções de educação maior e educação menor. Como talvez se consiga intuir, essas duas concepções tratam de deslocamentos das noções de literatura maior e literatura menor. Isso é realizado por Gallo com o intuito de pegar a ideia de resistência cultural para experimentá-la no campo da filosofia do ensino de filosofia, onde elas ganham novas dimensões.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. [...] Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (Gallo, 2003, p.78)

Semelhantemente ao conceito original, a proposta se trata do fazer educacional de grupos minoritários situados em uma área maior bem estabelecida, possuindo o intuito de subverter os elementos da lógica educacional maior em prol de um projeto revolucionário de resistência política. A educação menor remete a uma prática de micropolítica que enfrenta as imposições maiores, implicando que, em linhas gerais, esse deslocamento é um esforço bastante fiel aos moldes das noções originais. Na obra *Deleuze & a Educação* de 2003, é possível observar que o filósofo constrói a educação menor a partir de três características principais.

“A primeira característica é a da *desterritorialização*; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos.” (Gallo, 2003, p. 79. Grifo próprio). Os processos da educação, de modo semelhante à linguagem na literatura menor, são desterritorializados, porque as políticas produzidas pela educação maior constantemente tentam dominar a prática de ensino, funcionando como uma espécie de máquina de controle que tenta fabricar os sujeitos. Ela pressupõe uma correspondência direta entre o que se ensina e como se aprende, pois somente assim garante a reprodução exata daquilo que é desejado para manter a sua estrutura. Em contrapartida, a educação menor entende que o aprendizado escapa a qualquer tentativa de controle, como o cão que cava seu próprio buraco, com a resistência sempre sendo possível. Desterritorializando as políticas feitas pela máquina de controle, ela funciona como uma máquina que, de dentro do sistema maior, realiza suas estratégias de subversão para conseguir gerar novos caminhos que quebrem a máquina de controle de dentro para fora.

“A segunda característica é a *ramificação política*. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência” (Gallo, 2003, p.81. Grifo próprio). A educação menor é um ato político que, agindo através da desterritorialização, abre espaço para o surgimento do “educador militante” que atua fazendo trincheiras e promovendo o ato político no cotidiano diretamente com os membros da comunidade escolar. Nas microrrelações sociais, ele busca afetar as macrorelações. Se foca no dia a dia, ao invés das grandes políticas,

para que se produza uma resistência contínua no contexto menor. Funcionando como um rizoma, ela gera conexões para promover perspectivas que sejam condizentes com as especificidades de cada cenário. Se pretende produzir vínculos com os estudantes, com os outros professores, com os membros da comunidade, resultando em um projeto político aberto que não terá nem começo nem fim (seja em sentido teleológico ou escatológico).

“Por fim, a terceira característica é o *valor coletivo*. [...] Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos.” (Gallo, 2003, p. 83. Grifo próprio). Toda ação menor ganha um caráter coletivo, pois o educador militante precisa agir no cotidiano escolar em conjunto com todos os indivíduos à sua volta para que seja possível produzir a resistência. Sem margem para qualquer tipo de ação solitária, ela é um exercício que trabalha com as multiplicidades, mudando, gerando acontecimentos, fazendo com que todo projeto político seja coletivo, sem sujeito ou objeto bem definido. O valor coletivo sempre se mantém em correlação com as outras duas características, para que não acabe sendo reterritorializado pela máquina de controle, tornando-se um instrumento de reprodução da estrutura dominante. A educação menor almeja ser uma máquina de resistência que incansavelmente busca ampliar suas conexões e o seu movimento de revolta.

Essas características evidenciam que tal deslocamento conceitual é bem fiel à concepção original, mantendo as implicações políticas do conceito no novo contexto da educação, enquanto busca ampliá-las para abarcar novas potências de resistência. A mudança de contexto, em certa medida, faz com que a literatura menor ganhe mais “materialidade” no sentido de que sua prática impacta de maneira mais visível o mundo por meio das ações educativas. Além disso, o aspecto da resistência política ganha um aspecto mais heterogêneo ao ser movida em um âmbito com uma pluralidade de realidades sociais tão grande quanto a educação brasileira. Só que, entre os mais distintos benefícios que ela pode fornecer e adquirir com a mudança de cenário, a disponibilização de uma perspectiva de análise nova para abordar os problemas educacionais é a mais interessante de se focar.

A educação menor foca nas ações cotidianas, que aparentemente, de tão pequenas, sequer demonstram impactar na estrutura maior, mas que, através da sua subversão, conexão política-rizomática e da valorização coletiva, podem acabar ganhando uma força disruptiva muito grande. Os efeitos atuais da hipermodernidade são questões melhor discutidas quando abarcadas por tal perspectiva, pois é nela onde se consegue trabalhar o ensino de filosofia como um projeto de resistência militante. Entendendo que a presença da

filosofia na escola é algo que sempre visa atender uma determinada ideologia (Gallo, 2012) adotar uma posição que esteja em articulação com a educação maior demonstra ser um empreendimento que nem sempre, ou praticamente nunca, é desejável. A máquina de controle possui intenções que estão distantes do cotidiano de quem pratica o ensino, e suas políticas públicas costumam contribuir muito mais para a reprodução da hipermodernidade do que para sua superação. Considerando os interesses de um poder hegemônico, onde se convém manter o estado contemporâneo das coisas em vez de investir nos meios para a revolta, é uma postura esperada, só que não menos prejudicial.

Se recorre a educação menor como o espaço em que as táticas de resistência para enfrentar a conjuntura social presente podem surgir, considerando que nela o interesse está voltado para a insurgência política. Nela se consegue apostar em uma abordagem onde se experimenta as ações menores, com o conceito podendo ser criado em sala de aula. De que maneira isso é possível? O que faria essa abordagem atualizar as condições para que uma oficina de conceitos possa ser praticada dentro da educação maior?

Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. (Gallo, 2012, p. 32)

O autor dessa pedagogia, demonstra atribuir à figura do professor de filosofia um papel importante no enfrentamento dos impactos gerados pela sociedade hipermoderna através da educação maior. Logo, é relevante discutir as temáticas em torno dele neste momento. O professor de filosofia é um componente significativo para a oficina conceitual, tanto pelo papel que ele pode desempenhar contra a máquina de controle quanto porque ele é quem, junto aos estudantes, vai praticar a majoritária parte do ensino. Não há aula se não houver alguém que a ministre.

Pensar essa figura na educação média é, devido a vários fatores, algo desafiador, contudo existem alguns aspectos pelos quais isso é possível. Um deles é que o professor de filosofia tem que ser um filósofo. Tal afirmação, apesar da aparente redundância, concerne a algumas questões que precisam ser consideradas. Em certa perspectiva, consegue-se afirmar que um dos maiores desafios que o professor de filosofia possui atualmente é o de reiterar que ele é um filósofo, que não existe o seu aspecto de docente de um lado e esse de outro (Cerletti, 2020). No cenário brasileiro, é consideravelmente comum alguns levantarem uma “dicotomia” entre esses dois aspectos, como se consegue ver na obra *Filosofia e Educação no*

Brasil: Da identidade à Diferença de Cristiane Marinho, no terceiro capítulo, onde se apresenta uma entrevista com o filósofo Daniel Lins.

Diversamente, no Brasil, afirma Lins, os filósofos brasileiros não são filósofos, são professores de filosofia: “Não temos o direito de criar um conceito, o filósofo no Brasil que criou conceito está no dicionário, um grande filósofo, chama-se Bento Caio Prado Júnior, que morreu recentemente. Ele é O filósofo. Por quê? Porque ele criou um conceito”. [...] Lins reconhece a excelência de muitos professores de filosofia no Brasil, mas não a existência de filósofos: “Não há mudança, praticamente, no Brasil, é uma dominação dos signos na filosofia. É como se fosse possível continuar a fazer filosofia sem criar filosofia, é um complexo de vira-lata. Isso é terrível”. E a filosofia que possibilita uma abertura de criação de pensamento, Deleuze e Nietzsche, a universidade recusa dizendo que não é filosofia, “porque a Filosofia boa para a academia brasileira é a filosofia que não pensa. E como é que uma filosofia não pensa?”. Por isso, a nossa formação filosófica é fracassada, pois não consegue formar filósofos (Marinho, 2014, p. 204)

A diferença entre o filósofo e o professor de filosofia aparenta estar principalmente na função que cada um realiza. Critica-se a filosofia exercida no Brasil por fazer uma espécie de divisão, onde o filósofo, que deveria ser alguém que cria conceitos, é apenas um professor que atua mais como um comentador de textos das ideias já estabelecidas. Há um tipo de dualidade que direciona uma crítica ao ensino brasileiro, onde o ato inventivo é frequentemente negligenciado, tornando-o simplesmente uma repetição de ideias.

Em certa medida, tal entendimento não é uma análise errônea. Ao observar as alegações feitas na obra de Marinho, nota-se que elas derivam da compreensão de que existem problemas no processo de formação acadêmica daqueles que serão docentes de filosofia na educação brasileira, mais precisamente está se remetendo a percepção de que a preparação que acontece nesse processo é mais para a reprodução de conteúdo do que para a fabricação dele. Se admite que tal perspectiva não está inteiramente equivocada, porque na prática talvez seja comum haver uma tendência dos professores de filosofia, tanto do nível superior, a quem a citação parece se referir, como no nível médio, de focar mais na repetição de conhecimentos considerados consagrados. Também se concorda, parcialmente, com a colocação que sugere que tal tendência acontece como consequência de um academicismo brasileiro que acaba por privilegiar uma formação em que os conceitos são tratados de maneira pouco ativa. Gallo também observa e levanta considerações semelhantes.

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implantado tem levado, em larga medida, a que ele seja um "reprodutor do mesmo". Com isso quero dizer que a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula. [...] De certa forma, portanto, tendemos a retornar ao mesmo: às mesmas práticas que julgamos condizentes com um bom ensino de filosofia, na mesma medida em que recusamos as práticas que julgamos ruins. (Gallo, 2012, p. 130-131)

Encontra-se uma tendência dos professores de filosofia, especialmente quando saem recentemente de suas Licenciaturas, de replicarem aquilo que vivenciaram durante sua formação? Sim. Nessa o habitual é que haja um envolvimento com os conhecimentos que é mais voltado a comentá-los do que construí-los? Talvez. O que se consegue afirmar é que há comumente uma perspectiva em que não se enxerga esses professores como filósofos, daí decorrendo o desafio mencionado. Em um ponto de vista amplo isso já seria algo problemático, agora no prisma de uma pedagogia do conceito o revés ganha uma nuance a mais.

Destacou-se a importância, tanto para a ensinabilidade quanto para a aprendizibilidade da oficina de conceitos, que a dificuldade deve ser vivenciada pelos estudantes, e apesar de isso continuar sendo algo importante para o funcionamento desse ensino, é certo que ela não precisa ocorrer de maneira desmedida. Aprofundando-se na analogia da oficina, pode-se dizer que o professor teria a responsabilidade de fazer com que os alunos consigam manusear as ferramentas para evitar acidentes, que no caso seriam um conceito não (re)criado ou que foi feito de modo impreciso, resultando em um ensino e aprendizado superficial.

Para prevenir que tais acidentes não aconteçam, é necessário que o educador esteja lá para auxiliar e que ele mesmo saiba como usar as ferramentas. Como ele poderia convidar os estudantes a realizarem o ato filosófico, a buscar soluções para problemas contemporâneos, a ter uma experiência ativa no pensamento e a adquirir uma perspectiva conceitual do mundo, se ele mesmo não faz nada disso? (Gallo, 2012). O professor de filosofia deve ser, indubitavelmente, um filósofo em exercício, alguém que está acostumado a (re)criar conceitos, instaurar um plano de imanência, inventar personagens conceituais etc.

Então, o que importa questionar agora não é a existência de uma deficiência na academia brasileira ao preparar os licenciandos ou se quando eles saem das graduações são filósofos ou professores de filosofia. O que interessa é saber se tal desafio pode ser superado. Tal professor é capaz de produzir conceitos na educação média? Acredita-se que sim porque ele é apto, principalmente se adotar uma perspectiva de educação menor, de ir na contramão da repetição do mesmo fazendo uma desterritorialização de sua instrução para agir de modo diferente. A razão para concordar parcialmente com as alegações anteriores é a de que, ao contrário da conotação delas, o professor de filosofia é um filósofo ou mínimo tem a potência de ser.

[...] a dicotomia entre o "professor de filosofia" e o "filósofo", que vê este último como o pensador - o produtor de conceitos, em nossa perspectiva - enquanto ao

primeiro caberia apenas ensinar, transmitir; reproduzir, numa palavra. O filósofo seria criativo, enquanto ao professor de filosofia restaria o papel de um papagaio repetidor - de conceitos, teorias etc. [...], Mas, se optamos pelo desafio da pedagogia do conceito, trata-se de revitalizar a filosofia, de tomá-la como empreendimento vivo e dinâmico, sempre criada e recriada. [...] quem melhor que o professor de filosofia para cuidar da pedagogia do conceito? Encontramos, assim, que o "filósofo" - produtor - e o "professor de filosofia" - transmissor - tornam-se uma mesma pessoa. (Gallo, 2012, p. 161)

Em suma, o preconceito que estabelece a divisão entre o "professor de filosofia" e o "filósofo", tentando estabelecer este último como o pensador em uma perspectiva oficial, enquanto o primeiro serviria apenas para reproduzir conhecimentos, não passa de uma falsa oposição que ignora as nuances do papel do professor no cenário educacional, bem como desconsidera a força de subversão que ele possui. Em uma pedagogia do conceito, os dois são uma só pessoa. O docente no ensino médio é, e precisa se portar como, um filósofo para que consiga inspirar os estudantes a também serem afetados pelas multiplicidades. Por mais forte que seja a tendência de repetição dos conteúdos, há margem micropolítica para romper com isso. O primeiro aspecto, assim, que compõe tal figura, e que é plausível dizer ser uma consequência da adoção da oficina de conceitos, é a de fazer com que ele passe a almejar uma postura criadora. As implicações disso, seguindo a linha de Gallo, se conectam com outro aspecto que constitui o professor de filosofia: ele é um professor.

Novamente, talvez se esteja beirando a redundância ao fazer tal asserção, mas, assim como a anterior, ela concerne a assuntos que são de grande relevância para se dar um olhar mais atento a eles. Um deles é o de conseguir compreender como o professor de filosofia é um tipo de “encarnação” do diálogo entre filosofia e educação, uma vez que, em seu agir cotidiano, ele abrange os dois campos. Não necessariamente significa que ele é ou deve ser alguém que pesquisa o âmbito da educação, embora isso seja recomendável, só que, em diferentes sentidos, ele transita, ou melhor corta, nesses dois campos.

O filósofo como professor pensa questões educacionais mediante um mergulho no território da educação, que nem todos podem ou querem fazer (Gallo, 2000). Habitando no plano educacional, ele o traça, ou o redescobre e o atualiza, a depender do contexto em que está situado no momento. Consequentemente, ele é tanto um filósofo quanto um pedagogo, construindo conceitos dentro da sala de aula e dialogando com assuntos pedagógicos. Ele é, nesse sentido, um professor-filósofo ou um filósofo-professor. Não importa a ordenação, se é primeiro filósofo e depois professor ou vice-versa, o importante é que ele seja os dois e que consiga integrar essas duas áreas em sua prática diária.

Esse é um tópico que surge quando se faz a afirmação anterior em consonância com uma pedagogia do conceito, contudo não é o único, nem mesmo aquele que se entende

como o mais interessante. A temática mais relevante em relação a esse aspecto é a de que tipo de professor exatamente ele é.

É um professor erudito que apresenta um conhecimento antigo para jovens estudantes? Um professor excêntrico que fala sobre temas herméticos de maneira confusa? Ou somente um professor como tantos outros que dá suas aulas, aguardando chegar o dia de sua aposentadoria, por mais longe que ele esteja? Resumidamente, almeja-se discutir em torno de que tipo de mestre esse é ou deveria ser. Para realizar tal discussão, desdobrar-se-á, semelhantemente ao filósofo brasileiro, no pensamento de Jacques Rancière na obra *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

Tendo isso em consideração, relembra-se as menções feitas à importância da participação ativa dos estudantes, porque isso já indica que o professor não é uma figura de autoridade que detém um conhecimento muito profundo de seu campo de estudo sendo encarregado de transmiti-lo para os alunos. Esse até pode, e rigorosamente até deve, possuir um domínio amplo dos conteúdos de sua área, pois isso é necessário para fazer funcionar o processo de ensino (afinal, basta pensar que, se um professor é considerado como tendo um conhecimento não qualificado de sua própria disciplina, ele sequer vai ser contratado para dar a aula). A questão é: como o professor deve se portar em relação ao seu conhecimento e ao papel que ele desempenha no movimento de ensino e aprendizagem?

O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. A última proposição era a mais dura de suportar. (Rancière, 2023, p.32-33).

O professor de filosofia pode se portar de quatro maneiras, sendo a última a mais difícil de aceitar, mas a que melhor se conecta com a oficina conceitual. Ser um “mestre ignorante” é aceitar que é desnecessário possuir um controle absoluto dos conhecimentos que serão ensinados ou, no mínimo, que sua função não é apenas explicá-los. O professor agir como um ignorante implica a aceitação de sua incapacidade de abranger todos os saberes de seu campo e de que ele precisa constantemente buscar novas perspectivas para experimentá-los, isto é, que ele mesmo está sempre aprendendo algo. Além de não ser um mestre sábio ele não almeja a explicação, porque o docente explicador promove o embrutecimento do ensino, que nada mais é do que o assujeitamento dos estudantes, que ficam presos às suas explicações para conseguirem pensar (Gallo, 2012).

O mestre explicador é antifilosófico. A filosofia é aberta, estando sempre em construção, sendo marcada pela problematização e pela inovação conceitual, tornando a lógica da explicação incompatível com ela. Ou nas palavras de Gallo (2012, p. 50): “Ora, a

lógica da explicação é, então, antifilosófica. Um ensino "explicativo" da filosofia é a morte mesma da filosofia.”. Por que se diz isso? Porque o ensino explicativo entra em confronto com vários componentes que constituem uma pedagogia do conceito, um deles, e talvez o mais importante de destacar, é o de como a aprendizagem e o ensino acontecem. O movimento do pensamento feito por intermédio da explicação se dá com a predeterminação de que os estudantes devem pensar aquilo que já foi pensado. O professor já decidiu de antemão o que e como deve ser pensado pelos estudantes, centralizando o processo da aula no mestre que explica uma solução prevista como uma verdade para o discípulo (Gallo, 2012).

O professor explicador se aproxima da pedagogia do problema, ao fazer perguntas cujas respostas ele já concebeu. Os falsos problemas acabam entrando em cena nesse cenário, direcionando o aprendizado a um saber específico e estabelecendo uma correspondência entre a ensinabilidade e a aprendizibilidade. Algo que já se consegue deduzir como prejudicial, uma vez que o estudante nada aprende quando apenas repete os gestos e as significações impostas a ele, ao invés de produzir o novo (Bianco, 2002). A lógica explicadora está conectada com aquilo que impede o movimento ativo do pensamento, colocando o ensino em um ciclo no qual o aluno não sente os problemas, só repete o que já foi estabelecido, passa por um embrutecimento e mantém o “status quo” das coisas.

O mestre ignorante é uma alternativa com mais potência para a construção de um ensino filosófico emancipador⁷. O professor sábio-explicador, acaba levando ao embrutecimento dos alunos, enquanto o professor ignorante abre espaço para a emancipação. Como? Simplesmente seguindo um caminho diferente daquele que é regido pelo método da explicação, que é a lógica da desigualdade dos intelectos. Ao se explicar algo, se pressupõe a existência de uma desigualdade intelectual entre o professor e os alunos, na qual o mestre detém um saber privilegiado, enquanto os discípulos são tidos como intelectualmente inferiores, que necessitam da explicação para serem levados até o pensamento filosófico. Um mestre ignorante, em contrapartida, possui a noção da igualdade radical dos intelectos.

A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. [...] A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. (Rancière, 2023, p. 16)

Promover a igualdade é entender que todos possuem a mesma capacidade intelectual (igualdade fundamental), contudo, essa não está automaticamente presente no

⁷ Aqui a emancipação é vista, na linha de Rancière (2023), como a ação de tornar as pessoas iguais mesmo em uma sociedade desigual. Ou seja, promover um aprendizado em que a igualdade é veementemente afirmada, mesmo que isso dissuade da ordem social vigente.

espaço educacional (por isso, ela é ausente). Ela só se manifesta mediante a ação de quem admite que qualquer um pode aprender sem a necessidade de um mestre, dependendo dos atos daqueles que ousam afirmar a aptidão de todos para pensar autonomamente. Ou seja, o professor de filosofia, enquanto mestre ignorante, gera condições para que os alunos exercitem a sua independência intelectual. Ao invés de pressupor que há uma desigualdade entre ele e os estudantes, concebe-se que há apenas uma diferença de vivências, em que ele possui um grau de leitura, estudo e compreensão dos conteúdos filosóficos que esses últimos não possuem, o que não implica dizer que ele seja intelectualmente superior.

Se pergunta, então, se o professor não segue o método da explicação, como ele fará para ensinar? A resposta já foi enunciada anteriormente: ele irá fazer isso mediando a participação dos estudantes em relação aos conceitos. Nos passos didáticos da problematização e da investigação, têm-se os momentos em que o professor tanto instiga os alunos a sentirem o que há de problemático nas questões levantadas como media a busca por soluções na história da filosofia.

O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção. É pouco? Vejamos, então, tudo o que essa exigência tem, para o aluno, de uma tarefa interminável. Vejamos, também, a inteligência que ela pode dar ao examinador ignorante: "Quem impede essa mãe ignorante, mas emancipada, de observar, a cada vez que pergunta onde está Pai, se a criança mostra sempre a mesma palavra; quem se oporá a que ela esconda essa palavra e pergunte: qual é a palavra que está debaixo de meu dedo? Etc. etc." Imagem piedosa, receita de mulheres... Esse foi o julgamento do porta-voz oficial da tribo dos explicadores: "Pode-se ensinar o que se ignora é ainda uma máxima de dona de casa". (Rancière, 2023, p. 54)

Ensinar pode ser feito com o simples incentivo ao engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem. Semelhante à mãe que instrui o filho exigindo dele apenas atenção, basta que o professor procure acompanhar se o aluno está envolvido com o aprendizado, pedindo dele demonstrações de sua atenção, algo como: "Você entendeu esse conceito? Explique, em suas palavras, o que levou esse filósofo a criá-lo. Há algum elemento dos dias atuais que se conecta com esse problema? Etc." Isso é o suficiente para saber se ele está sendo afetado pelo movimento filosófico ao mesmo tempo que se incentiva a autonomia dele. O acompanhamento não é um diagnóstico, é um reforço para esclarecer que o ensino promovido pelo professor precisa se distanciar de uma prática meramente expositiva.

Enfim, considera-se que já se falou o suficiente sobre a questão do mestre ignorante para conseguir entender qual a noção de professor que se possui em uma teoria como a de Gallo. É preciso agora saber como ela em conjunto com a de filósofo se relaciona com a aposta na abordagem menor em sala de aula. Para isso é relevante abordar um outro

aspecto muito importante que consiste na figura do docente dentro da micropolítica, que faz dele um ator revolucionário: o fato de ele ser um funcionário, ou em outro termos, um trabalhador. Mesmo que brevemente, é necessário falar sobre esse assunto, porque, caso contrário, se tem muito facilmente uma visão vaga ou idealizada da ação menor, como se o professor de filosofia agisse guiado somente por uma vocação natural.

Certas atividades, como a avaliação, que correspondem às exigências da educação institucional, demonstram que o professor de filosofia em dados momentos precisa atuar como um autêntico funcionário contratado pelo Estado (Cerletti, 2009). Significa que, apesar de alguns até poderem sentir uma vocação, a maioria deles, semelhante a qualquer outro tipo de pessoa que trabalha para o poder estatal, é contratada para cumprir certas demandas e pratica sua profissão para adquirir um sustento financeiro. Quais impactos isso tem no ensino? Vários e em diferentes sentidos, só que se decide focar mais em algumas implicações políticas.

Nesse caso, pela falta de tempo de planejamento, a rotina exaustiva, escassez de bons materiais, de dados, ou mesmo a inexistência de uma reflexão anterior que ponha em pauta esses elementos que compõem nossa concepção do que seja filosofia e de como ensiná-la, os professores de filosofia são levados a replicar uma prática centrada na transmissão de ideias, categorias e conceitos da história de filosofia, geralmente pela repetição e memorização. (Silva, 2023, p. 43)

No cotidiano se ensina para fins de sobrevivência econômica, conseqüentemente se tem que lidar com uma série de fatores que afetam a prática docente. Alguns exemplos vão da clássica reivindicação por reajustes salariais adequados para a categoria de professores até a necessidade de trabalhar em mais de uma instituição escolar para conseguir um sustento digno. Há a queixa da ausência de recursos didáticos nas escolas, de que a infraestrutura delas, em grande parte, não é apropriada, entre outras tantas considerações que refletem um cenário educacional muitas vezes adverso para a profissão de professor, e isso não exclusivamente para o de filosofia, no cenário brasileiro.

A filosofia, por não ser comumente considerada uma disciplina prioritária no sistema educacional brasileiro, frequentemente é precarizada de outros modos, com uma carga horária reduzida (50 minutos por semana na maioria das vezes), um número alto de turmas e com estudantes desinteressados e desmotivados para assistir às aulas. Além disso, há outros fatores não citados que corroboram com a criação de um ambiente ainda mais desafiador para o professor de filosofia, que por sua vez ainda precisa cumprir certas funções atribuídas pelo poder maior para conseguir assegurar seu emprego e sustento. É bastante difícil conseguir fazer uma oficina de conceitos nesse cenário, uma vez que lidar cotidianamente com ele desgasta a vontade de experimentar novos caminhos.

Gallo diz que: “[...] a educação menor é fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas "grandes políticas", apesar delas e para além delas.” (2012, p. 26). Se tal educação depende tanto do ato do professor, o que fazer em um contexto tão desmotivador? A resposta parece ser: passar por um devir-militante, usar as aulas como trincheiras, produzir resistência à precarização, buscando fazer um agenciamento coletivo com os estudantes, com os outros professores, com todos os membros da comunidade escolar para criar um projeto político em que se enfrentará as mazelas derivadas da máquina de controle.

Os grandes atores na política, hoje, não são os da macropolítica, os profetas que anunciam o porvir, mas sim os da micropolítica, os militantes que produzem o presente e possibilitam o futuro. (Gallo, 2012, p. 26)

Fomentando uma valorização coletiva, militando para ampliar as relações da máquina de resistência com o propósito de mudar a realidade em que o trabalhador da filosofia na educação média costuma se encontrar e fazendo qualquer tipo de empreendimento de militância no dia a dia se tem a chave para apostar na educação menor. Parece simples, mas está se falando de algo muito trabalhoso repleto de “microdesafios” a superar, pois está se falando de confrontar a lógica dominante do sistema educacional ao mesmo tempo em que se esforça para engendrar relações de resistência com o máximo de pessoas possível, o que pode ser muito desgastante, sobretudo quando ainda está trabalhando dentro desse contexto de precariedade no ensino médio.

Passar por um devir que o torna um “educador militante” é escolher trilhar o caminho mais árduo que há para tentar, ainda que em pequenas doses, mudar a realidade. Lembra-se de que, na sociedade hipermoderna a fluidez faz com que a paciência do conceito não possa ser exercitada, vigilando os movimentos de cada um, por isso, a simples tentativa de fugir dela já é uma maneira de resistir e tentar superar tal conjuntura. Os conceitos podem ser instrumentos que mudam a configuração política da máquina de controle, e para isso basta tentar inventá-los.

“A fluidez das opiniões está bem de acordo com nosso tempo; mas a paciência do conceito não. A paciência do conceito implica uma recusa a este tempo, num exercício de extemporaneidade, de resistência, de produção da diferença.” (Gallo, 2012, p. 156). Em ações simples feitas no espaço maior se desterritorializa os efeitos desse. Nesse sentido, pode-se entender que o professor de filosofia assumir um caráter produtivo, recusando a falsa dicotomia que costumam lhe impor, é também uma escolha micropolítica que visa ir além da

repetição do mesmo, assim como adotar a postura de mestre ignorante é uma insurgência em escala menor contra a figura do sábio explicador que favorece a permanência do estado de coisas. Optando por ser um educador militante, o professor de filosofia imediatamente assume, mesmo sem saber, uma perspectiva menor que se rebela contra a educação maior.

Esse movimento de resistência não afeta instantaneamente as macrorelações ou muda de uma vez o contexto social da aceleração, ele atinge as microrrelações, construindo por intermédio de pequenos atores uma rede de revolta que, aos poucos, modifica a educação. Isso tudo implica que praticar essa resistência não é uma tarefa fácil, exigindo um comprometimento constante. Comprometimento que, vale pontuar, não se manifesta com a responsabilidade de se liderar os rumos da revolução, mas apenas com a de buscar favorecer as condições para que ela aconteça, porque mesmo não sendo os orientadores da revolução, os filósofos costumam ser o estopim dela (Gallo, 2012).

O professor ser um dos atores da mudança do ensino de filosofia não quer dizer que ele deve assumir para si a tarefa de enfrentar todos os elementos da máquina de controle. É importante, que ele atue com o coletivo, fazendo agenciamentos e sobretudo se mantendo atento aos perigos dessa empreitada. A oficina de conceitos pode ser um local perigoso, de onde brota conceitos enquanto ferramentas que mudam o mundo, entretanto a mudança não vem sem custos, não se ensina impunemente (Gallo, 2012). A máquina de controle preza muito pela repetição de suas normas e visa assegurar que elas continuem existindo, independentemente dos efeitos negativos que elas podem ter para os membros do cotidiano escolar.

E, vale lembrar que esse tipo de educação é maior, afeta o sistema educacional brasileiro por completo, ela ainda é oficial e por isso suas decisões costumam ser protegidas por uma série de mecanismos que estão consolidados na sua máquina. Para resistir a isso é preciso enfrentar muitos obstáculos que dificultam a presença escolar de uma pedagogia do conceito. Alguns deles, e os mais relevantes para o filósofo brasileiro, são:

O primeiro deles é tomar a filosofia – assim como a ciência e a arte – como uma luta contra a opinião. [...] O segundo desafio é o do diálogo da filosofia com os outros saberes, diálogo esse que também precisa ser produtivo. Penso que ele deva se dar por intermédio da transversalidade. Parece-me que os currículos escolares e acadêmicos devem cada vez mais abandonar a perspectiva disciplinar, que se encontra em crise como modelo de produção/socialização de saberes, em direção a currículos não disciplinares. [...] O terceiro desafio é que a questão do ensino de filosofia deve ser tratada filosoficamente. (Gallo, 2012, p. 157-160)

Tais desafios, como aqui se compreende, concernem a questões de filosofia do ensino de filosofia que, em última instância, tratam das condições subjetivas para que a pedagogia do conceito consiga ser praticada concretamente na educação média brasileira. O

tratamento mais aprofundado em torno desse assunto é algo que se pretende fazer em um momento posterior, por enquanto basta saber que elas expressam uma reafirmação da relevância de enfrentar, por meio das questões menores, os obstáculos que se encontram no cotidiano da prática educativa. Algo que é difícil, mas que possui também uma potência benéfica para a construção de um caminho alternativo, para uma linha de fuga da hipermodernidade.

Assim, acredita-se que agora é possível tanto encerrar a discussão em torno da figura do professor de filosofia quanto se dar por momentaneamente satisfeito com a experimentação dos elementos objetivos que constituem a oficina de conceitos segundo o pensamento de Gallo entendendo a maneira como ele concebe as conjunturas em que sua pedagogia pode ser aplicada.

3.5 Ensino transmissivo e seus problemas

Uma concepção, semelhante a um conceito, na linha de pensamento que aqui se tem, é criada por um motivo, que a essa altura já se sabe bem ser equacionar um problema. Para a resolução de qual problemática, então, a oficina conceitual foi feita? Para o ensino transmissivo como já se citou. Contudo isso ainda não parece ser o suficiente para satisfazer a pergunta. Se indicou em diferentes momentos que esse é um problema, só que não se disse o porquê disso: O que é o ensino como transmissão de informação? O que o faz ser problemático? Por que é preciso superá-lo? Acredita-se que as respostas a essas questões foram enunciadas até agora apenas de modo implícito, por isso se fará agora um esforço para, resumidamente, explicar as mazelas que tal ensino causa.

Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito de um trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento. (Gallo, 2012, p. 116)

Tal ensino é, em linhas gerais, o ato de tratar os conteúdos filosóficos no mero âmbito da transferência, algo muito próximo se não integralmente inserido na ordem da reconhecimento. Onde se tem apenas a suposição da passagem do conhecimento de um lado para o outro e a caracterização de tais conteúdos como um saber fixamente canonizado, se tem o ensino transmissivo (Cerletti, 2020). Agora, as razões de o filósofo brasileiro ser contrário a tal ensino parecem estar vinculadas principalmente à dimensão subjetiva que constitui sua oficina de conceitos, mais especificamente a experimentação do problema no aprendizado. Porém, para além disso, é pertinente ressaltar que existem outros componentes que são

considerados incômodos. Um deles é que a sua proposta não concorda com o tratamento que o conceito recebe no ato transmissivo. Lembrado das três idades (enciclopédia, pedagogia e formação profissional) se considera que tal ato está conectado às duas que não são a da pedagogia.

As duas primeiras formas de abordar o conceito, se aplicadas ao ensino, estariam no âmbito da explicação e da transmissão. O trabalho com o ensino de filosofia no contexto de uma "pedagogia do conceito" seria, por sua vez, um exercício de afirmação da filosofia, um trabalho do pensamento que faria com que a filosofia seguisse sendo uma força viva, na medida em que seria um convite aos estudantes para experimentar o pensamento em seu registro filosófico. (Gallo, 2012, p. 51)

A proposta de afirmação, e convite a sentir, a filosofia não são viáveis na ordem da transmissão porque, e agora se adentra no outro componente adverso, ela está associada a uma imagem dogmática do pensamento. A escolha da criação de conceitos para construir a concepção do ensino está na especificidade de ele atribuir uma ênfase ao seu ato. Quando se discorreu sobre o tema do deslocamento dessa filosofia para o âmbito do ensino se disse que ela era uma proposta aberta, que instrumentaliza as perspectivas alinhadas à reflexão, à contemplação e à comunicação por falta de especificidade delas. Se consegue dizer que a rejeição ao modelo da transmissão ocorre inicialmente por razões semelhantes, uma vez que ele não atribui nenhuma singularidade à ação filosófica e é derivado de uma imagem do pensamento que se busca superar.

Agora, lançando a atenção ao principal gerador de aversão, se volta novamente para algumas temáticas discutidas antes sob um outro viés, para dizer que a noção que se tem do professor de filosofia segundo tal ensino é a de que ele age como um mero transmissor de conteúdo e de que a aprendizagem acontece de acordo com a lógica da explicação. Essa perspectiva tanto contribui para a perpetuação da falsa dicotomia que ronda a figura do docente quanto promove uma prática em que o movimento do pensamento é realizado com a predeterminação do que os estudantes devem pensar e como fazer passivamente aquilo que já foi pensado.

Ensinando no âmbito de uma dada imagem de pensamento, o professor já definiu de antemão o que significa pensar e o que e como deve ser pensado pelos estudantes. O que o ensino de filosofia mobiliza no estudante, nesse caso, é uma espécie de "reconhecimento", isto é, o estudante é levado a pensar o já pensado. [...] A questão é que hoje vivemos numa espécie de "sociedade pedagogizada", para usar a expressão de Rancière, que se produziu pelo exercício da máquina explicadora. Tal sociedade é embrutecedora, pois, ao ligar o aprendizado à explicação, coloca na figura central do mestre a figura daquele de que não podemos prescindir. (Gallo, 2012, p. 69-70)

Os efeitos da transmissão de informação nesse sentido são ao mesmo tempo intelectuais e sociais (Gallo, 2012), sendo eles o embrutecimento e o fomento a uma "sociedade pedagogizada". Quanto ao efeito social, desdobrar-se-á em torno dele em breve,

por ora se destaca que a proposição de um mestre sábio que leva os alunos até uma verdade pré-estabelecida, impedindo que eles exerçam a autonomia necessária para a criação de conceitos e a privação da oportunidade de vivenciar os problemas no aprendizado são decorrências claramente problemáticas quando se relembra os modos como essas temáticas são trabalhadas na pedagogia do conceito do autor brasileiro. O professor precisa almejar ser um “filósofo-ignorante” e não um “transmissor-sábio”, o aprendizado é um acontecimento que se expressa na experimentação de problemas, e não em uma reconhecimento onde se pensa o já pensado.

Ademais, adentrando na temática da metodologia se consegue ver como as pistas sugeridas pelo autor têm o propósito de produzir um caminho que ultrapasse o fazer metódico da transmissão. Tanto que no capítulo 4, *Ensino de filosofia e criação de Conceitos: Possibilidades didáticas*, onde os passos didáticos são apresentados, é dito logo no início que:

O propósito deste capítulo é o de adentrar na questão que é o âmago deste livro, isto é, o "como fazer" de um ensino de filosofia na educação média que não seja uma simples transmissão de informações, mas que seja um exercício do pensamento conceitual. (Gallo, 2012, p. 85).

Em seguida é feita a discussão da utopia do método e de como o fazer educacional está para além das tentativas de estabelecimento de regras rígidas, o que talvez possa ser lido como uma sutil indicação de que esse ensino tem a tendência de seguir tal utopia. Como ele faz isso? De que maneira o simples ato de passar um conhecimento para alguém pode implicar em uma tentativa de delimitação inflexível do ensino? Pela privação de caminhos que ele pode construir.

Transmitir não significa meramente encher os estudantes de informação, esperando que eles exerçam a repetição, esse ato consiste também evitar que eles trilhem caminhos que estejam no plano do imprevisível (Rancière, 2023). Método é justamente aquilo que procura controlar a ensinabilidade com o intuito de que ela corresponder a algo previamente selecionado, e ao tentar privar essa de se encontrar com o acaso, que em certa medida está integrado ao caráter acontecimental da aprendizibilidade, o ensino transmissivo está seguindo a utopia que a oficina do brasileiro rejeita. Como se isso já não fosse o suficiente para satisfazer o entendimento de que esse, em praticamente todos os sentidos, é contrário a uma pedagogia do conceito, pode-se mencionar também a maneira como ele concebe o estudante em uma posição passiva dentro da dinâmica da aula.

Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito de um trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento. (Gallo, 2012, p. 116)

O tratamento do aluno de nível médio como um “vaso” no qual se lançam os conteúdos vai certamente na contramão do papel que se almeja que ele tenha no laboratório conceitual. Escorraça-lo à figura de auxiliar é impossibilitar que ele consiga realizar a ação filosófica independentemente, que é um dos propósitos principais do laboratório de conceitos. Evapora-se o sentido da metodologia, da ensinabilidade, da aprendizibilidade, e de aproximadamente todos os componentes que constroem essa oficina. Mas, para piorar, se perde o “para quê” e o “porquê” dela, pois do que adianta fornecer uma vivência em que se abraça as multiplicidades, se os estudantes são só receptores do conhecimento? De que adianta convidar a adquirir uma perspectiva conceitual do mundo, se não se motiva a usá-la? Sendo assim, provavelmente não há concepção que seja mais contrária e obstáculo maior aos componentes de uma pedagogia do conceito do que um ensino transmissivo, e não é à toa que esse pensador em diferentes momentos demonstra uma aversão a ele.

No entanto, talvez se argumente que todas essas adversidades dizem respeito apenas à concepção de ensino que ele possui, que para alguém que opte por uma filosofia diferente da produção conceitual não se deparará com tais problemas ao adotar a transmissão como modelo. Afinal, tais reverses estão ligados à dimensão subjetiva da oficina de conceitos, e o que é caso problemático para um não é necessariamente para outro. Eis uma observação oportuna de fazer, porque ela permite mudar a atenção para outra dimensão que compõe tal ensino. Para que não se diga que as problemáticas existem somente no entendimento particular de Gallo, se desdobra em como o ato de transmitir no âmbito educacional pode gerar infortúnios objetivos. Ou seja, em como a conjuntura social da hipermodernidade bem como a máquina de controle educacional se apropriam dele.

Se viu que o fluxo acelerado de hipervigilância junto da educação maior dificulta muito a paciência do conceito, agora o que não se viu foi que eles fazem isso apenas por terem uma natureza contrária à criação conceitual, mas porque é o seu objetivo. No contexto objetivo do ensino transmissivo se costuma encontrar o papel de pregador da repetição, para que se garanta que uma linha clara entre o que está ou não autorizado a saber, para que a função institucional de repetição controlada do aprendizado seja cumprida (Cerletti, 2020). A finalidade é que haja uma restrição do conhecimento, o propósito é que se tenha controle. E aqui cabe usar uma conceituação para a sociedade hipermoderna que não foi feita antes, a de que essa é também uma “sociedade do controle”⁸.

⁸ “São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. “Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas

A ideia de hipervigilância remete-nos a um outro filósofo contemporâneo. [...] Gilles Deleuze afirmou que estaríamos deixando para trás as sociedades que Foucault caracterizou como sociedades disciplinadas e estaríamos entrando rapidamente em uma nova forma de sociedade que ele denominou “sociedades de controle”. (Gallo; Aspis, 2010, p.93)

Não se discutiu essa temática antes porque se julgou ser mais oportuno levantá-la só neste momento, também porque não se tinha, e continua não se tendo, interesse em aprofundar muito. Ela surge aqui apenas para auxiliar na questão que está sendo trabalhada agora. Nessa perspectiva, tal concepção se constitui na seguinte linha:

Evidencia-se, assim, que já nas instituições disciplinares se procedia a um controle voltado para o corpo de cada indivíduo. [...] O corte posto pela sociedade de controle é justamente o de que um indivíduo já não precisa ser confinado em uma instituição para ser controlado. [...] Trata-se de levar os mecanismos de controle não apenas para os momentos de confinamento, mas para todos os momentos. Controle permanente. E daí sua formulação de que transitaríamos da sociedade em que a disciplina é hegemônica para a sociedade em que o controle é hegemônico. (Gallo; Aspis, 2010, p. 94-95)

Na transição do entendimento foucaultino em que as instituições educativas funcionam segundo a lógica disciplinar, deixando alguns de seus resquícios, a perspectiva agora é de que elas operem agora pela ordem do controle, sendo aí onde se encontra o que há de mais prejudicial no ensino transmissivo. E para conseguir compreender isso se faz um esboço mais claro de como todos esses elementos da hipermodernidade, sociedade do controle e a dinâmica maior e menor na educação brasileira se relacionam.

A hipermodernidade eleva ao máximo as tendências de mercado, a eficiência técnica etc., acelerando os fluxos e se constituindo como a conjuntura social geral. A sociedade de controle é o modo como as relações políticas operam nessa conjuntura, buscando expandir o domínio que acontecia no corpo do indivíduo no momento determinado em que ele estava no espaço institucional para um controle do corpo social que ocorre a todo instante. A educação maior se coloca como a máquina oficial que leva essa dinâmica para o âmbito educativo com o propósito de concretizar seus objetivos que se coadunam com tal controle enquanto a educação menor é o meio de resistência para se insurgir e tentar impedir que esses sejam realizados.

disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro ou mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (Deleuze, 2008, p. 220. Grifo próprio). Sucintamente, as sociedades de controle caracterizam-se por mecanismos contínuos e descentralizados de regulação da vida social, que operam menos por instituições fechadas e mais por modulações permanentes dos comportamentos. Não se tem o objetivo de aprofundar a análise dessa noção, uma vez que o próprio Deleuze não a desenvolve muito, sendo um dos tratamentos mais explícitos dela no *Post-scriptum*, uma curta entrevista concedida por ele em maio de 1990 e incluída na obra *Conversações*.

Tendo isso em perspectiva, para entender o papel que o ensino transmissivo desempenha em tal configuração é preciso compreender quais são os objetivos da máquina de controle para a educação média no geral e para o ensino de filosofia em particular. Ao dar uma olhada nas orientações legais que compõem os currículos⁹ brasileiros em relação à posição da filosofia no ensino médio, percebe-se que em diferentes documentos históricos é atribuída a ela um papel na formação do cidadão. A LDB, na sua primeira versão, no inciso III do § 1.º do Artigo 36 da Lei 9.394/96, afirma que ao final do processo educativo dos alunos da Educação Básica, é necessário que eles apresentem: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 é ressaltado que os conhecimentos dessa disciplina servem para:

[...] formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. (Brasil, p. 4).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCEM) de 2006 dizem que:

[...] o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.” (Brasil p.18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) na resolução nº 2, de janeiro de 2012, fala, no inciso II do Art. 4º do capítulo II que uma das referências da Educação Básica deve ser: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (Brasil, p.1). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para o Ensino Médio diz que uma das competências gerais da educação básica é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, p.9)

Da lei federal de 96 até a norma curricular obrigatória de 2017 percebe-se que sempre há uma vinculação da educação média como etapa para a formação da cidadania, bem

⁹ Ao se falar de currículo agora está se referindo a definição jurídica da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que no Art. 26 diz: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” Neste momento se está focando especificamente na parte da base nacional que, na compreensão que aqui se tem, corresponde com a dimensão da educação maior.

como da filosofia auxiliando nisso de alguma maneira. O que precisa ser perguntado agora é por que tanta ênfase na cidadania? E qual cidadania é essa?

Compreendendo que esse não é um conceito unívoco e que está profundamente ligado ao contexto histórico-social no qual é afirmado (Gallo, 2003), se observa que ao ser postulado pela educação maior ele faz alusão a uma demanda social específica da hipermodernidade, mais precisamente aquela que deriva dos interesses políticos de grupos hegemônicos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a OCDE etc. Os eixos do mercado e da formação técnica demonstram ter uma forte influência nos objetivos que a base nacional curricular costuma estabelecer para a educação de nível médio.

A educação que a máquina de controle prega é a de uma concepção formativa, visando à legitimação do estado social atual visando uma subjetivação¹⁰ que faça indivíduos incapazes de pensar autonomamente, ficando presos na condição de cidadãos passivos (Gallo, 2003). Se diz isso porque, analisando as diretrizes legais citadas, percebe-se que a cidadania promovida tem um cunho estritamente jurídico, da pessoa que tem direitos e deveres, e não político. Seja reconhecendo os direitos legais ou se inserindo no mundo do trabalho, o papel da educação básica não vai além de um aspecto instrumental, que é inclusive compartilhado com o ensino de filosofia. Se a educação média legitima o status quo da hipermodernidade e da sociedade de controle a filosofia que se almeja dentro dessa conjuntura é aquela que possua o propósito de auxiliar na construção de uma governabilidade democrática¹¹ dessas estruturas.

A governamentalidade nada mais é do que o controle social sobre os indivíduos por meio de um conjunto de ações, vinculado a um tipo de poder político, visando fazer com que eles acreditem ser cidadãos participativos da sociedade democrática, quando são apenas contribuintes para permanência da rede de poder maior (Gallo, 2012). Os indivíduos são moldados para a exercerem uma cidadania que corresponde a uma postura passiva em relação aos eventos sociais. Os documentos gerados pela educação maior servem para enfatizar a importância da construção interna do sujeito privilegiando um indivíduo que não haja ativamente frente às dinâmicas de poderes. Nesse sentido, os movimentos e lutas políticas, elencados principalmente por professores de filosofia, para a integração da filosofia como

¹⁰ Subjetivação é, segundo Gallo (2003), a construção de sujeito universal abstraído do cenário sociopolítico em que está inserido e que age somente para atender os interesses do Estado.

¹¹ Esse é um termo que Gallo aborda mais profundamente em um artigo de 2012 que trata de, em uma perspectiva foucaultiana, compreender o processo de introdução da disciplina de filosofia nos currículos brasileiros, bem como os movimentos histórico para a obrigatoriedade dessa desde a década de 80, utilizando conceitos como biopoder e governamentalidade. Apesar de interessantes, não vai se aprofundar nessas temáticas porque se pretende continuar focando apenas naquilo que tem pertinência ao assunto principal que está sendo abordado.

componente obrigatório nos currículos das educações, acabaram sendo articulados por uma complexa rede de um maquinaria maior para se conformar a essa governamentalidade contemporânea (Gallo, 2012), só que esse é um assunto que será discutido mais posteriormente

É importante ressaltar que o ensino de filosofia até pode desempenhar algum papel na construção de um exercício da cidadania, contanto que ele não seja limitado a essa função, nem que a cidadania não seja uma mera adesão a um conjunto fixo de normas ou uma adequação a um modelo de sujeito. A cidadania que se pretende promover no âmbito educacional é aquela que incentiva os alunos a participarem da vida política, se aproveitando dos meios menores para fabricar linhas de fuga. O que certamente não é o caso da educação maior.

Nesse contexto, o ensino de filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle. Para que fazer de todos, cidadãos? Porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das formas democráticas de controle (por mais paradoxal que tal expressão possa parecer). Filosofia para a cidadania; filosofia para o controle: eis o que nos propõe a educação maior. (Gallo, 2012, p. 31)

Aí estão os objetivos da máquina de controle para a educação média e para o ensino de filosofia. Diante de tal configuração política, é necessário assumir uma postura para lidar com a situação que tal maquinário pretende impor. Pode-se tanto aceitar o modo como tal conjuntura opera, assumindo uma postura conciliadora que tenta adequar o ensino aos elementos políticos que permeiam a sociedade contemporânea, quanto é possível adotar uma postura que vá na contramão de tal operação, agindo com uma perspectiva de subversão frente a tais elementos (Cerletti, 2020). É aqui que se visualiza o que tem de mais problemático no ensino transmissivo, porque claramente ele assume a primeira opção.

Como as razões para rejeitar tal ensino na dimensão subjetiva da pedagogia do conceito demonstram, a transmissão preza pela repetição, o movimento do pensamento está ligado a uma imagem dogmática que não quer a promoção da novidade, só a continuidade e a permanência do estado atual dos conteúdos. Sendo assim, tal ensino não tenta sequer se adaptar à configuração da educação contemporânea no Brasil, ele se compatibiliza completamente com ela, não só legitimando os efeitos da educação maior como também os apoiando.

A transmissão de informação tem como efeito social o estímulo à sociedade pedagogizada, que é a expressão de Rancière a qual Gallo recorreu, em citação anterior, para descrever outra das consequências da prática pedagógica baseada na lógica da explicação. Ela se trata de uma sociedade embrutecida, onde o pensamento é preso a um aprendizado que está

sempre dependente de alguém que exerça a explicação, com a capacidade crítica dos alunos sendo sufocada pela subordinação à figura do mestre.

Em tal sociedade, somos tratados como crianças, como escravos: como aqueles que não têm direito ao pensamento próprio, ao próprio juízo. A relação pedagógica assim concebida é embrutecedora, pois mantém um grupo social em dependência explícita e permanente de um outro grupo, o dos mestres explicadores. Mantém um grupo como crianças permanentes, como perpetuamente escravos, na medida em que a eles não é permitido experienciar os próprios problemas, verdadeiros problemas, mas apenas os problemas falsos impostos pela palavra de ordem do mestre explicador. (Gallo, 2012, p. 78)

Praticar o ensino transmissivo implica fomentar uma relação em que os estudantes permaneçam sempre dependentes para que eles sejam sempre cidadãos que apenas possuem direitos e deveres. Então, o que faz com esse ensino seja um problema é, só em parte, as concepções subjetivas que o constituem, mas principalmente os elementos que compõem a conjuntura política da educação básica brasileira. Ele não é o grande mal que causa todos os reveses que a filosofia enfrenta no nível médio, só que ele compactua muito, por uma série de fatores, com a prática de um ensino de filosofia instrumental que reproduz os objetivos da máquina de controle, assim como da hipermodernidade e da sociedade do controle.

No entanto, o ensino pode ser pensado de maneira que resista a tais objetivos. Até porque a segunda postura, mencionada anteriormente, é aquela que a pedagogia do conceito assume, fazendo trincheiras no cotidiano escolar para que seus componentes subvertam a configuração contemporânea.

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de subversões. [...] um ensino que no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se o conseguirmos, faça-os saber que é possível criar ainda. Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, que a submissão não é a única saída. [...] Uma tal ação educativa dentro da escola seria uma subversão da versão maior praticada nas escolas. [...] Um certo ensino de filosofia pode então ser um vetor de criação de saídas, e por isso mesmo de criação de diferenças. Ensinar filosofia, ainda que dentro da escola hoje, e talvez principalmente por isso, pode funcionar como jogar um ato de sementes ao vento. [...] Este ensino de filosofia teria de ser um modo de fazer-nos lembrar do poder de criar, fazer resistência pela criação. (Gallo; Aspís, 2010, p.103-104)

Portanto, acredita-se que é isso o que a pedagogia de Gallo faz jogar sementes para lembrar que é possível resistir às dificuldades. Já se debruçou o suficiente sobre os motivos pelos quais se entende o ensino transmissivo como um problema e os elementos que constituem a oficina de conceitos do filósofo brasileiro, para que, pelo menos, se tenha conseguido experimentar a potência dessas concepções.

4 LIMITES DA OFICINA DE CONCEITOS

4.1 Metodologia posta em prática

Agora que se viu como se constitui uma pedagogia do conceito na educação média brasileira segundo Gallo, se consegue tentar responder ao questionamento feito no começo de toda esta análise. Para tal, é preciso saber até que ponto essa é capaz de funcionar dentro do complexo sistema da educação básica, bem como de que maneira ela lida com os desafios que se encontram no contexto social atual. Será que ela consegue resistir às pressões da máquina de controle? E mais: será que ela tem a força para superar o ensino transmissivo? Ao adotar a oficina de conceitos, está se assumindo um conjunto de elementos subjetivos e objetivos que, a rigor, não se tem como saber se conseguem cumprir o que pretendem até tentar colocá-los em prática. Em vista disso, se fará um esforço teórico e pragmático para encontrar as limitações que a proposta de Gallo possui em suas diferentes dimensões: primeiro, nas noções subjetivas, e seguidamente nos elementos objetivos.

É importante, de antemão, destacar que, com esforço pragmático, não se está referindo a um empreendimento empírico onde se vai em salas de escolas de nível médio, a fim de praticar tal oficina para observar o funcionamento. Aqui se pretende apenas mapear as deficiências que ela possui por intermédio de uma análise de trabalhos que discutem suas concepções, o que talvez inclua alguns estudos que fizeram esse empreendimento empírico, mas condiram-se, sobretudo, aqueles que analisam o entendimento que ela possui da conjuntura política brasileira em que está inserida à luz de outras perspectivas relacionadas às noções deleuzo-guattarianas. Não se tem o propósito ou comprometimento de fornecer nenhum dado de natureza probabilística (como em X casos em que se aplica as pistas metodológicas, se tem Y por cento de sucesso em criar um conceito), apenas estudar seus limites teóricos.

Dito isso, ao se fazer uma proposta, tem-se a expectativa de que ela seja capaz de cumprir o que propõe, ou no mínimo conseguir ser adaptada às condições do cenário em que vai ser praticada. Se volta, então, o foco ao questionamento de se a metodologia sugerida consegue ser o caminho no qual o processo de criação conceitual acontece no espaço escolar. Desdobra-se a análise em torno dela, principalmente porque é ela o componente da pedagogia do conceito que é responsável pela concretização dessa, também porque não há, aqui pelo menos, nenhuma discordância com o eixo ensino e aprendizagem e a sugestão de

experimentalizar os problemas. Além disso, ao se procurar as limitações na teoria do autor brasileiro, é mais comum voltar o olhar aos seus passos didáticos, porque ele mesmo assume que eles enfrentam entraves ao serem postos em prática.

Tive a oportunidade de discutir tal proposta com professores de filosofia daquele estado, a qual foi incorporada às diretrizes curriculares de filosofia. Os professores que procuram implementá-la têm relatado que os três primeiros passos são viáveis; porém, a conceituação é bastante difícil de ser atingida. De minha parte, gostaria de insistir nessa perspectiva, que considero viável, desde que nos empenhemos de fato nela. Porém, a continuidade dos meus estudos também tem me levado a procurar dar mais ênfase na etapa da problematização. Em texto que produzi em 2008 e apresentei em eventos no Brasil e na França, comecei a elaborar a ideia de um “método regressivo” para o ensino de filosofia. Segundo tal método, com base nos conceitos criados por um filósofo, poderíamos regressar aos problemas que o mobilizaram a tal pensamento, de modo que os estudantes possam compreender o processo do pensamento e da criação em filosofia. (Gallo, 2012, p. 16)

Ciente da existência de uma dificuldade em atingir a conceituação, que é onde se tem o objetivo geral da metodologia, o filósofo diz que a atualização desta segue sendo possível, desde que se empregue mais esforço nela. Isso é o suficiente? Tentar ser mais diligente na realização dos passos basta para conseguir alcançar a invenção conceitual? O próprio autor aparenta reconhecer que a resposta não está em um mero exercício de vontade do professor, uma vez que, logo em seguida, ele afirma que elaborou o seu método regressivo a fim de conseguir entregar um caminho a mais, no qual se consiga superar tal dificuldade. Ainda assim, não está claro se isso é o bastante para conseguir ultrapassar as dificuldades que perpassam os quatro momentos didáticos, até porque sequer se explicitou quais são elas. No entendimento que aqui se tem, o que há de mais contestável nela é a ausência do compartilhamento dos conceitos, ou em outras palavras da socialização deles.

Para o professor Silvio Gallo, a criação de conceitos é a última etapa do processo de ensino. Sugerimos que esta seja uma terceira etapa, seguida de uma quarta, chamada de socialização de conceitos. Isso porque a criação constitui um processo puramente individual, que precisa certamente ser socializado com os demais alunos em sala de aula. [...] A socialização de saberes é fundamental para o ensino médio, da mesma forma que outros conhecimentos ou conceitos filosóficos precisam ser compartilhados. [...] Essa experiência é importante porque faz com que a filosofia se integre mais nos cursos ricos escolares e nas atividades interdisciplinares necessárias para o crescimento intelectual dos alunos. (Almeida; Costeski, 2016, p. 51-52)

Se o que se propõe é fazer os estudantes terem em sala de aula um contato com as multiplicidades, é relevante que, para além da criação individual, haja uma coletivização do conhecimento. Isso é um componente que carece na proposta de Gallo e que, em certa medida, faz com que ela corra o risco de involuntariamente agir em correspondência com a individualização da hipermodernidade. Não ter feito um passo que tratasse da socialização conceitual, ou ao menos ter mencionado uma pista que indicasse a importância de haver algo semelhante a ela, é um elemento de controvérsia na metodologia do autor. Principalmente

quando se considera os desafios na escola, mais precisamente o segundo, que ele indica posteriormente. O abandono da perspectiva disciplinar do currículo em prol do compartilhamento dos saberes é um caminho que seria mais viável de se visualizar caso houvesse uma indicação mais clara no âmbito metodológico da oficina.

Talvez se argumente que, embora não tenha sido falado explicitamente sobre tal questão na metodologia, quando Gallo discute a questão da perspectiva educativa menor há uma clara menção à importância de fazer com que toda ação feita segundo ela tenha um caráter coletivo, então em um simples deslocamento conceitual se infere que o mesmo vale para as pistas praticadas em sala de aula. No entanto, falar da importância de valorizar coletivamente os atos na educação menor e fazer com que os passos didáticos tratem abertamente de compartilhar os conceitos são duas questões diferentes. A ligação entre essas questões implica a construção de uma conexão entre as dimensões subjetivas e objetivas do ensino de filosofia de um modo que o filósofo brasileiro não faz, até porque a maneira como ele aborda a conjuntura política do ensino também possui alguns reverses que podem gerar limitações importantes, só que se tratará melhor disso mais adiante.

O que se está tentando dizer é que haver uma afinidade entre ideias trabalhadas por um filósofo em momentos diferentes não é o mesmo que articulá-las claramente. Entre falar que as ações em uma perspectiva menor possuem valor coletivo e discorrer sobre um passo didático que faça a socialização dos conceitos existe uma brecha operacional que torna ambíguo o quanto e como os dois assuntos se relacionam. Isso diz respeito ao entendimento que aqui se possui ao observar a questão elencada por Almeida e Costeski, a respeito de um tipo de coerência epistemológica que não se tem elaborado tão abertamente no trabalho do pensador brasileiro, gerando certa confusão na pragmática de suas pistas.

Ademais, a socialização conceitual não se refere apenas à prática didática em sala de aula, ela concerne também à coletivização feita com a comunidade, uma vez que o fazer do ensino filosófico não afeta exclusivamente o âmbito acadêmico da escola (Almeida; Costeski, 2016). O trabalho feito em aula segue sendo aquele onde a metodologia tem maior potência, contudo as outras atividades praticadas no cotidiano educacional (Feiras científicas, Jogos esportivos interclasse, Reuniões de pais e professores etc.) também constituem exercícios em que os conceitos, especialmente quando vistos como as ferramentas que a oficina propõe, poderiam desempenhar um papel importante caso houvesse uma pista metodológica que dissertasse sobre elas. Os planos que os passos didáticos deixam de afetar devido à ausência

dessa socialização se mostram cada vez mais amplos e explicitam a limitação que eles possuem.

Decerto que agora pode ser que se questione se a ausência desse momento didático, ou da menção a qualquer passo semelhante a ele, consiste mesmo em um defeito na metodologia de Gallo, considerando que ele nunca propôs que essa fosse um projeto acabado. Foi salientado que ela não é e nem pretendia ser uma metodologia definitiva, que não só poderia como deveria ser adaptada de acordo com as exigências do contexto em que cada professor se encontra, sendo inclusive essa flexibilidade o que a diferencia de algo que estivesse mais próximo de uma utopia do método. Sendo assim, será que é válido afirmar que isso configura uma limitação nela?

Acredita-se que sim, porque a admissão da falibilidade metodológica bem como a aceitação de que será eventualmente preciso adaptar os passos didáticos a depender do cenário em que eles são praticados, implica em uma humildade intelectual notável só que não as tornam imunes a críticas. A flexibilidade delas não faz com que suas limitações desapareçam, nem que elas consigam ser a bússola que almejam se tornarem. Assumir que não há nenhum compromisso em se fazer uma metodologia que seja definitiva não é uma resposta automática para as críticas que essa pode sofrer, pois elas podem até mesmo indicar problemáticas que tanto o autor não percebeu como necessitam de mais do que uma simples adaptação. O que demonstra ser o caso com a observação de Almeida e Costeski que expõe mais do que a necessidade de um passo adicional para a realização dessa, eles exibem uma possível falha que ela possui.

Tal equívoco está vinculado à pressuposição que o autor faz na concepção de sua proposta didática delimitando-a muito ao espaço de uma aula. Isso pode ser percebido sobretudo nas exemplificações que ele oferece dos seus passos, onde cada elemento e recurso é pensado para ser utilizado no contexto de uma aula isolada. Se o objetivo dela é fomentar a (re)criação de conceitos, e mais profundamente instigar que os estudantes adquiram uma perspectiva conceitual do mundo, fazendo independentemente um movimento ativo do pensamento, deve-se considerar um recorte mais amplo do que esse, especialmente por causa da maneira como o aprendizado ocorre. Um ensino filosófico que sustenta o caráter singular no qual a aprendizagem processa-se, precisa repensar sua prática, o que inclui a maneira que se concebe os espaços em que essa é implementada (Cerletti, 2020).

Em diferentes instantes foi reforçado por Gallo como o aprendizado é algo que escapa de domínios pré-estabelecidos, podendo acontecer de se aprender o conteúdo ensinado

um dia ou um ano após ter tido contato com ele. Nesse sentido, a experimentação do conceito é algo que não fica limitado à unidade mínima de uma aula, logo a prática metodológica também não deveria se manter em tal recorte. Contudo, nos exemplos didáticos de seus quatro passos, o filósofo apresentou os ensaios onde se consegue observar mais claramente como não é essa a lógica que eles seguem. Suas pistas foram concebidas para serem implementadas no espaço de uma aula, ou de um conjunto de aulas, como se o plano pedagógico, assim como o de imanência, fosse instaurado somente em tal recorte.

A socialização da qual Almeida e Costeski falam, segundo a análise que aqui se faz, possui dois aspectos: o dos estudantes e o da comunidade. Um trata da circulação conceitual entre estudantes com o intuito de evitar que eles fiquem presos ao âmbito do pensamento individual e o outro do atravessamento do território da escola a fim de gerar um tipo de “ecossistema” onde ele se torna prática social. Ambas, fazendo alusão a mais do que um elemento complementar, lidam com a ideia relacional do conceito e da aprendizagem para fazerem linhas de fuga do espaço delimitado pelas pistas metodológicas. Em suma, se a prática metodológica é atualizada sob o viés das multiplicidades é preciso pensar no contexto amplo no qual essa se constrói, indo além daquele que é sugerido por Gallo, caso contrário a tendência é de que tal processo fique fragmentado.

Com isso se está dizendo que é um erro trabalhar com o recorte do plano de aula, ou conjunto delas, para pensar a metodologia? O professor não deveria colocar seu foco nesse âmbito? Não, não é isso que está se argumentando. Tal plano é algo muito importante de se considerar, porque ele continua sendo o principal meio onde se realiza a oficina de conceitos. Se a ação docente, no cenário de uma didática da invenção, possui tarefas heterogêneas, uma delas é focar nos lugares em que eminentemente desdobra-se o ato educativo (Cerletti, 2020). O problema não é voltar o olhar ao plano de aula, é se manter fixo nele. A aula é indispensável para que se inicie a fabricação conceitual, mas não é suficiente para vivenciá-la em sua complexidade, ela é o recurso necessário a se levar em conta, só que não funciona como único meio de realização didática.

A limitação que está se indicando é a da redução da pedagogia do conceito em tais espaços e tempo, como se o movimento do pensamento pretendido pudesse acontecer em tal recorte. O entrave de não tratar da socialização conceitual está em assumir implicitamente que basta considerar o trabalho feito nesse âmbito, como se o ecossistema escolar não o afetasse também. As feiras de ciências, olimpíadas de matemática, passeios escolares a museus, eleições do grêmio estudantil, preparação para o Enem entre outros tantos eventos que

ocorrem no cotidiano escolar compõem atividades que exigem a atenção dos estudantes e que afetam a aplicação dos passos didáticos (Almeida, Costeski, 2016). A contestação que aqui se faz é a da restrição que eles fazem disso em um campo pedagógico.

As implicações que isso tem na superação do ensino transmissivo são plurais, mas a principal, na leitura que aqui se faz, é a de que as pistas metodológicas correm o risco de serem engolidas pelos mecanismos que pretendem ultrapassar. Tal análise ficará mais compreensível em breve quando se falar das limitações políticas da oficina de conceitos, mas, por ora, é possível dizer que ao ficar confinada a esse plano geram-se bastante reverses para se concretizar a oficina em questão.

Como o autor desse ensino admitiu anteriormente, existe uma dificuldade em alcançar o momento da conceituação, o que implica na chance de talvez eventualmente essa metodologia ser domesticada pelo espaço em que é posta em prática. Ao invés de mudar o ensino ela pode acabar mudando apenas a maneira como se está dando uma aula, na aula do dia ou da semana seguinte, podendo ser que se volte a só transferir conteúdos. Por quê? Porque se o ensino ocorre só nesse recorte o seu processo virá a ser só mais uma atividade escolar, o estudante tem contato com os conceitos, aparentemente sem conseguir (re)criá-los na maioria das vezes, apenas nos curtos períodos das aulas sem levá-los para a sua vida fora delas.

O pensamento pode voltar a ser controlado pela lógica da transmissão, em vez de ultrapassá-la. Por causa disso tal revés metodológico tem um caráter problemático que vai além da temática pedagógica podendo chegar a ter implicações políticas também. Em tal perspectiva, questiona-se: a proposta do método regressivo é um recurso que consegue superar a dificuldade encontrada na implementação da conceituação? Acredita-se que só parcialmente, no sentido de que didaticamente ele é uma sugestão de caminho a mais que se pode trilhar para praticar os passos didáticos, contudo no contexto da socialização ela continua focada só no plano de aula, sem afetar a dificuldade principal. Para que o ensino de filosofia consiga cumprir seu papel de fazer os estudantes adquirirem uma perspectiva conceitual do mundo é preciso extrapolar os limites da sala de aula e fazer com que ele atue em toda a comunidade escolar (Almeida; Costeski, 2016).

O método regressivo não resolve a adversidade das pistas metodológicas, porque ele toca mais no âmbito da ordenação pedagógica delas do que no da condição de sua aplicação. A limitação não está na ausência de um caminho teórico-didático, como se fosse apenas uma questão de os professores não conseguirem dominar ou adaptar as pistas, e sim na

falta de uma materialidade na construção dele. Em outros termos, está se falando que a oficina de conceitos não deve ser feita só com as discussões e os movimentos realizados em aula. Para que ela seja praticada é importante fazer, em termos filosóficos que foram mapeados durante o primeiro capítulo, um agenciamento coletivo de enunciação que aproveite o complexo ecossistema da escola.

E alguns modos de fazer isso, ou mais precisamente a relevância disso, até são citados por Gallo de maneira um tanto ligeira quando ele fala da questão da transversalidade do currículo, da necessidade de cuidar para que as ações cotidianas sejam relacionadas com os outros membros da escola, do interesse em fazer a filosofia ter uma relação mais forte com a arte e a ciência etc. Porém, tais indicações não são claramente conectadas com a questão metodológica. Fazer tal agenciamento, incorporando um elemento socializante e coletivo nas pistas seria, além do que Almeida e Costeski fizeram ao propor mais um passo didático, repensar a maneira como se criam os conceitos segundo essa pedagogia. Por exemplo, fazer projetos com outras disciplinas onde os conceitos dos filósofos são experimentados em outros campos, pedir que os estudantes defendam os conceitos que eles recriaram nas suas apresentações durante as feiras culturais, pegar algum problema que surgiu na escola (discussão entre alunos, banheiro sem porta, bebedouro quebrado entre outros.) e analisá-lo com uma perspectiva conceitual, são algumas das várias maneiras de fazer com que o coletivo da escola afete a metodologia.

Assim, acredita-se que já se viu o suficiente para conseguir afirmar que os momentos didáticos do filósofo brasileiro possuem alguns problemas na sua construção teórica que podem estar conectados com alguns reveses que acontecem na dimensão didática, não que isso seja casualmente observável ou que a partir daí se consiga dizer que tal metodologia é inviável de ser implementada. Destaca-se novamente que a leitura que se faz está inscrita no âmbito de uma perspectiva teórica, não se está analisando a questão prática ou os agentes cotidianos que utilizam a metodologia citada. A limitação discutida está voltada para a análise de como as concepções de Gallo se constituem e de que maneira elas se beneficiariam de um elemento socializante.

4.2 A contextualização e vinculação dos movimentos menores

Saindo do âmbito da metodologia, começa a se focar mais na prática que concerne à dimensão política da oficina de conceitos. Se, como se acredita ter ao menos elucidado, as

consequências mais nocivas do ensino transmissivo estão nesse aspecto, então é nele que se deve encontrar os componentes da oficina que enfrentam mais consistentemente a conjuntura que visa assegurá-lo. Porém, antes de mergulhar em tal análise, vale fazer uma, mesmo que breve, contextualização geral da relação entre filosofia e sua prática em esferas maiores com a finalidade de entender como costumeiramente essa se dá e de que modo isso afeta ou não o ensino de filosofia na educação média brasileira.

Em uma retrospectiva histórica, se consegue ver que tal vinculação tende a não ter efeitos desejáveis quando sua origem culmina no julgamento e morte de Sócrates. Lembra-se que uma das acusações que foram feitas contra ele foi a de difundir outros deuses que não pertenciam à religião oficial da cidade, bem como a de corromper a juventude. Isso é um indício antigo de que a filosofia, e mais rigorosamente o ato de ensiná-la, mesmo sem ter um compromisso evidente com a criação e a insurgência política contra as normas maiores, tende a não ter uma associação agradável com elas.

O incômodo interrogador, por ser consequente, teve que pagar com sua vida. Para além de sua especificidade histórico-filosófica, o caso socrático serve para nos alertar que compatibilizar a liberdade de ensino da filosofia com as exigências próprias da institucionalização do saber pode supor alguns conflitos. Pareceria que a filosofia deve negociar, tal como qualquer saber ou prática que aspire a ser ensinada em instituições oficiais, as condições de sua inclusão nos planejamentos de estudo ou nos programas curriculares. [...] A vontade normalizadora do Estado ateniense não reconheceu a irrupção de uma palavra diferente da esperada na reprodução da relação entre mestres e discípulos. A novidade que Sócrates traz excede a institucionalização habitual daquele vínculo e faz explícita a incomensurabilidade entre a circulação livre da palavra filosófica e o controle estatal. O sintomático é que Sócrates é o referente máximo de toda filosofia escolarizada e institucionalmente reconhecida. (Cerletti, 2009, p. 66-67)

O Estado ateniense e as instituições que dele derivam não aceitavam a manifestação do que era diferente de suas práticas oficiais, por isso buscou neutralizá-la, inicialmente exigindo que Sócrates parasse de fazer circular a palavra da filosofia, depois oferecendo o exílio para que ele fizesse isso em outro lugar e no fim, sem mais opções de compatibilização, solicitou-se a morte dele. Com isso se consegue afirmar que desde a Antiguidade o ensino de filosofia é alvo de poderes maiores, especialmente quando ele questiona o status quo e combate a política institucional (Costeki; Lopes, 2018). O curioso de se notar é que após a condenação do caso socrático, vai ser a sua linha de pensamento que vai acabar servindo como modelo da filosofia institucionalmente exercida nas escolas através da academia platônica.

Fazendo um salto temporal, se diz que o processo de institucionalização, e a vinculação da filosofia com um papel na formação cidadã, começa nas escolas modernas após a revolução francesa (Cerletti, 2020). Na região europeia e latino-americana de modo geral é

por volta do século XIX que se inicia a normalização do ensino para que ele atenda ao fim de instrução cívica que muitos países desejavam. O programa que se tinha em mente era o de que esse contribuísse para a formação de cidadãos livres e autônomos, desde que ele estivesse ligado às políticas de Estado (Cerletti, 2020). Se tem, assim, uma tensão entre liberdade filosófica e a exigência normativa que atravessa as instituições modernas e que vai alcançar a sociedade contemporânea. Frequentemente se vê em torno da filosofia, a depender de cada país, um questionamento sobre a importância de sua presença nos currículos escolares, uma vez que ela não parece atender àquilo que é demandado, com o seu valor na educação dos jovens no mundo contemporâneo sendo aparentemente baixo e podendo ser substituído por outra disciplina que cumpra melhor a tarefa (Cerletti, 2020).

No caso do Brasil isso acontece com as suas particularidades histórico-políticas. A presença da filosofia no ensino médio brasileiro a partir da década de 60, de acordo com o trabalho de Alves (2002), decorreu em momentos que vão da presença indefinida por volta de meados de 1964 até a presença controlada no decurso de 1980. Em dezembro de 61 foi aprovada por Juscelino Kubitschek a Lei nº 4.024/1961 (primeira LDB), que revogou a sua obrigatoriedade, indicando o começo da sua presença indefinida na primeira república e expondo o fim da sua presença garantida que vinha desde o período colonial até a República. Ao tratar do ciclo colegial (equivalente ao ensino médio atual) essa diz que:

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (Brasil, 1961)

Filosofia, enquanto disciplina, sequer é mencionada, sendo vista mais como uma condição optativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, se reestruturou o ensino dos antigos primário, ginásio e colegial, determinando um golpe final contra a filosofia, que teve sua ausência dos currículos escolares do nível secundário completamente estabelecida (Alves, 2002). Com o período da ditadura militar de 64, no qual se instaurou a ausência definitiva dela, se começou a priorizar uma educação técnica e profissionalizante na qual disciplinas voltadas para a análise crítica da realidade não são abordadas nem mesmo como optativas (Gallo, 2012). Quando houve o fim da ditadura na década de 80 e a escrita de uma nova constituição em 88, se iniciou o projeto da LDB de 96 que, assim como as outras diretrizes curriculares já citadas, controla a presença da disciplina, atribuindo-lhe, a todo momento, um

papel na instrução cívica dos jovens. Mais recentemente houve a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), por meio da Reforma do Ensino Médio de 2016, durante o governo do então presidente da República, Michel Temer, que instituiu, através da Medida Provisória (MP) nº 746, que a educação média será organizada de acordo com o artigo 36, o qual dispõe:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II – matemática;

III – ciências da natureza;

IV – ciências humanas; e

V – formação técnica e profissional.

[...]

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

[...]

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (Brasil, 2016, p.1)

Sendo excluída com a sociologia, artes, educação física e uma série de outras disciplinas do conjunto de saberes que devem obrigatoriamente estar presentes nos currículos da educação média, a filosofia foi subordinada às competências genéricas da BNCC e condicionada às demandas de produtividade de uma formação técnica e profissional. Por parte da base nacional a filosofia não é assegurada nas escolas médias atualmente, tendo o seu ensino garantido muito mais pela parte diversificada que faz com que, a depender do cenário de cada Estado e escola, se tenha maior ou menor permanência dela.

A relevância de fazer esse breve desdobramento histórico está em demonstrar que frequentemente questões mais amplas e subjetivas (tipo como fazer da filosofia um combate à opinião? Ou como fazer um currículo transversal?) precisam, por causa do contexto político maior, ser deixadas de lado em prol de assuntos mais pragmáticos que tratam da sua permanência na educação básica (Cerletti, 2020). Devido à constante ameaça de ser eliminado, o ensino de filosofia precisa ter uma dimensão que a todo instante faça uma articulação política, em que se busca maneiras de enfrentar tais contextos. Afinal, sempre que ela não é explicitamente afirmada ou claramente compreendida no âmbito curricular do ensino médio brasileiro, especialmente em períodos em que a legislação federal torna sua posição ambígua ou contraditória, seu espaço acaba sendo reduzido com uma margem para sua relativização e progressiva exclusão (Alves, 2002).

Assim sendo, se dirige o foco da análise ao caráter político da pedagogia de Gallo e de suas possíveis limitações. Um primeiro elemento que deve se destacar é que, no entendimento que aqui se possui, dentro do pensamento do filósofo o deslocamento das concepções políticas menores para o âmbito da educação é trabalhado com mais profundidade em *Deleuze & a Educação* de 2003, enquanto na *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* de 2012 elabora-se esse deslocamento de maneira menos intensa tendo um foco mais rigoroso em outras temáticas da filosofia do ensino de filosofia. Isso já pode ser considerado como algo que gera alguns limites, porque tal assimetria entre dimensão subjetiva e política no ensino dificulta em certas questões.

Como o autor das obras afirma em diferentes momentos, o ato de criar conceitos não ocorre no vazio, por isso ao fazer sua obra onde se trabalhará com maior minúcia a sua concepção de ensino e a prática dele, essas duas dimensões não só deveriam estar consistentemente trabalhadas como claramente relacionadas. Caso contrário, o que se tem é uma teoria descontextualizada, pois mesmo que o aspecto subjetivo e didático esteja composto, não se tem as condições políticas concretas em que ele é experimentado esclarecidas. Lembra-se que com “dimensões”, está se referindo à noção de Cerletti, que constitui os aspectos gerais de uma teoria do ensino de filosofia, isto é, está se falando dos dois níveis teóricos básicos que geram uma proposta de ensino e que precisam estar claramente constituídos e articulados, algo que não se observa no pensamento de Gallo.

Há nesse um descompasso que tira a potência da teoria. Aquelas noções políticas que foram apresentadas como importantes antes, não são incorporadas com a mesma força na obra de 2012. Tal ausência de integração de aspectos elaborados em obras diferentes enfraquece a consistência teórica. Pensar as questões didáticas de modo mais profundo do que a conjuntura em que elas são praticadas, pode acabar fazendo com que não se perceba o funcionamento do sistema que costumeiramente tenta impedir a ação filosófica, uma vez que o movimento interno do pensamento é bem explicado, mas as forças que o afetam não são. Por exemplo, surgem certas dúvidas em relação a como se subvertem os efeitos da macropolítica por meio das ações menores no cotidiano através do professor de filosofia. E aqui se adentra em outro elemento que pode gerar reveses, porque a prática menor na oficina de conceitos, parece focar demais na figura do professor cabendo a ele:

[...] a tarefa de compartilhar da miséria em que vivem seus alunos, compreender em que realidade estão inseridos para junto com eles fazer uma imersão nos problemas que possam mobilizar sua reflexão filosófica. Logo, o professor militante tem a função de criar no presente, e junto com seus estudantes, possibilidades de um futuro melhor. (Costeski; Lopes, 2018, p.75)

A educação menor ser consequência sobretudo dos atos do professor provoca alguns questionamentos. Será que não se está exigindo demais dele ao atribuir um papel tão grande no enfrentamento a máquina de controle? O agir dele é o bastante para conseguir ultrapassar o ensino transmissivo? Não está se individualizando muito a micropolítica da pedagogia do conceito? As respostas para cada pergunta parecem ser não, visto que o deslocamento feito em *Deleuze & a Educação* sugere que as ramificações políticas e o valor coletivo são consideradas nela. O professor não milita sozinho, ele faz uma imersão nos problemas com os estudantes e constrói com eles maneiras de se atingir um futuro melhor, o que pode ser visto como ele fazer agenciamentos coletivos para propiciar o combate à educação maior.

Só que, ainda assim, existem alguns componentes de controvérsia nessa perspectiva, como a questão de que tal agenciamento seja feito eminentemente com os estudantes e seja executado majoritariamente em sala de aula. Certamente, cavar trincheiras em aula e circular conceitos com os alunos é importante, contudo, esse é mesmo o caminho mais indicado para defrontar a máquina de controle? O que se questiona é se as conexões construídas na sala de aula são suficientes para engendrar o projeto aberto que é almejado. Só com o conjunto dos estudantes vai conseguir se coletivizar as ações que farão a máquina de resistência que milita em prol do movimento de revolta? Tais indagações não possuem respostas claras, pelo menos não na obra de 2012, e expressam alguns limites que derivam do descompasso teórico mencionado. Pode-se dizer que isso ocorre porque, em linhas gerais, o agir político da oficina de conceitos, na prática, consiste no seu ato de invenção.

Se o ensino de filosofia institucionalizado pode ser utilizado como dispositivo de controle, a proposta de tornar a aula de filosofia no ensino médio uma oficina de conceitos pode se constituir em uma alternativa de resistência aos modelos pedagógicos e aos projetos políticos vigentes que consideram a filosofia como mais um dispositivo de disciplina, controle e reprodução do mesmo. Tal metodologia de inspiração deleuzo-guattariana propõe, portanto, subverter a estratégia da educação maior por uma educação menor. (Costeki, Lopes, 2018, p. 76)

Criar conceitos, como foi dito em um momento anterior, constitui um duplo movimento que tem um caráter político, e a pedagogia de Gallo aparenta deslocar tal movimento para o campo educacional. Nesse sentido, tentar fazer uma oficina de conceitos na educação média para promover um contato com a multiplicidade já se compõe como uma insurgência contra a política maior e um meio de superar o ensino transmissivo. Parece ser nisso em que a proposta de resistência desse ensino consiste através da ação do professor, e é aí que reside outra adversidade. Porque como que se faz tal subversão se sua metodologia tem

o revés da socialização em sua aplicação? Se o ato da criação encontra dificuldades em sua implementação isso implica que a ação política também está encontrando controvérsias.

Essas são algumas das limitações que inicialmente se consegue indicar na dimensão política do filósofo brasileiro, contudo não são as únicas e nem mesmo são as mais problemáticas. Apesar de propiciarem algumas adversidades elas são secundárias se vistas em relação com ao elemento que é, no entendimento que aqui se possui, o mais controverso em tal dimensão: a abordagem que ela faz em torno da questão curricular. Para esclarecer o que se quer dizer, é preciso, antes, explicar que, ao se falar de currículo agora, não está se remetendo mais àquela definição jurídica de base nacional e parte diversificada. Currículo, mais do que um documento legal que serve como um guia para orientar as práticas pedagógicas, estabelecendo bases sobre as quais se desenvolvem as atividades do campo da educação, é um conceito. O que significa ser necessário entender quais são os componentes que o constituem. Utilizar-se-á, provisoriamente, o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva, filósofo brasileiro que possui um amplo trabalho no que diz respeito à área das teorias curriculares, para encontrar os contornos do currículo.

“Esquemáticamente, uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores.” (Silva, 2018, p.2). Então, um currículo é composto por quatro componentes gerais que nada mais são do que essas quatro questões apresentadas, abordando assuntos que vão desde o que deve ser ensinado até quais são os valores que orientam a sua construção.

O primeiro componente é de cunho epistemológico, pois, ao se focar na questão do conhecimento e da verdade, está se tratando, na prática, dos conteúdos que serão selecionados, remetendo, inclusive, à pergunta mais ampla sobre o que constitui um conhecimento válido para o processo educativo dos estudantes. O segundo componente, por sua vez, está mais ligado ao âmbito da subjetividade, porque, ao se selecionar tais conhecimentos espera-se que eles sejam ensinados, considerando a que indivíduo eles são destinados e para quê. O terceiro componente está vinculado à questão do poder, uma vez que, ao se elaborar esse conceito, se aborda temáticas em torno do que precisamente impulsiona o processo educativo, envolvendo questionamentos como: por que certos conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros, por que tais concepções de verdade são preferidas e por que há um desejo em mudar os indivíduos dessa maneira específica. O último componente tange à questão do valor, em função de que existe uma importância em saber quais são os

valores que delimitam os conhecimentos e sujeitos que são considerados desejáveis ou indesejáveis.

Os dois primeiros componentes talvez não sejam óbvios, mas esperados em qualquer teoria curricular quando se pensa de maneira mais tradicional ou mesmo no “caminho normal” que esse deveria seguir. O que não é o caso com os outros componentes, uma vez que eles estão muito mais ligados a abordagens, como o pós-estruturalismo, ao qual Silva adere para trazer a sua visão sobre a temática.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. [...] As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. (Silva, 1999, p.16)

O currículo tem elementos que remetem às dinâmicas de poder que o moldam bem como às relações que pretendem determinar os seus conteúdos e intenções, abrindo margem para que se consiga estudar como as escolhas feitas na sua fabricação são reflexos de interesses que vão além do campo educacional. O fator do poder é aquele que diferencia as teorias curriculares tradicionais, que já podem ser consideradas ultrapassadas, das teorias críticas e pós-críticas que fornecem perspectivas mais relevantes, inclusive no que tange ao ensino de filosofia. O componente do valor, por outro lado, parece ser integrado mediante a inspiração da filosofia de Nietzsche, com a sua genealogia da moral, fazendo uma valoração dos valores. Algo importante para entender quais noções orientam as escolhas na seleção do que deve ser considerado valioso ou insignificante durante o ensino.

O moralismo, em suma, pergunta pela fonte última dos valores. Uma genealogia da moral, em contraste, pergunta pela valoração dos valores. [...] A genealogia coloca o moralismo contra a parede: quem atribuiu este valor ao valor? O valor é posto, imposto, instituído. A questão é: para quem o valor é um valor? O valor, tal como o conhecimento, não pertence ao campo da transcendência, mas ao campo da invenção. A genealogia vai atrás das condições dessa invenção. Em que circunstâncias criou-se determinado valor? Que forças estiveram em luta na sua criação e imposição? Por que esse valor e não outro? A genealogia não dá tréguas à tendência que o moralismo tem para a naturalização. (Silva 2018, p.8)

Os conhecimentos são eleitos para atenderem a um propósito, considerando uma série de processos de valoração que carregam as marcas das forças que moldam aquilo que é ou não visto como necessário para a educação média. Os valores carregam um “sinal” que reflete a luta e a imposição de um grupo sobre outro. A genealogia busca entender quem atribuiu esse sinal e por que tal valor foi adotado em vez de outro. Sem qualquer tipo de naturalização, os valores são construídos por meio de operações de poder que beneficiam

certos grupos. A perspectiva de Silva, juntamente com os motivos que ele oferece para justificar a inclusão desses componentes, contribui para um outro tipo de abordagem na análise dos processos que consistem no currículo. Acredita-se que tais inserções são pertinentes para a experimentação da temática curricular em relação ao ensino filosófico na educação média. Por quê?

Porque na tentativa de construir uma perspectiva pragmática da filosofia se considera interessante debruçar-se sobre tal temática que trata da prática de onde e como se implementa uma proposta de ensino. É no âmbito curricular que são expressos os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, o tempo, a profundidade com que esses poderão ser discutidos, os objetivos oficiais para que esse ensino exista no ensino médio (que nada mais são do que reflexos de como se enxerga, do ponto de vista das políticas da educação maior, a função dele), entre outros assuntos. Esse assunto auxilia na discussão da aplicação de diferentes aspectos que constroem uma pedagogia do conceito, porque, no entendimento que está se produzindo junto a Silva, ele conecta-se tanto ao escopo maior quanto ao menor da ação educativa. Ele afeta desde as diretrizes políticas oficiais até os atos realizados no cotidiano escolar

E tendo, por enquanto, apenas esse entendimento já se consegue perceber algumas adversidades que existem na teoria curricular de Gallo. Se viu que o ensino de filosofia segundo ele precisa abandonar o caráter eminentemente enciclopédico para ser capaz de oferecer aos estudantes um contato com outro tipo de movimento do pensamento, e para fazer isso, além da metodologia, o filósofo discorre sobre as abordagens didáticas que podem ser utilizadas para a implementação de sua proposta. Ele propõe analisar eixos didáticos com os quais pode-se trabalhar a ordenação dos conteúdos curriculares.

Pensemos então como organizar aquilo que será trabalhado nas aulas de filosofia na educação média. Temos ao menos três eixos em torno dos quais podemos construir um currículo de filosofia: um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*. [...] Os dois primeiros eixos de construção curricular nos colocam muito próximos de cair na armadilha do enciclopedismo ou do ensino explicativo e embrutecedor. O eixo do problemático, por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem. (Gallo, 2012, p. 122. Grifo próprio)

O currículo, em sua perspectiva, é abordado mais com um viés didático do que político, e apesar de ser interessante a discussão desses eixos e suas implicações para o ensino, em particular o eixo problemático, o foco deveria estar em outra dimensão. Ao invés de estudar as potências metodológicas que surgem da ordenação curricular seria mais recomendável estudar as relações de poder que a atravessam e que condicionam o ensino.

Isso já dá indícios de controvérsias em tal abordagem, contudo segue-se observando a linha deste autor para tentar entendê-la mais profundamente.

O “retorno ao mesmo” que percebemos nas práticas docentes em filosofia desdobra-se também na questão dos conteúdos disciplinares. Quais os conteúdos de filosofia a serem trabalhados num currículo de ensino médio? [...] Na medida em que não temos um currículo definido para o ensino de filosofia, seria de esperar, pois, que os conteúdos trabalhados fossem os mais diversos possíveis. Contudo, nas mais distintas pesquisas, realizadas nos diferentes estados brasileiros, o que vemos é uma curiosa repetição. Os temas, assuntos, problemas, filósofos trabalhados nas aulas do ensino médio são espantosamente parecidos. A situação se repete quando observamos os livros didáticos produzidos no país: sempre “mais do mesmo” (Gallo, 2012, p.132-133)

Novamente as preocupações levantadas estão mais ligadas à promoção do “mais do mesmo”, no âmbito pedagógico, com a repetição de conteúdo, do que com a aparente ausência de um currículo para o ensino de filosofia. Mas, indo adiante, o pensador diz em outro momento que:

Assim, em nosso caso, embora tenhamos uma profícua abertura para a diversidade (possibilitada pela ausência de um "currículo oficial" para a filosofia no ensino médio e por uma definição excessivamente geral da LDBEN, que acabou não se materializando), ela tende a reduzir-se cada vez mais, em torno de uma repetição de assuntos e de autores. (Gallo, 2012, p. 134-135)

Junto ao mencionado desafio da transversalidade em prol da superação da perspectiva disciplinar, bem como temas ligados ao livro didático, a formação dos professores nos cursos de licenciatura e a crítica à cidadania presente nos documentos oficiais, a análise do brasileiro em torno do assunto se restringe predominantemente ao âmbito didático. Com isso ela talvez até consiga abordar os componentes do conhecimento e da subjetividade, como se observa na sua crítica à subjetivação da cidadania fomentada por tais documentos, mas não os componentes do poder e do valor. Uma limitação que pode surgir disso é o aumento do descompasso teórico entre as dimensões subjetiva e política, tornando tanto mais difícil haver consistência entre elas quanto mais complicado se relacionarem para enfrentar os efeitos macropolíticos que atravessam tal âmbito. Por exemplo, a ausência de um currículo oficial que é mencionada pelo autor, concerne à frequente dinâmica de questionamento da presença da filosofia em um cenário em que ela, embora não tanto quanto no NEM, já era bastante controlada por diretrizes que, até para o entendimento jurídico de uma base nacional, pareciam ser demasiadas amplas.

Se diz isso porque a legislação federal da época, a LDB, acabava tratando a questão da obrigatoriedade da presença da filosofia nos currículos de maneira bastante ambígua e contraditória. Ao mesmo tempo em que ela enunciava sua importância, não se procurava garantir sua presença ou prática, de fato, nas escolas.

Essas são questões que surgem ao tomarmos conta com os textos dessa nova legislação educacional e que nos induzem a pensar que, se as novas diretrizes educacionais da reforma curricular vigente reconhecem, do ponto de vista dos *objetivos proclamados*, a importância da presença da filosofia no currículo do ensino médio, na *prática*, não há garantias efetivas de que esteja de fato presente, e muito menos que essa presença seja significativa. (Alves, 2002, p. 104. Grifo próprio)

Tais questões certamente demonstram ser de profundo interesse e importância para a prática cotidiana do ensino e para compreender os mecanismos políticos pelos quais a educação maior estava trabalhando para ter controle sobre a filosofia na educação. Contudo, Gallo não aparenta estar interessado nessas questões, pois ao não fazer uma análise mais minuciosa delas, ele sugere que se aproveite da “profícua abertura” que existe para tentar parar de fazer mais do mesmo, superando a repetição com abordagens que se aproximam da ação filosófica de inventar. Novamente se percebe que a prática micropolítica dessa pedagogia consiste no caráter duplo desse ato, o que certamente tem sua relevância, só que levanta ressalvas quanto a saber se é o bastante para conseguir ultrapassar tal dinâmica. Considerando os componentes do poder e do valor nota-se que tal sugestão talvez não consiga auxiliar nas lutas entre grupos que querem inserir o seu sinal nos currículos brasileiros.

Sendo moldados em contextos sociais e históricos diferentes, é certo que cada um deles (OCEM, DCN etc.) possui suas especificidades, só que, como já foi indicado, um elemento comum entre eles é a promoção de uma subjetivação na qual o ensino serve para legitimar o Estado político atual por meio da reprodução de conteúdos. Já deve se saber, ou no mínimo conseguir inferir, por quem tal elemento é atribuído, assim como para quais propósitos (atender às demandas da Hipermodernidade e da sociedade do controle). O que se busca agora é apreender de que modo eles atribuem esse elemento a fim de atingir seus objetivos.

Nessa linha, nota-se que o poder que atravessa a ambiguidade e a contradição da legislação federal funciona como uma engrenagem do controle e da manutenção do status quo, atuando para que o ensino de filosofia fique dentro de limites que não ameacem as estruturas de poder vigentes. A título de exemplo, o estímulo à formação de cidadãos com direitos e deveres que não questionam a ordem social tem, entre outros, o propósito de promover uma filosofia no âmbito curricular que seja voltada para a repetição de conhecimentos predefinidos, limitando a capacidade dos estudantes de construir uma prática política de subversão. A ideia de formação para a cidadania parece ser uma ferramenta para que o componente da subjetividade permaneça circunscrita nas molduras do poder hegemônico, que atualmente está ficando ainda mais hegemônico, pois, com o NEM sendo a

legislação que orienta a Educação Básica brasileira, se tem cada vez mais a consolidação de diretrizes que controlam a presença da filosofia na educação média de maneira vaga.

Os interesses da educação maior podem ser atendidos por disciplinas que não sejam a filosofia, por isso ela controla sua presença de maneira que seja fácil substituí-la. Mantendo um espaço ambíguo para ela, como na LDB de 96 que falava apenas da necessidade de haver conhecimentos filosóficos e não filosofia como disciplina. Em tal perspectiva, tudo indica que o valor que ela concede ao ensino de filosofia é, via de regra, secundário, ou, mais precisamente, o de algo dispensável, para o ensino médio, privilegiando conhecimentos que estejam relacionados às exigências do mercado de trabalho e que auxiliem na produção de habilidades técnicas. A máquina de controle não costuma admitir nenhum valor para ela que vá além de propósitos instrumentais, a Reforma do Ensino Médio de 2016 demonstra isso claramente ao tratá-la como um campo cuja importância pode ser relativizada ou até mesmo excluída, dependendo das conveniências e interesses estratégicos do poder maior.

Talvez não seja grande surpresa que a valoração que ocorre por intermédio dessa nova legislação seja tão baixa, considerando que ela foi instituída por meio de uma medida provisória, que é um dispositivo legal que visa permitir a implementação imediata de alterações sociais significativas sem a necessidade de um debate aprofundado, em uma conjuntura política em que se começou a ter o crescimento do neoliberalismo na sociedade brasileira, passando a enxergar cada vez mais o campo educacional como meio para a formação de mão de obra. As circunstâncias em que ela foi implementada comprovam que a educação maior opta, sempre que possível, por realizar um processo de valoração da filosofia que relegue seu ensino a um papel praticamente inexistente.

Agora, tendo em vista a maneira que esses dois elementos funcionam nota-se que eles aparentam trabalhar para que haja uma ambiguidade inerente na posição da disciplina de filosofia nos currículos brasileiros a fim de promover uma dinâmica que viabilize sua progressiva exclusão bem como o questionamento da permanência dessa disciplina no ensino médio. A conjuntura política brasileira, almejando que seja mais fácil substituí-la ou excluí-la quando a máquina de controle assim desejar, historicamente demonstra atribuir uma posição contraditória a ela. Questiona-se, então, que, considerando tal histórico, será que apenas tentar praticar a oficina de conceitos constitui uma subversão política potente para superá-la?

Quando, eventualmente, a relevância de tal disciplina é relativizada e ameaçada de ser eliminada por alguma reforma política, são as ramificações políticas da comunidade

filosófica que costumam impedir que isso aconteça dando justificações para a sua permanência (Cerletti, 2022). São os movimentos menores que geralmente defendem uma valorização coletiva da disciplina que permite a sua resistência no domínio curricular. Por exemplo, durante a década de 80, em pleno regime militar, foram as organizações de professores e estudantes de filosofia de quase todas as universidades do país que, juntamente com outras entidades nacionais, ao tratarem a questão da filosofia e suas relações entre a sociedade civil e o regime político vigente, levaram até uma reivindicação do retorno dela ao currículo no nível médio de ensino, possibilitando inclusive que, ainda nessa década, se houvesse, inicialmente no estado do Rio de Janeiro, sua reintrodução em algumas escolas de nível médio (Alves, 2002). Posteriormente, tal reivindicação serviu como base para que viessem os movimentos que lutaram, em nível nacional, pela reintrodução da disciplina, durante a nova Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

Em seguida, após perceber o valor instrumental que a LDB atribui à filosofia, sem ao menos assegurar um caráter disciplinar para os seus conhecimentos, foram as ações dessa comunidade que fizeram com que houvesse outra valorização coletiva que culminaria na sua inclusão obrigatória enquanto disciplina no ano de 2008. Congressos nacionais para discutir filosoficamente o seu ensino, manifestações, debates acadêmicos, entre outros atos são exemplos de um esforço para valorizar o ensino de filosofia na educação média, que ocasionalmente conseguiu tornar a presença dela com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), revogando a lei 9.394/96 e sancionando, junto do então vice-presidente José de Alencar, a lei nº 11.684/2008, que altera o texto original da LDB de 96, estabelecendo no inciso IV do caput do art. 36 que: “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.”

Nos anos que seguiram a implementação do NEM houve grande resistência dos membros que compõem a máquina de guerra contra essa reforma. Desde seu estabelecimento, o devir-militante dos membros da educação básica, devido a todas as mazelas que tal política traz não só ao âmbito curricular, fica cada vez mais forte com eles praticamente em consenso, repudiando essa “reforma”. Ao se unirem em resistência pela revogação do NEM, eles quase conseguiram fazer isso através do Projeto de Lei (PL) 2.601/2023. Nos dias atuais, a educação maior ainda consegue executar o seu processo de desvalorização da filosofia, bem como da própria educação no nível médio. Os itinerários formativos, junto de outras propostas do Novo Ensino Médio, estão sendo cada vez mais adotados pelas escolas com uma marginalização crescente das disciplinas que não se encaixam no seu modelo tecnicista.

Apesar disso, a filosofia, mesmo que com dificuldades e variando de acordo com cada estado, continua tendo o seu ensino praticado no nível educacional médio, com os seus característicos 50 minutos de carga horária e com, geralmente, uma aula por semana.

Embora a máquina de controle ainda mantenha seus mecanismos funcionando, a educação menor consegue garantir a presença de tal ensino em diferentes sentidos após a MP de 2016. É claro que nos movimentos menores existem outros fatores que não foram citados, como a conjuntura social, a união dos grupos e o momento político em questão que desempenham um papel importante no enfrentamento dessa máquina, contudo é majoritariamente os atos de ramificação política e valorização coletiva da comunidade filosófica que tornam possível uma superação dos efeitos macropolíticos que assolam a filosofia. O que se pretende destacar é que nenhuma ação política é definitiva, sendo toda conquista ou derrota nesse âmbito sempre provisória e contingente, o que nessa perspectiva estimula o compromisso de militância contra os efeitos do poder hegemônico (Alves, 2002).

Então, pelo visto até agora percebe-se que a sugestão subversiva de Gallo é um tanto limitada para conseguir ultrapassar os efeitos da máquina de controle. Tentar praticar sua oficina consiste em uma micropolítica que parece não se relacionar com dois elementos importantes para a educação menor. No entanto, ela ainda é uma ação menor que pode ser encarada como um esforço de desterritorialização, que gera em diferentes sentidos novas virtualidades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Agindo pelas brechas ela visa escapar do controle cavando trincheiras, isto é, considerando o papel que é atribuído ao professor de filosofia, parece ser esse elemento da máquina de resistência aquele com o qual a abordagem política dessa oficina trabalha para superar o ensino transmissivo. Logo, consegue-se entender que o combate desse ensino à dinâmica curricular é feito também por meio da desterritorialização.

Sendo assim, o foco dela talvez nunca tenha sido trabalhar com tal dinâmica de maneira que abarcasse os aspectos de ramificação política e de valorização coletiva. Todavia, novamente não se consegue saber com clareza devido ao descompasso teórico citado. Em tal caso o que se pode fazer é questionar se a desterritorialização consiste numa micropolítica que resiste no currículo. Para conseguir uma resposta será preciso experimentar um pouco mais como se compõe a temática curricular, uma vez que com Silva se conseguiu entender só as linhas gerais com as quais ela é construída, sendo agora é conveniente abarcar outro tipo de análise.

O currículo constitui-se ao mesmo tempo como arranjo maquínico e como conceito. [...] Os contornos do currículo são definidos pelos movimentos de

desterritorialização que transformam o plano-educação rasgando, diluindo os lineares dos estratos, ativando componentes de conceitos de outros planos, e de reterritorialização quando estriam o plano em linhas de integração. Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização comportam linhas e vetores demarcadores dos devires. Estes movimentos são simultâneos, indicando trajetórias compostas, interceptadas, desviadas, conectadas, capturadas e rearranjadas em novos conceitos. (Kroef, 2018, p. 111)

Currículo é um conceito atravessado simultaneamente pela desterritorialização e pela reterritorialização, implicando que se o sistema educacional, no seu conjunto político, pode ser aberto pela oficina de Gallo para se engajar na produção de linhas de fuga, há, é claro, por parte desse sistema a tentativa de recompor aquilo que está em processo de desterritorialização.

“A política que estria o plano educação visa assegurar a cidadania organizando uma espécie de programa, ordenado pelo currículo, que prepara para o exercício dos direitos e deveres, através de investimentos nas identidades e representações.” (Kroef, 2018, p. 111-112). O programa curricular da máquina de controle é organizado para propósitos muito claros, e cujas etapas de realização estão sempre previamente decretadas, por consequência qualquer fuga feita por suas rachaduras vai sofrer uma tentativa de reabsorção para o seu território.

E isso é algo que se consegue observar na história da relação entre filosofia e poder maior. O julgamento e a morte de Sócrates são, em certa medida, um exemplo de que quando surge uma prática que escapa, ou apenas pretende escapar, dos contornos estabelecidos pelo Estado oficial ela é, inicialmente, passada por uma tentativa de captura para ser controlada e posteriormente, caso não se consiga dominá-la, excluída, para no fim ser assimilada por sua rede de poder. A dinâmica de constante ambiguidade na presença da filosofia no espaço curricular é também uma exemplificação de como sempre que o ensino dela não for passível de ser controlado ou não servir aos fins maiores ele pode ser simplesmente descartado.

Contudo, essas são ameaças que a pedagogia do filósofo brasileiro, pelo visto, não considera, porque sua preocupação didática as ofusca. Análogo ao que aconteceu com o pensamento socrático, que começou como uma insurgência menor e acabou sendo apropriado pelo modelo institucional da academia platônica, a linha de pensamento desse autor também pode ser passível de ser capturada pelos movimentos de reterritorialização. Um exemplo disso é a citada questão do perigo da sua metodologia ser absorvida pela lógica de transmissão que almeja superar, e que agora fica mais claro as razões disso ser um perigo real. O cotidiano escolar também é afetado pela rede de poder curricular, implicando que nele é possível

testemunhar as capturas que ocorrem nas práticas micropolíticas. O programa do currículo explícita, assim, uma controvérsia nas pistas metodológicas que correm o risco de serem colocadas de volta sob o território da transmissão mesmo que as linhas de fuga sejam feitas em sala de aula.

Se a desterritorialização é a aposta da oficina de conceitos para combater a conjuntura maior que favorece o ensino transmissivo, ela deveria considerar as tentativas de captura que certamente sofrerá, até porque quando se diz que nenhuma conquista é definitiva na política significa que as vitórias menores também podem ser desfeitas. Em uma análise mais minuciosa da temática curricular se consegue mapear de quais maneiras a máquina de Estado tenta se apropriar das máquinas de guerra que lhe são exteriores (Kroef, 2018), ou seja, caso se conceituasse esse assunto com uma abordagem mais atenta aos componentes do poder, do valor, e das tentativas de captura da reterritorialização, tal oficina conseguiria se construir como uma proposta política mais potente. Só que, não é esse o caso, por isso o que se percebe é uma dificuldade, como o autor admite, de conseguir realizar os propósitos dessa pedagogia na prática do dia a dia.

Assim, ao invés de fazer uma sugestão de análise curricular onde se gerem rupturas que renunciem às relações que atravessam o programa da educação maior, fomentando atividades que afirmam as multiplicidades sem se subordinar à organização da prática pedagógica cotidiana (Kroef, 2018), Gallo foca demasiadamente em tratar de uma dimensão didática que gera limitações nas suas propostas micropolíticas. As sugestões de os professores cavarem trincheiras, de se apostar na educação menor e de se passar por um devir-militante, são muito interessantes, mas, devido ao enfoque eminentemente didático, elas perdem força. O mesmo pode ser dito da sua recomendação de transversalidade curricular, uma vez que não há transversalidade que supere os moldes disciplinares se não houver antes uma disciplina de filosofia, que por sua vez não existe caso não haja obrigatoriedade de sua presença no ensino médio (Almeida; Costeski, 2016). Algo que o autor aparenta admitir posteriormente ao dizer que:

Assim como não se produz conceito do nada e no vazio, também não se transversaliza do nada e no vazio. [...] Como nossos currículos seguem sendo absolutamente disciplinares e como, infelizmente, ainda levaremos um bom tempo para lograr diminuir a influência disciplinar e, quem sabe, “des-disciplinarizar” os currículos, vejo como muito remota a hipótese de uma escola, seja ela pública ou privada, contratar um professor de filosofia para “transversalizar” seu currículo, sem que haja uma disciplina de filosofia disciplinarmente alocada neste currículo, uma vez que nosso modelo de contratação de docentes, na quase totalidade das escolas, é um modelo “aulista”, isto é, contrata-se pelas aulas que o professor terá na escola. Nesse panorama, infelizmente, apenas a afirmação do disciplinar é possível. [...] De modo que me parece que a posição fundamental hoje é a defesa da filosofia como

mais uma disciplina em nossos currículos, por mais que isso pareça retrógrado. (Gallo, 2013, p. 287)

Com o modelo do currículo escolar no Brasil sendo predominantemente disciplinar, esperar que a filosofia se torne transversal sem primeiro garantir sua presença é ingênuo, pois isso poderia acabar auxiliando em sua exclusão. Essa observação demonstra que o filósofo brasileiro, considerando mais atentamente as dinâmicas políticas, acredita que a transversalidade só pode ocorrer com a filosofia estando assegurada no currículo escolar. Isso consiste em um reajuste da abordagem à dinâmica de poder educacional bem como em um indício da viabilidade de alterações na teoria do autor.

Então, agora acredita-se que se analisou o suficiente para entender quais são as limitações teórico-políticas que constituem a oficina de conceitos e que podem gerar adversidades na sua aplicação. Tendo trabalhado mais assiduamente a dimensão política do seu pensamento em outra obra, e em artigos dispersos, que não fossem aquela voltada a tratar mais claramente da construção da sua pedagogia do conceito, Gallo acaba deixando algumas lacunas funcionais em relação a como ela lida com questões relevantes que perpassam a educação média. Ao não ter deslocado e conectado nitidamente os componentes da educação menor com as suas propostas didáticas, se abriu uma margem que gera dúvidas quanto aos caminhos práticos que elas podem seguir frente às dinâmicas de poder e aos processos de valorização que perpassam o currículo e que afetam os atos micropolíticos na escola. Tais entraves provocam ambiguidades na potência teórica frente à conjuntura da hipermodernidade e da sociedade do controle, porque nem ao menos se sabe se ela consegue superar o ensino transmissivo sem acabar sendo engolida por sua lógica.

4.3 Resposta e Caminho(s) a fazer

Conhecendo as insuficiências da pedagogia do conceito, feita por Gallo, se deve possuir material suficiente para responder à indagação elaborada nas linhas introdutórias da dissertação. Pode a oficina de conceitos superar o ensino como transmissão de conhecimentos no ensino médio brasileiro? Acredita-se que a resposta é não, da maneira que ela está constituída na principal obra do autor. Ela possui elementos que compõem um arsenal forte para realizar tal superação, contudo não consegue articular esses componentes de maneira a alcançar isso sem necessariamente propor reajustes consideráveis.

De modo geral, tal oficina é consistente a de ponto que consegue ultrapassar muitas questões problemáticas do ensino transmissivo, como o meio pelo qual o processo de

ensino e aprendizagem acontece, a maneira pela qual a figura do professor de filosofia é composta, o jeito pelo qual a invenção de conceitos se torna viável de ser deslocada para sala de aula etc. A proposta de fazer os estudantes terem contato com as multiplicidades para então trabalhar em um movimento ativo do pensamento, visa livrar-se de uma imagem dogmática dele no ensino. O estímulo a se insurgir no dia a dia através de atos menores contra os efeitos da máquina de controle. A crítica à subjetivação que a formação cidadã pretende fazer, entre outros assuntos que perpassam tal filosofia do ensino de filosofia e que cumprem o propósito de indicar caminhos contra o ensino transmissivo.

Na dimensão política, ela consegue apreender os mecanismos que fazem a educação maior funcionar, entendendo que a conjuntura da hipermodernidade, ao incentivar um estímulo acelerado de fluxos constantes, é pouco favorável à prática de fabricar conceitos. A hipervigilância, que se conecta aos modos de operação da sociedade do controle, pretendendo normalizar o pensamento para manter as relações políticas da maneira que são atualmente, também é pertinentemente notada por essa oficina. Por fim, o entendimento de que a ordem da transmissão no ensino de filosofia é conivente com essa configuração e auxilia os objetivos de legitimação do status quo da máquina de controle, é também outro elemento compreendido, ajudando na percepção das engrenagens da máquina maior.

Tudo isso constrói um conjunto potente para construir caminhos que ultrapassem a transmissão de informação, entretanto, conforme são trabalhados pelo pensador, encontram dificuldades consideráveis no decurso prático. A falta de ao menos uma menção à socialização dos conceitos e, mais singularmente, a existência do descompasso teórico entre as suas dimensões didática e política criam reveses que complicam seu modo de lidar com o contexto social, e as dinâmicas de poder, que afetam o ensino médio contemporâneo. O currículo, segundo Silva e Kroef, é uma temática que expressa as insuficiências na abordagem educativa menor desse ensino, e como ele pode acabar correndo o risco de ser engolido por aquilo que pretende ultrapassar. Então, do jeito que Gallo usa, ou no mínimo tem a intenção de usar, esse arsenal possui limitações relevantes que complicam a oficina a afetar a prática do ensino transmissivo com a força que ele possui.

Agora, tendo em vista que tal proposta encontra adversidades para conseguir ser aplicada, e considerando que ela foi usada como exemplo para discorrer sobre um ensino de filosofia da criação, isso significa que tal projeto é falho? Será que, com isso, se está sinalizando a necessidade de abandonar a busca por alternativas ao ensino transmissivo? Certamente, não. Para que perspectivas tão pessimistas fossem reais, antes teria que se

comprovar uma impraticabilidade completa de tal pedagogia, o que não aconteceu, até porque essa comprovação exigiria uma dissertação de um escopo diferente do que se tem. Com o trabalho feito aqui, só se consegue afirmar que essa proposta tem limitações teóricas, não que ela é inviável de ser aplicada. Os problemas que existem nela não implicam que as noções gerais desse projeto devam ser ignoradas ou que não possam ser adaptadas.

Pelo contrário, o desafio reside justamente em recriar as ideias da oficina de conceitos, de modo que ela consiga lidar com as adversidades atuais do ensino médio brasileiro. O autor não ter tratado a temática curricular, levando em conta as questões de poder, ou, mais importante, não ter vinculado mais claramente sua abordagem política com outros assuntos que compõem sua pedagogia, não faz com que ela tenha que ser descartada. O trabalho produzido por ele não deve ser rejeitado por causa de algumas insuficiências. Longe disso, essas devem ser vistas como uma oportunidade para avançar a discussão e aprimorar as ideias apresentadas.

Espero que o professor de filosofia possa encontrar aqui material para seu pensamento e para sua ação nas aulas de filosofia em nossas salas de ensino médio, Brasil afora. Como afirmou Guattari, lembrado na epígrafe que abre esta apresentação, as palavras não importam tanto, importa a ação. Este livro é um convite à ação do professor de filosofia na sala de aula. Não um mapa de que caminhos seguir, mas uma bússola que possa auxiliá-lo a construir seus próprios caminhos, sem se perder na imensidão do horizonte. (Gallo, 2012, p. 17)

A bússola oferecida pode ter alguns problemas e, às vezes, indicar caminhos equivocados, só que, ao invés de descartá-la, um caminho possível é revisitar suas linhas teóricas para reconstruí-las em consonância com a análise empreendida aqui. Os benefícios que essa pode produzir, junto de sua potência transformadora, continuam a ser extremamente relevantes, desde que pensem de um outro jeito a ação no espaço escolar. A sua proposta pode não atingir alguns dos seus propósitos, contudo ela com certeza tem força para cumprir com seu objetivo de auxiliar na invenção de novos caminhos, onde se resgata a filosofia como atividade viva, que fomenta a criação, a liberdade do pensamento e que, sobretudo, tem a potência de ser refeita. A adaptabilidade de tal pedagogia, para além do âmbito metodológico, juntamente com o fato de ela ser apenas um grande convite para se pensar filosoficamente o ensino de filosofia, é o que a torna valiosa.

Por esse motivo, consegue-se que, por exemplo, aspectos dela sejam integrados de maneira gradativa ao planejamento das aulas, permitindo que professores façam dinâmicas criativas mesmo dentro das limitações curriculares atuais. O que inclui momentos específicos para debates problematizadores em relação ao cenário educacional experimentado contemporaneamente, para entender o que os estudantes pensam do NEM. Oficinas voltadas à

construção coletiva de conceitos durante os itinerários formativos, o que seria um tipo de desterritorialização das práticas atuais, ou projetos interdisciplinares com a Ciência e as Artes, ou outra disciplina interessante para os alunos e professores, que coloquem os estudantes em contato com questões filosóficas de maneira mais transversal. A revisão das pistas metodológicas, a fim de que a sua dimensão política se vincule de um modo diferente com a sua didática, também é outro caminho que se pode seguir no processo de adaptação dessa proposta.

As virtualidades são várias. Existem diferentes caminhos para se fazer um “enrabamento” conceitual em Gallo, Almeida e Costeski que mostram um deles ao sugerirem o passo da socialização, mas existem outros momentos que podem ser inventados ou rearranjados. Existem até outras sugestões que não se consegue pensar aqui e que podem afetar de outro jeito a sugestão do filósofo. Os caminhos são múltiplos e desafiadores, pois demandam, entre outros fatores, que a pessoa que for trilhá-los se esforce em assumir um compromisso que, em diferentes sentidos, entra em confronto direto com o modelo predominante de ensino e com as condições atuais, que frequentemente dificultam a implementação de um pensamento que diverge dele.

No entanto, se o que se almeja é a superação da prática transmissiva, das suas implicações problemáticas, assim como a superação do cenário em que a filosofia se encontra na escola, constantemente marginalizada, instrumentalizada e ameaçada de ser excluída ou substituída por outras disciplinas voltadas apenas para uma formação técnica e mercadológica, então é imprescindível que se comprometa a enfrentar diretamente essas adversidades, reafirmando sua relevância como um saber importante para a educação dos estudantes. Para tanto, é necessário que se adapte às condições materiais da escola média, ao mesmo tempo em que se disponha a enfrentar as tendências que visam reduzir a educação a uma mera ferramenta de preparação para o mercado, isto é, que se proponha a passar por um devir-militante.

Isso requer um compromisso com o rompimento da dinâmica de poder da máquina de controle, mesmo que seja de modo fragmentado. Tal rompimento se dá por meio de um engajamento forte com um projeto de militância revolucionária, com práticas que subvertem uma conjuntura hostil a elas, fazendo conexões rizomáticas entre os heterogêneos saberes existentes no ambiente escolar e promovendo uma valorização coletiva do ensino filosófico, para que se consiga irromperem-se os mecanismos de controle. Nesse sentido, é interessante que o ensino de filosofia assuma um papel afirmativo, utilizando as adversidades

como estímulos para recriar suas estratégias. Até porque, para que a superação seja bem-sucedida, é preciso ter em consideração os riscos de reterritorialização dos caminhos construídos.

A reterritorialização pode ocorrer sutilmente, semelhante ao que pode acontecer com os passos metodológicos no plano de aula cotidiano, com aquilo que se propunha a ser uma inovação, feita para romper com a ordem predominante, sendo gradualmente assimilado pela lógica dominante e reforçando o que se buscava superar. Ou pode ser igual ao NEM, desferindo um golpe direto no ensino filosófico, ao reduzir o espaço da disciplina e tentando extingui-lo ou instrumentalizá-lo. Os perigos que rodeiam os caminhos para vencer o cenário presente estão relacionados majoritariamente à possibilidade de que, ao se buscar alternativas, essas sejam absorvidas pelo sistema que querem subverter, comprometendo sua força de mudança.

A oficina de conceitos tem, pelo menos em alguns de seus componentes, força para realizar tais empreendimentos, devido especialmente à sua capacidade de gerar linhas de fuga. Contudo, como sua resistência também depende de lidar com os desafios políticos que permeiam o currículo, essa, em sua concepção original, não tem uma abordagem suficientemente robusta para enfrentar a complexidade dessas dinâmicas. Isso exige uma adaptação mais radical dela, possivelmente beirando a produção de uma noção integralmente nova da sua pedagogia, visto que está se falando em revisar os principais elementos que lhe atribuem consistência. Ainda assim, essa segue possuindo uma capacidade latente de mudança, instigando a pensar em novos modos de afetar o diálogo transversal da filosofia e da educação. Em suma, a concepção elaborada por Gallo, pode ser um começo para construir um ensino singular no nível médio.

Agora, apesar do esforço de demonstrar como a pedagogia do conceito pode superar um modelo de ensino baseado na mera transmissão de conhecimentos, pode ser que alguém siga, por motivos variados, optando por não aderir a tal concepção experimental de ensino. Discordância quanto à filosofia como criação de conceitos ou apenas a preferência pela abordagem transmissiva, cuja estrutura oferece sensação de segurança, são, talvez, algumas razões para se resistir em adotar o laboratório conceitual. Todas são ressalvas justificáveis e até esperadas, dada a complexidade da prática docente, que envolve vivências pessoais, expectativas, crenças e realidades múltiplas. Por isso, não se espera que a proposta seja aceita sem questionamentos. Mesmo assim, propõe-se um último convite à reflexão sobre as mudanças que ela pode proporcionar.

A discordância quanto à concepção da filosofia como criação de conceitos é compreensível, porque desde o seu surgimento enquanto campo do saber que veio a ser conhecido como filosofia é comum, em função da área nomeada de metafísica, compreender ela como um gênero de investigação eminentemente teórica (Oliveira, 2014), sendo assim, ela não precisaria criar conceitos. O debate que deriva do desacordo entre a filosofia ser uma disciplina com inclinação mais teórica ou prática é legítimo e até interessante, só que não é suficiente para descartar a sugestão defendida aqui, sobretudo porque, como já se disse, essa tem uma compreensão aberta, justamente para não se restringir a uma única concepção. Ela não exige a adoção exclusiva da ideia de invenção conceitual, mas apenas a abertura para um meio diferente de pensar, conectando perspectivas heterogêneas sem aprisionar o ensino em modelos rígidos.

Agora, àqueles que preferem a abordagem da transmissão, por acreditarem que ela oferece segurança ou por não terem problemas em tratar o ensino de filosofia dessa maneira, entende-se que seu ponto de vista também é válido. É importante considerar que, durante muito, talvez desde seus primórdios, o ato de ensinar transmitindo conhecimentos é concebido como sendo precisamente o objetivo da filosofia (Cerletti, 2020). Majoritariamente, as instituições escolares foram feitas para transmitir as mais distintas correntes, ou, mais precisamente, a percepção que se tem delas, então é esperado que quem pratique a docência esteja acostumado com essa atividade, preferindo-a pelo sentimento de segurança que propicia. Nessa perspectiva, contra-argumenta-se que essa é apenas uma percepção ilusória, pois, métodos que, por exemplo, focam na História da Filosofia podem ser mais familiares, possibilitando investigações teóricas detalhadas, contudo eles conduzem facilmente a um enciclopedismo que distancia o estudante de um movimento autônomo do pensamento.

Ademais, ignorar a metodologia da fabricação de conceitos, bem como a própria oficina, em prol da lógica de transmissão que lhe é familiar só reforça o risco de acabar se tendo um ensino com “mais do mesmo”. Assim como o perigo de fomentar a dualidade em torno do professor de filosofia, da ensinabilidade e da aprendizibilidade, que ficariam presas na ordem da explicação, e, mais importante, de agir em concordância com os propósitos da educação maior, que prefere tal ensino. A marginalização da filosofia no currículo é um exemplo do que pode acontecer ao se preferir seguir a estrutura com a qual se está familiarizado, afinal, se ela se restringe a transmitir ideias de filósofos, outras disciplinas podem fazê-lo igualmente, ao mesmo tempo em que atendem a outras demandas consideradas

mais relevantes pela máquina de controle. Persistir em tal abordagem significa contribuir para o enfraquecimento da força disruptiva da filosofia nas escolas.

Diante disso, entende-se que as objeções que foram suficientemente discutidas não constituem razão forte o bastante para rejeitar, ao menos, a experimentação das propostas defendidas. Reafirma-se a defesa das mudanças que um ensino inspirado na concepção filosófica deleuzo-guattariana, aliada às concepções deslocadas por Gallo, pode promover, no mínimo, um convite à reflexão sobre novas potências que uma pedagogia do conceito pode oferecer.

Portanto, acredita-se que se analisou o suficiente o âmbito pragmático do pensamento do filósofo brasileiro para entender que um ensino filosófico da criação conceitual, é algo que não só é latente como é valioso para revitalizar a relevância da filosofia no ensino médio. É certo que os desafios, principalmente na configuração atual da realidade brasileira, são vastos e de grande dificuldade, sobretudo por ainda existirem certas questões que não foram profundamente abordadas aqui, como o limite de tempo de aula de 50 minutos, os livros didáticos no mercado editorial brasileiro, que predominantemente parecem ser organizados mediante abordagens didáticas históricas e temáticas, problemas na formação dos professores de filosofia nos cursos de licenciatura, entre outros assuntos que afetam a implementação desse tipo de ensino. No entanto, é nesses desafios que reside a oportunidade de reinventar as práticas pedagógicas, de maneira que a filosofia floresça como um espaço onde os estudantes se relacionam com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmos a partir de uma perspectiva conceitual. Tal busca, apesar de sua complexidade, se mostra indispensável para garantir que a presença dela tenha um papel político menor na educação dos jovens brasileiros.

5 CONCLUSÃO

No que diz respeito a um “final” do percurso realizado, destaca-se que isso não é algo viável de se fazer aqui, no sentido de que, em um diálogo entre filosofia e educação, o rizoma tem seus meios sempre se conectando para gerarem novos caminhos. Por isso, a tentativa de encerrar tal percurso com uma conclusão definitiva seria contraditória com a dinâmica que foi defendida durante a dissertação. Em vez disso, o que se tenta oferecer são linhas de abertura para outros caminhos, admitindo que o fechamento é provisório e que as respostas sugeridas aos diferentes questionamentos levantados contêm sementes para outras perguntas. Este trabalho, longe de ser um término, deve ser visto somente como uma tentativa de contribuição para tratar o debate existente em torno da filosofia do ensino de filosofia no nível educacional médio.

O seu propósito geral é experimentar essa área de maneira que se consiga compreender como uma pedagogia do conceito, em um sentido distinto da sua concepção original, auxilia na tentativa de superação do problema que é o tratamento do ensino de filosofia como transmissão de conteúdos, além, é claro, do objetivo de demonstrar os componentes da oficina de conceitos do filósofo brasileiro e suas limitações durante o esforço de aplicação deles. Ao ter analisado as concepções trabalhadas por Deleuze-Guattari, Silvio Gallo, Tomaz Tadeu e outros, espera-se ter conseguido, entre outros objetivos, compreender como se constrói tal pedagogia na educação média no Brasil.

Isso, entretanto, não deve ser tomado como um incentivo para encerrar o estudo de tais questões. A intenção era promover um diálogo entre os filósofos citados e a realidade educacional brasileira, o que pode, em alguns sentidos, não ter acontecido em consonância com os caminhos que se tinha planejado, mas que ainda assim espera-se ter cumprido o papel de abrir novas perspectivas sobre as temáticas tratadas. Ao ter fabricado isso, se almejou contribuir com outro jeito de pensá-las no cenário educacional atual, não com a maneira derradeira de fazê-lo. O diálogo realizado não termina com Gallo, ou qualquer outro pensador mencionado, pelo contrário, ele deve se expandir, conectando-se a outras vivências, práticas e análises que enfrentam as respostas sugeridas.

A oficina de conceitos, mesmo que reconstruída, permanece sendo só um exemplo para um ensino de filosofia que almeja proporcionar uma experiência ativa no pensamento dos estudantes. Nesse sentido, o percurso realizado neste texto se constrói também como uma provocação: como fazer com que tal pedagogia seja uma prática criadora

em uma conjuntura repleta de limitações? É desafiador tentar inventar uma filosofia que viabilize o contato com as multiplicidades, visando a que os estudantes adquiram uma perspectiva conceitual do mundo, quando ao mesmo tempo é necessário resistir às forças que buscam reduzir este a uma mera reprodução de conteúdo padronizados. Fazer um diálogo que repense esse assunto é uma necessidade para assegurar a sua sobrevivência e uma oportunidade para reafirmar a importância de sempre procurar cada vez mais novos caminhos para ultrapassar o ensino transmissivo.

Manter a investigação em torno de tais temáticas é tão importante quanto assegurar que se construa no cotidiano escolar uma valorização coletiva da filosofia, ou que o professor de filosofia haja como um filósofo-ignorante-militante, ou reelaborar a proposta metodológica de Gallo, ou qualquer outro dos aspectos aqui discutidos. Continuar o diálogo faz com que a questão permaneça presente, o que, principalmente nos dias atuais em que aparentemente cresce um sentimento de conformismo com a situação do ensino no Brasil, é uma maneira de resistência. Ao invés de aceitar passivamente as limitações que moldam o ensino médio, é importante alimentar a discussão com novas práticas, reflexões e engajamentos que ampliem os meios de subversão na educação média.

É certo que não se conseguiu fazer com que a análise aqui abarcasse profundamente uma série de tópicos que também são relevantes para essa dimensão, como as relações entre filosofia e as outras disciplinas dos currículos da educação média no contexto dos itinerários formativos do NEM, o que poderia ter servido para compreender como ela se beneficiaria ou não da proposta de currículo transversal de Gallo.

Sugestão que é interessante por tentar proporcionar uma perspectiva diferente sobre a integração da filosofia no ambiente escolar. Destaca-se também que não se debruçou sobre as especificidades do cenário escolar brasileiro, que, a depender dos contextos regionais, se deparará com uma profunda diferença de realidades sociais, econômicas e culturais, as quais inevitavelmente influenciam o ensino. É relevante considerar como essas desigualdades afetam vários assuntos da prática pedagógica, como o acesso a recursos educacionais, a formação continuada dos professores e o próprio interesse dos estudantes pela filosofia. A influência delas também pode concernir à questão das estratégias micropolíticas que se utilizarão no dia a dia, sendo viável talvez adaptar-se a tais contextos a fim de buscar novas maneiras de insurgência, em vez de vê-las como obstáculos intransponíveis. Essas temáticas, bem como as do livro didático, da inserção de novas tecnologias no âmbito escolar, do impacto da lógica de mercado neoliberal no campo educacional, dos vestibulares para os

quais grande parte da educação cotidiana costuma ser voltada atualmente, entre outros aspectos que compõem o Novo Ensino Médio, embora não tenham sido desenvolvidos amplamente aqui, permanecem sendo campos férteis para futuras pesquisas.

Tem também, é claro, questões relacionadas com a filosofia deleuzo-guattariana que não foram abordadas, como a discussão em torno da existência ou não de um projeto ontológico nela, os modos pelos quais mais precisamente acontece a relação entre filosofia, ciência e arte, a maneira como funcionam os movimentos do devir, ou como alguns conceitos citados foram produzidos etc. Assuntos relevantes que foram analisados sucintamente ou só mencionados, e cuja experimentação mais profunda poderia contribuir para um estudo mais interessante, uma vez que talvez levassem a outros caminhos que auxiliariam na construção da filosofia como disciplina relevante para o desenvolvimento dos estudantes.

O diálogo aqui foi o suficiente apenas para conseguir elaborar um mapa, que vai além do primeiro capítulo, onde havia explicitamente a pretensão de ser um guia para compreender como funciona a criação de conceitos. Todavia, se pensa que é viável dizer que, em certa medida, o percurso realizado nos outros capítulos foi também um mapeamento dos desafios e das potências de se construir um ensino filosófico que vá além da transmissão e se vincule com a complexa realidade do ensino médio brasileiro. Esse, ainda que provisório, demonstra a importância de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, os currículos e as condições que circundam uma proposta de ensino, além, é claro, de indicar a importância de uma articulação explícita entre as dimensões didáticas e políticas que o compõem. Admite-se que o trabalho feito é apenas um recorte de um diálogo que precisa ser constantemente atualizado, especialmente diante das mutações contínuas no campo educacional brasileiro. É claro, por fim, afirma-se também que o mapeamento, seja em um elemento específico ou até mesmo em uma conjuntura maior, pode estar errado, pois o critério de falibilidade que percorre qualquer tipo de pesquisa também se aplica a ele.

Portanto, espera-se que, para além de uma contribuição no debate sobre a filosofia do ensino de filosofia, tenha conseguido demonstrar a importância de estudar uma proposta que conceba a filosofia como criação e experimentação no contexto pedagógico, com os estudantes podendo aprender sobre conceitos ao mesmo tempo que exercitam a produção deles, valorizando a singularidade de suas perspectivas. Assim como fazer com que as multiplicidades entrem em cena no plano da educação, viabilizar o contato com vários elementos, sentir diferentes tipos de pensamentos, entre outros temas que compõem a força de uma pedagogia do conceito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, José Carlos Silva de; COSTESKI, Evanildo. Experiências metodológicas de ensino no PIBID Filosofia da Universidade Federal do Ceará. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 45–57, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334660134_Experiencias_Metodologicas_de_Ensino_no_Pibid_Filosofia_da_Universidade_Federal_do_Ceara. Acesso em: 24 nov. 2025.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia e cidadania nas sociedades de controle. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89–105, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/zD6PmbyJ9JnGLdhc974hfMg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 179–204, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/gilles-deleuze-educador-sobre-a-pedagogia-do-conceito-4tt2k2zxb6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289–1308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui o Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.601, de 2023**. Dispõe sobre a revogação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

CAVALCANTE, Diego. O procedimento da criação: imanência e produção de diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 81–107, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/37298/pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

CERLETTI, Alejandro. **Ensayos para uma didáctica filosófica**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaaios, v. 3).

CERLETTI, Alejandro. Ensino de filosofia e filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriel; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61–70.

CERLETTI, Alejandro. Filosofia, traço, educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 13–22.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller-Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORDEIRO, Ângelo Vandney; KRAMER, Celso. Sentido de filosofia em Deleuze: a criação de conceitos. **Póesis – Revista de Filosofia**, Montes Claros, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.periodico.unimontes.br/index.php/poesis>. Acesso em: 18 out. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. Reimpressão. 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1987. Caderno Mais!, p. 4–5. Tradução de José Marcos Macedo. Disponível em: <https://lapea.furg.br/images/stories/Oficinadevideo%20to%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359–371, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2025.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- GALLO, Sílvio. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriel; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GALLO, Sílvio. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- GALLO, Sílvio. Notas deleuzianas para a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriel; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 33–50.
- KROEF, Ada. **Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Fortaleza: EdUECE, 2018.
- LOPES, Emilson; COSTESKI, Evanildo. Educação menor e oficina de conceitos: o ensino de filosofia como resistência às “sociedades de controle”. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 9, n. 3, p. 69–77, 2018. ISSN 2236-8612. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7443/problmata.v9i3.41658>. Acesso em: 13 dez. 2025.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MALUFI, Anitta Costa. Aqui ou além das metáforas: a escrita poética na filosofia de Deleuze. *Revista Letras*, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 185–204, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/download/6645/4883/0>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MARINHO, Cristiane. **Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Loyola, 2014.
- MAURÍCIO, Eduardo; MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 2, p. 291–304, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/pWS8bKmNCD8z3CSBkYvc4dK/?format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.
- NUNES, Antônio Vidal. **Fundamentos filosóficos da educação**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010. Disponível em: <https://acervo.sead.ufes.br/arquivos/fundamentos-filosoficos-ddh.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

OLIVEIRA, Manfredo. **A ontologia em debate no pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Pedagogia do conceito: um diálogo entre Gallo e Deleuze. **Revista Trágica**, v. 17, n. 1, p. 97–107, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/64133/42259>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SERRA, Joaquim Mateus Paulo. **Filosofia e ciência**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em: <https://lusosofia.ubi.pt/textos/serra paulo filosofia e ciencia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Robert Brenner Barreto da. A vocação conceitual da filosofia e o ensino de filosofia através de problemas. **Revista Dialectus**, ano 12, n. 29, p. 41–59, 2023. Disponível em: <https://periodico.ufc.br/dialectus/article/view/91331/249376>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v1vv5>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOUZA, Rodrigo. Rizoma deleuze-guattariano: algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 15, p. 234–250, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4546/4145>. Acesso em: 27 set. 2025.

VALLE, Lillian. Por uma definição da filosofia da educação. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 263–276.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.