

A filosofia e seu campo de ensino: conversações com Deleuze-Guattari

Philosophy and its field of teaching: conversations with Deleuze-Guattari

Francis Silva de Almeida^{1*}

RESUMO

As reflexões e análises presentes neste texto compõem o quadro maior da pesquisa de Mestrado “Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari”, levada a efeito em dezembro de 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e originalmente publicadas nos Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação / IV Congresso Internacional – Trabalho docente e processos educacionais: da política pública educacional à docência, realizado em 2017 pela Universidade de Uberaba (Uniube). Trata-se, portanto, de um recorte de pesquisa que, agora revisitado, propõe resgatar a relação pensamento-conceito-experiência em conta do universo dos significados que situam o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio nos entremeios da problemática filosófica e da questão pedagógica. A articulação teórica que abaliza este trabalho foi realizada nas obras de Deleuze (1976, 1988, 2000, 2006) e Deleuze e Guattari (1997a, 2005). Nesse ínterim, as discussões que se destacam corroboram o propósito de um fazer filosófico estético, criativo e postulante de uma experiência que amplie as reflexões sobre o saber e os seus sentidos.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Ensino Médio; Pensamento; Experiência.

ABSTRACT

The reflections and analyses present in this text compose the major picture of the Master's research "Philosophy and philosophical doing in high school: resonances and displacements in Deleuze-Guattari", carried out in December 2016 with the Graduate Program in Education of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM) and originally published in the Proceedings of the IX Meeting of Research in Education / IV International Congress – Teaching work and educational processes: from educational public policy to teaching, held in 2017 by the University of Uberaba (Uniube). It is, therefore, a research cut that, now revisited, proposes to rescue the thought-concept-experience relationship in view of the universe of meanings that situate the teaching of philosophy and philosophical doing in high school in the middle of the philosophical problem and the pedagogical question. The theoretical articulation that guides this work was carried out in the works of Deleuze (1976, 1988, 2000, 2006) and Deleuze and Guattari (1997a, 2005). In the meantime, the discussions that stand out corroborate the purpose of an aesthetic, creative and postulating philosophical work of an experience that broadens reflections on knowledge and its meanings

Keywords: Philosophy; Teaching; High School; Thought; Experience.

¹ Universidade de Uberaba (Uniube)

*E-mail: francis.almeida@uniube.br

INTRODUÇÃO

As expectativas construídas acerca de um fazer dialógico, difuso, radicalmente crítico e criativo, capaz de promover uma espécie de iluminação interior que subsidie a elevação dos objetos do saber e a revelação da essência mesma de ser humano como formas que acompanham a filosofia ao longo de toda a tradição do pensamento ocidental repercutem também o seu ensino. Por isso, algumas elucidações iniciais se fazem imprescindíveis: primeiro, quanto ao lugar em que circunstanciamos a atividade filosófica e a sua produção como condição de possibilidade para uma experiência de pensamento e de criação de conceitos; depois, o que concerne às expectativas que se desdobram sobre o fazer filosófico escolar como forma de pensar a existência e seus problemas. Nesse sentido, seguimos a trilha das pesquisas cuja ênfase na educação escolar assinalam a distinção entre os lugares da produção do conhecimento e sua cultura: de um lado o saber acadêmico e o corpus específico de suas postulações e demarcações no âmbito de um estatuto epistemológico; de outro, o saber escolar e os diferentes produtos das relações de ensino. No âmbito da cultura e dos saberes escolares, colocamos em questão a natureza do conhecimento como produto dos diferentes tempos e espaços e da relação de mediação entre o sujeito e o objeto, e, sobre isso, o fato de que os espaços de produção do conhecimento não são, como tem sido posicionados, domínios que se antagonizam e designam à universidade a primazia da cultura e, à escola básica, a precedência de sua caricatura, tampouco as mudanças culturais ocorrem apenas e exclusivamente fora da escola e que esta, por sua vez, se transforma somente em razão das elites políticas e intelectuais. Ora, se a escola encontra na cultura não somente seu modo de difusão, mas também sua origem, então – e enquanto prática social –, a escola é perfeitamente capaz de produzir uma cultura específica, e precisamente por isso, de produzir seus próprios saberes, integrando o conhecimento científico aos referenciais elaborados a partir das representações sociais e das vivências dos sujeitos no campo do ensino (CHERVEL, 1990; CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

No caso da filosofia, o que se coloca em questão é a possibilidade de um fazer filosófico que reitere aquilo que lhe é próprio: a experiência do pensamento e a criação de conceitos; e, a partir daí, seja capaz de promover aproximações entre o saber acadêmico e o saber escolar. O problema que aí se enuncia modifica sensivelmente os

termos em que se coloca o fazer filosófico e poder-se-ia, então, interrogar: o fazer filosófico do professor de filosofia do ensino médio configura, já, filosofia? Sob esta perspectiva, somos provocados a pensar as questões concernentes ao seu ensino a partir do lugar que, a nosso ver, se circunstancia o nosso ofício: o fazer filosófico do professor de filosofia. Desse lugar, somos também impelidos a interrogar a contingência daquilo que fazemos e se, o que fazemos, provoca as rupturas e os movimentos capazes de enunciar no interior do próprio pensamento o cultivo da crítica e da criatividade.

Nesse sentido, propomos resgar parte dos desdobramentos teóricos e análises filosófico-pedagógicas realizadas durante a pesquisa de Mestrado “Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari”² levada a efeito em dezembro de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e originalmente publicadas nos Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação / IV Congresso Internacional – Trabalho docente e processos educacionais: da política pública educacional à docência, realizado em 2017 pela Universidade de Uberaba (Uniube). O recorte aqui privilegiado destaca a discussão do pensamento como experiência e da diferença e repetição como modos de expressão do pensamento como bases do deslocamento que nos permite colocar a questão da filosofia e fazer filosófico no ensino médio e, conseqüentemente, do papel do ensino da filosofia no ensino médio tendo como referências fundamentais Deleuze (1976, 1988, 2000, 2006) e Deleuze e Guattari (1997a, 2005).

² Sobre a metodologia empregada para realização da pesquisa “Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari” (2016) destacam-se dois momentos fundamentais: o primeiro, de ordem hermenêutica, com objetivo de identificar e interpretar o conjunto dos signos que entrecruzam o discurso filosófico que orienta a temática do ensino em filosofia; depois – e considerando a produção de dados mediante a proposição de questionário de roteiro misto (GIL, 2010) aos professores graduados em filosofia e atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública em Uberaba-MG: a identificação dos sujeitos participantes foi realizada em face dos dados obtidos junto à Divisão de Recursos Humanos (DIVRH) da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG, não tendo sido utilizado como critério de nomeação, a situação profissional (efetivos ou contratados) dos mesmos; dos onze professores identificados pela DIVRH da SER/Uberaba, somente sete aceitaram o convite e participaram da pesquisa. Acompanhando os pressupostos metodológicos apresentados por Bardin (2010), a condução da análise dos dados envolveu as etapas de pré-análise, em que foi estabelecido o primeiro contato com os documentos e a constituição do corpus, a sistematização das ideias iniciais dispostas pelo quadro referencial teórico e a pormenorização dos indicadores para a interpretação dos dados produzidos por meio dos questionários; de exploração do material foram, processo em que foram realizados os recortes dos textos em unidades de registros, sua codificação em unidades de sentido e a agregação das informações nas unidades temáticas a priori, obedecendo ao processo de classificação disposto no instrumento da pesquisa; e, por fim, de inferência e interpretação foram designados e assimilados os conteúdos semânticos potenciais contidos nas unidades de contexto.

DELEUZE-GUATTARI E A TEORIA DO PENSAMENTO COMO EXPERIÊNCIA – ACONTECIMENTO E PRODUÇÃO DE SINGULARIDADE

Ao considerarmos a filosofia como uma atividade de pensamento nos comprometemos com a clássica premissa que acompanha o fazer filosófico desde a sua origem: de que a filos-sophia nasce como admiração ante o desconhecido, como amizade pelo saber e, por isso, como busca pela verdade. O movimento de ruptura com a mitologia, como marco da origem histórica da filosofia entre os gregos antigos, nos permite apontar um duplo e importante registro: primeiro, que ao longo de toda a sua história, o fazer filosófico como atividade do pensamento primou pela autenticidade do saber como o resultado de um movimento de superação da realidade aparente e busca do entendimento do que as coisas são em sua essência; segundo, que o pensamento filosófico possui uma característica que excede o consenso de que pensar filosoficamente é pensar de modo radical, rigoroso e de conjunto. O pensamento filosófico é também e, fundamentalmente, criativo. Conforme afirmam Deleuze e Guattari (2005), lançar mão deste segundo registro significa admitir que, como uma potência do pensamento, a filosofia não só toma para si a atividade de criação de conceitos, mas, em função de sua condição dialética, torna possível uma atividade intelectual que produza suas próprias versões de mundo. É, pois, desse modo, que buscamos apoiar o ensino da filosofia como experiência do pensamento. Sobre esse sentido, é válido ilustrar essa experiência sob a ótica do que nos recorda Hannah Arendt (1995 apud LORIERI, 2002, p. 92): “o pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo”.

Definimos experiência a partir do que Deleuze enuncia como acontecimento. Segundo o filósofo, o acontecimento é o próprio sentido que produz uma singularidade (DELEUZE, 2000). O acontecimento “difere em natureza das propriedades e das classes. O que tem um sentido tem também uma significação [...] O sentido é efetivamente *produzido* por esta circulação, como sentido que volta ao significante, mas também sentido que volta ao significado” (DELEUZE, 2000, p. 73, grifo do autor). Assim sendo, a experiência como acontecimento singular, é aquilo que, ao acontecer ao sujeito, transforma-lhe. É uma película de intensidade, como a condição de encontro com um signo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo.

Conforme Deleuze e Guattari (2005, p. 143), “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante que

substituem a aparência de verdade e são mais exigentes que ela”. Sobre esse sentido, destacamos que não há maneira de pensar que não seja igualmente a maneira de realizar uma experiência flexiva de tempo e modo. A experiência do pensamento é a experiência de fazer filosofia. É, portanto, o próprio fazer filosófico como ato concreto, permeado pela intencionalidade, pelos desejos, pelos discursos e pela singularidade dos sujeitos. Quando afinado com essa perspectiva, o fazer filosófico no ensino médio inclui no horizonte de seu plano a forma do conceito (filosofia), a função do conhecimento (ciência) e a força da sensação (arte). Ora, a filosofia não é ciência e não é arte e, por isso, não pode ser confundida ou substituída por elas. E, justamente porque seus produtos são completamente distintos, é que eles se complementam.

A filosofia, a ciência e a arte constituem as três potências do pensamento quando “traçam planos sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 260). Esse traço, pura imanência com suas velocidades infinitas que desmancham, a todo o momento, as configurações e as determinações – conforme sugerem os filósofos, diz respeito à busca pela criatividade como função criadora própria do pensamento como “gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 203). Desse modo, cada uma dessas potências, guardando-lhe o que é específico, delimita suas fronteiras epistemológicas e suas condições de existência. Os signos emanados da filosofia, da ciência e da arte convidam-nos, então, a experimentar o pensamento de modo intenso e não linear; a vivê-lo como expressão de um exercício que, permitindo-nos ir além do já pensado, postula o pensamento como novidade, como movimento e como ato complexo, singular e criativo. O ensino da filosofia e o fazer filosófico em nível médio devem, portanto, colocar sob suspeita o mundo tal como o conhecemos e preparar o campo para a criação de outros mundos possíveis.

DIFERENÇA E REPETIÇÃO: MODOS DE ELABORAÇÃO E EXPRESSÃO DO PENSAMENTO – POTÊNCIA E MOVIMENTO

O verdadeiro começo em filosofia é a diferença que, em si mesma, é repetição. Partimos da tese apresentada por Deleuze no terceiro capítulo da obra *Diferença e Repetição* (2006), para enfatizar que a experiência do pensamento sem pressupostos só pode se constituir na relação entre diferença e repetição. Quanto a isso, cumpre destacar: a repetição não é generalidade. Enquanto “a generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências”

(DELEUZE, 2006, p. 19), a repetição diz respeito à singularidade e, por isso, não se pode confundir o conceito de diferença com uma diferença simplesmente conceitual. Ora, “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único e singular, algo que não tem semelhante ou equivalente”, afirma Deleuze (2006, p. 20). Ao contrário daquilo que ordinariamente entendemos pela reprodução do mesmo e do semelhante, a repetição é a produção da singularidade e do diferente: “sob todos os aspectos, a repetição é transgressão” (DELEUZE, 2006, p. 21), e, assim sendo, excede e manifesta uma singularidade contra os particulares submetidos à generalidade da natureza e da “lei”. Na diferença enquanto unidade em si mesma, anterior à própria categoria de identidade e condição de possibilidade para pensar as subversões, as pluralidades das referências encontram-se circunstanciadas na multiplicidade das suas repetições. Por isso, “se a repetição é possível, ela o é tanto contra a lei moral quanto contra a lei da natureza”, afirma Deleuze (2006, p. 24).

No ínterim dessas questões, Deleuze (2006) agrupa os filósofos da tradição em espaços antagônicos demarcados pela problemática da representação e da diferença, exclui do espaço em que pretende situar o seu pensamento aqueles que ilustram a imagem clássica do pensamento como representação (Platão, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel e outros) e se coloca ao lado daqueles que nitidamente se expõe à novidade gerada pela construção de um espaço diferencial do pensamento (Spinoza, Hume, Bergson, Nietzsche, Foucault e outros). Esse exercício não limita a comunicação que Deleuze estabelece com a história da filosofia, mas, ao contrário, torna ainda mais explícita a pluralidade com o que o filósofo articula seus movimentos nos quadros conceituais³.

Assim, recorda uma filosofia da repetição segundo Kierkegaard, Nietzsche e Péguy, e afirma a repetição como um pathos, isto é, um sentido, uma experiência que revela uma “Filosofia do futuro” muito mais que uma potência própria da linguagem e do pensamento. Nesse contexto, a demanda pelo novo, a mudança e a ruptura, enquanto sentidos da repetição, dizem respeito à potência da vida como ação ou capacidade de fazer produzir alguma coisa, especialmente de forma criativa, o que significa “não tirar da repetição algo novo [...] ao contrário, de agir, de fazer da repetição como tal uma

³ A esse respeito, Machado (1990, p. 21) destaca que: “o estilo filosófico deleuzeano consiste em lhe encontrar aliados em graus diferentes, estabelecendo conexões entre conceitos filosóficos que merecem figurar no espaço de uma filosofia da diferença”.

novidade, isto é, uma liberdade e uma tarefa da liberdade” (DELEUZE, 2006, p. 25). A repetição identifica-se antes com as formas variantes da compreensão do que com a designação da verdade como abstração da realidade empírica. Trata-se, assim, de ultrapassar os limites “do quadro estreito das reações cientificamente observáveis [posto que] esse conhecimento que mede, limita e modela a vida é todo ele elaborado sobre o modelo de uma vida reativa, nos limites de uma vida reativa” (DELEUZE, 1976, p. 82).

Desse modo, o filósofo rompe com a lógica de legitimação do discurso como afirmação da verdade para exprimir as forças que sejam capazes de dar ao pensamento dois novos sentidos: o sentido nietzschiano de vontade de potência e, a partir dele, o sentido de movimento. Quanto à vontade de potência, Deleuze (2006, p. 25) recobra em Nietzsche a necessidade de “libertar a vontade de tudo o que a aprisiona, fazendo da repetição o próprio objeto do querer” – é importante destacar que a referência ao pensamento nietzschiano é elementar para que possamos compreender o trabalho elaborado por Deleuze, no que concerne a crítica da filosofia como imagem clássica da representação e a busca por espaços alternativos e diferenciais do pensamento. A esse respeito, Machado (1990) afirma ser propriamente a problemática da reversão do platonismo, como determinou Deleuze em sua interpretação do *Crepúsculo dos ídolos*, que constitui o centro a partir do qual se inserem as análises histórico-filosóficas que inspiram fundamentalmente a elaboração do pensamento filosófico deleuzeano.

Corroborando as ideias de Arthur Schopenhauer, Nietzsche ratifica a vontade como uma potência insaciável e, por isso, como uma força projetada para além dos sentidos humanos. Do conceito de força que aí se inscreve “resulta uma nova concepção da filosofia da vontade, pois a vontade não se exerce misteriosamente sobre músculos ou sobre nervos, [...] ela se exerce necessariamente sobre uma outra vontade”, afirma Deleuze (1976, p. 5-6). Ora, se a vontade de poder é o elemento genealógico da força⁴, então o pensamento como vontade de potência não se configura de outro modo que não uma tensão criativa: a vida como força do pensamento e o pensamento como poder de afirmação plural da vida.

⁴ Conforme Deleuze (1976, p. 41): “a vontade de poder é, então, o elemento genealógico da força, ao mesmo tempo diferencial e genético. A vontade de poder é o elemento do qual decorrem, ao mesmo tempo, a diferença de quantidade das forças postas em relação e a qualidade que, nessa relação, cabe a cada força. A vontade de poder revela aqui sua natureza: ela é princípio para a síntese das forças. É nesta síntese, que se relaciona com o tempo, que as forças repassam pelas mesmas diferenças ou que o diverso se reproduz. A síntese é a das forças, de sua diferença e de sua reprodução; o eterno retorno é a síntese da qual a vontade de poder é o princípio”.

A afinidade do pensamento e da vida enunciada por Nietzsche, especialmente em *Além do Bem e do Mal* (2005)⁵ e *Vontade de Poder* (2008)⁶, persuadirá Deleuze na preposição da repetição como demanda do novo, da mudança e da ruptura como funções que devem ser engendradas ao pensamento. Prado Jr. (2004, p. 170) assim traduziu essa fórmula: “trazer a filosofia de volta à vida ou, o que é a mesma coisa, devolver vida à filosofia”.

Enquanto movimento, o pensamento é a antítese das formas teóricas generalistas sobre as quais se fundamenta o pensamento filosófico como ato de interioridade. Ora, o que está em questão, afirma Deleuze (2006), é o movimento e, por isso, o ato de pensar como gênese do próprio pensamento se constitui nas relações de exterioridade, de busca e identificação com o que lhe é dispare; é sempre relação com o de-fora, com aquilo que se forma no inter-esse. É, portanto, um rizoma, um sistema aberto constituído por atalhos e desvios e que, por isso, não se define pela demarcação de centralidades ou periferias; é sempre um ponto de conexão, está sempre entre as coisas e não designa uma relação de reciprocidade. Contrário disso, evoca uma direção perpendicular, um movimento transversal de angulação de pontos opostos e inversos. Nesse sentido, “[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

As estruturas de passagem e os sistemas de contingências que caracterizam o rizoma figuram o pensamento como múltiplos processos de troca, como algo sempre novo que se opõe à forma da mudança como retorno ao ser-semelhante e ao ser-igual. Por isso o rizoma não só testa a capacidade do pensamento de encontrar começos, mas, torna-o provocativo e interpelativo. Desse modo, o pensamento é sempre repetição no sentido da elevação à sua própria potência criativa; é também um devir, extração de partículas “entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”, afirmam Deleuze e Guattari (1997a, p. 64).

Para explorar a expressão "multiplicidade de multiplicidades" e fazer uso de uma teoria dos "devires", os filósofos enfatizam que um devir é também conteúdo próprio do

⁵ Segundo Nietzsche (2005, §36, p. 40), “o mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’, e nada mais”.

⁶ “Este mundo é vontade de poder – e nada, além disso!” (NIETZSCHE, 2008, §1067, p. 513).

desejo⁷ e, o sendo, não pode se constituir como uma generalidade; não há devir em geral. Convém, para compreendê-lo, considerar que todo devir se forma a partir do encontro ou da relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam"⁸ mutuamente, interpenetrando-se no corte de um pelo outro. Devir nunca é identificação, ser-igual ou ser-semelhante como correspondência de relações, mas, sempre, “involução criadora” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 19). Nesse sentido, “[...] devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes [...] Devir é um verbo tendo toda a sua consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 19).

FAZER FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: VARIAÇÕES E INTENSIDADE COMO ATOS DE CRIAÇÃO – PEDAGOGIA DO CONCEITO

“A relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. [...] Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão” (DELEUZE, 1988, s/p). A escolha dessa proposição como ponto de partida para as análises que seguem se justifica pelo tom provocativo que ela enuncia. De que modo poder-se-ia relacionar o papel da filosofia no ensino médio com a temática da solidão? É possível afirmar que exista alguma relação entre o pensamento como experiência e a solidão? Cumpre, para tanto, retomarmos o contexto em que surge essa afirmação.

Entre os anos de 1988 e 1989, Deleuze concedeu uma série de entrevistas à repórter Claire Pernet. “Gilles Deleuze sempre se negou a aparecer na TV. Mas atualmente ele acha sua doença tão parecida com a *petite mort*, da canção de A. Souchon, que mudou de opinião” (DELEUZE, 1988, s/p). O acordo entre Deleuze e a produção das

⁷ Para Deleuze, os desejos não são associações, mas inferências causais que dizem respeito ao modo como o sujeito se exprime. “O desejo é a causalidade interna de uma imagem no que se refere à existência do objeto e do estado de coisas correspondente [...]” (DELEUZE, 2000, p. 14).

⁸ Os conceitos “desterritorialização” e “reterritorialização” são assinados por Deleuze e Guattari, e também por Derrida. A desterritorialização diz respeito ao movimento de deixar o território. Segundo Deleuze e Guattari (1997b, p. 40), “é o processo de desterritorialização que constitui e estende o próprio território”. Aqui, entendemos como desterritorialização o movimento do pensamento como ato próprio de criação. A desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em seu sentido mais amplo, é sempre afecção por um signo e, por isso, está sempre acompanhada por uma reterritorialização: “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização” (DELEUZE, 1992, p. 131). Enquanto a desterritorialização é sempre um movimento de ruptura, de saída, de desconstrução e descontinuidade, a reterritorialização é o que permite que a filosofia se faça revolucionária. A reterritorialização é precisamente agenciamentos, enunciações e desejo; é a criação, o novo, o conceito, “a canção pronta, o quadro finalizado” (DELEUZE, 1992, p. 131).

entrevistas dava conta de que o filme fosse apresentado somente após sua morte. Entretanto, com o assentimento do próprio Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, seis meses antes de sua morte, o canal franco-alemão de TV Arte levou ao ar o *Abecedário de Gilles Deleuze*.

O objetivo dessa contextualização se ajusta sobre a necessidade de assinalar o seguinte: à época dessas entrevistas, Deleuze já não cumpria mais o ofício de professor. Estava distante do papel que havia exercido durante quase quarenta anos. Talvez por isso tenha se permitido interrogar. Em suas falas sobre ser professor, encontramos pontos ressonantes capazes de nos fazer compreender de que modo o professor de filosofia pode levar os seus alunos a viverem uma experiência de pensamento. Para citar alguns: (i) “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”; (ii) “Uma aula implica vocalizações”; (iii) “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum” (DELEUZE, 1988, s/p).

“Uma aula é uma espécie de matéria em movimento” (DELEUZE, 1988, s/p). Partimos daqui, da ideia de que ensinar e aprender constituam variações infinitas, traços de intensidade que atravessam professor e aluno sem que se ocupe o espaço do aprendizado como produção de reações imediatas, posto que a matéria que se põe em movimento não é outra senão o próprio pensamento. Por isso, a aula de filosofia deve criar lapsos de silêncio, de não-resposta. É precisamente aí que se pode experimentar o pensamento como uma película de intensidade, como acontecimento que nos coloca o problema e nos compeli a pensar. O acontecimento é, em Deleuze, aquilo que arrogamos como experiência, uma estrutura que designa ao mesmo tempo o que está fora, existindo antes do sujeito, e o que está dentro, nos domínios de sua sensibilidade: “Assim como os acontecimentos se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram, eles nos fazem sinal [...]” (DELEUZE, 2000, p. 151).

Não há, contudo, qualquer forma de determinação que retire do professor ou do aluno o direito à fala. A palavra e suas nuances de som como vocalização conservam a forma da aprendizagem como dialogismo. Quando Deleuze (1988) sugere o modo da reconciliação com a solidão através do silêncio o que se pretende é retirar do aluno a obrigação daquele que reage prontamente os estímulos didáticos. Explico. A experimentação do pensamento não acontece da mesma forma e tampouco no mesmo tempo. O que se faz na aula é, antes, provocar as afecções capazes de criar as lacunas sobre as quais o problema se enuncia de fato. Não se trata, portanto, de gerar resultados:

é preciso esperar o retorno. Nesse sentido, também o professor se reconcilia com a sua solidão, porque se coloca em atitude de espera.

O sentido deleuzeano de uma relação entre professor e aluno como condição para uma experiência de pensamento não acena para outra direção que não aquela que lhe é inerente: a criação de conceitos. Para Deleuze e Guattari (2005, p. 21), a filosofia não comporta assumir nenhum outro papel que não seja o de uma “pedagogia do conceito” responsável por analisar “as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares”. Ora, se toda criação é singular, também o conceito opera como a forma de singularidade do acontecimento; ele próprio é o acontecimento do pensar. É, pois, nesse sentido, que o fazer filosófico no ensino médio se circunstancia como a mais absoluta experimentação.

Não há fórmulas para essa experimentação. O que há, e isso nos parece claro em Deleuze (2006), é exigência pela desconstrução dos postulados da razão clássica como ruptura com as formas objetivas e subjetivas que pressupõem o pensamento como afinidade com o que é verdadeiro. Cumpre, então, retirar do aluno o pressuposto de que exista uma boa-vontade de aprender, uma decisão premeditada que lhe orienta o pensamento como presunção da verdade. O aluno sem pressupostos é aquele que encontra nos lapsos de silêncio o ponto de partida da aprendizagem; é aquele que nega qualquer afinidade com as formas da verdade universalmente válida. Não dispor de pressupostos: essa é a solidão do aluno. É com essa solidão que o professor deve reconciliá-lo.

O que aí se propõe, parece-nos, por assim dizer, seguir na contramão das metodologias educacionais. Rapidez, eficiência, controle, resultado e quantificação: signos que em nada se alinham à ideia de uma experiência do pensamento como a “aventura do involuntário” (DELEUZE, 2006).

A reivindicação de uma didática criativa para o fazer filosófico no ensino médio se impõe justamente porque à filosofia cabe a tarefa de dar sentido ao espanto, à admiração. Dirá Deleuze (2006, p. 237): “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar”. Experimentar o pensamento é gerar aprendizagens; é conectar-se com aquilo que se situa entre o não-saber e o saber. Aprender é da ordem do virtual, da sensibilidade. Algo que, segundo afirma o filósofo, carrega consigo certa violência, passa pelo inconsciente e estabelece entre a natureza e o espírito uma profunda cumplicidade (DELEUZE, 2006). Experimentar o pensamento é

seguir pelo labirinto sem que possa contar com o fio de Ariadne; é ato de criação: criar as sendas, as aberturas necessárias para que a matéria [o próprio pensamento] se coloque em movimento de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora Deleuze e Guattari não tratem diretamente do tema da educação, compreendemos que a trama de suas ideias exprime uma força vital para pensarmos o que se circunscinde entre a filosofia e a educação; entre a filosofia, o seu ensino e o fazer filosófico. Em Deleuze e Guattari nos permitimos afetar não só pela força e vitalidade das ideias sobre as quais nos apoiamos, mas, pelo modo com que estes filósofos transitam entre saberes não filosóficos, atravessando-os e permitindo-nos o contato com o de-fora.

A relação da filosofia com o de-fora constitui um espaço de comunicação em que a exterioridade assinala um sentido pluralista, híbrido e heterogêneo para o fazer filosófico. Essa forma de exterioridade, segundo afirmam Deleuze e Guattari (1997a, p. 47), “situa o pensamento num espaço liso que ele deve ocupar sem poder medi-lo, e para o qual não há método possível, reprodução concebível, mas somente revezamentos, *intermezzi*, relances” (grifo dos autores).

Assim, ao indagarmos: qual o papel do professor-filósofo no ensino médio? O que significa o filosofar como ofício do ensino, o que é o pensamento? Ou, ainda: o que acontece quando a filosofia se põe em relação com a não-filosofia?, nos referimos a questões que se colocam nos domínios da política e da epistemologia e que evidenciam o fazer filosófico não só como ato de resistência aos processos de massificação e exclusão, mas, também, os sentidos e as formas teóricas próprias que caracterizam a vocação radical, crítica e criativa da filosofia. Com efeito, verificamos que o enfoque pedagógico, político, epistemológico ou das interfaces construídas entre essas questões, exprimem, em última análise, as ressonâncias de uma pesquisa voltada antes para os sentidos da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio como atenção constante aos modos de expressão do pensamento.

Compreendemos que o fazer filosófico no ensino médio deve abrir-se para duas dimensões fundamentais: a primeira delas, caracterizada pela demanda por sentido, se insere nesse transcurso formativo como o entrecruzamento da busca, da admiração, da paixão, do diálogo, da suspeita e da dúvida; a segunda, por sua vez, assinala a extensão

da vida ética e política. Ambas dimensões qualificam o campo do ensino da filosofia como horizonte para o filosofar como experiência do pensamento e criação de conceitos.

O papel exercido pelo professor de filosofia no ensino médio é fundamental: ele é mediador entre os diferentes espaços da produção filosófica. Por isso, inclusive, nos parece uma necessidade imperiosa que a sua formação acadêmica seja realizada na filosofia. A esse respeito, notamos: não é possível pensar separadamente as dimensões do filósofo e do professor, mesmo porque há um ponto de caracteriza a filosofia e o seu ensino: a atitude que assumimos diante do pensamento. Assim, o fazer filosófico dos professores de filosofia no ensino médio se configura filosofia à medida que o seu ensino é marcado por um exercício constante de questionamento, de rupturas e recomeços, de construção de conhecimentos como o que se trama entre os saberes filosóficos acadêmicos, a cultura e as vivências; algo como conversações extensas entre sujeitos, experiências, pensamentos e criação de conceitos.

É, pois, nesse sentido, que o projeto filosófico deleuzo-guattariniano e a formulação tardia de uma filosofia como a arte de criar conceitos justifica a tese sobre a qual nos apoiamos: “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE, GUATTARI, 2005, p. 13). O modo como esses filósofos concebem o fazer filosófico nos permite pressupor que já no ensino médio a filosofia se enuncia como atenção permanente aos modos de expressão do pensamento, e que ao situar-se nos entremeios da problemática filosófica e da questão pedagógica, a filosofia e seu campo de ensino evidenciam o fazer filosófico como “estado vivido”, condição de superação da lógica dos resultados fundamentada na racionalidade instrumental e, portanto, de construção de uma identidade educativa ancorada na experiência e na atividade conceitual: possibilidades múltiplas de pensar, interpretar e (re)criar o mundo, a si mesmo e as relações que aí se fixam; de ensaiar-se na vida como obra de arte, algo que supõe a afirmação da estética como uma forma de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francis Silva de. **Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 147-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200011>>. Acesso em: 02 set. 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução Peter Pál Perbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista a Claire Pamet nos anos 1988-1989, em vídeo, divulgado Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 03 fev. de 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 5). Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia** (vol. 5). Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia.** Rio de Janeiro: Graal. 1990.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de Poder.** Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- PRADO JR. Bento. Plano de imanência e vida. In: **Erro, ilusão, loucura – Ensaios.** São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 139-170.

Recebido em: 15/02/2022

Aprovado em: 20/03/2022

Publicado em: 25/03/2022