



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 2 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

DESCONTINUIDADE NO APRENDER: TERRITÓRIOS DE UM PENSAMENTO RIZOMÁTICO

Ramires Fonseca Silva

RESUMO

O texto consiste em abordar pontos divergentes entre a concepção de pensamento rizomático, elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e práticas pedagógicas predominantes na escola contemporânea. Deleuze e Guattari concebem a noção de rizoma como conexões heterogêneas que mobilizam o pensamento, capazes de criar multiplicidades. Este fluxo dinâmico não tem um centro deliberador, pelo contrário, são linhas espalhadas, descentralizadas, nesse processo o pensamento teria assim, uma relação constituída na exterioridade. Desse modo, pretende-se esclarecer a negatividade da recepção do pensamento deleuziano às propostas educativas atuais que tentam reduzir o pensamento à unidade dentro de um invólucro hierarquizado e compartimentalizado. Por outro lado, apresentar a tentativa de superação desta noção através da imagem rizomática do saber, na qual é valorizado o aprender singular e autônomo.

Palavras-Chave: Docência; Educação; Rizoma.

ABSTRACT

The text consists of discussing divergent points between the conception of rhizomatic thought, elaborated by Gilles Deleuze and Felix Guattari and pedagogical practices prevailing in the contemporary school. Deleuze and Guattari conceive the notion of rhizome as heterogenous connections that mobilize thought, capable of creating multiplicities. This dynamic flow does not have a deliberating center, on the contrary, they are scattered, decentralized lines, in this process the thought would thus have a relation constituted in the exteriority. In this way, it is intended to clarify the negativity of the reception of the Deleuzian thought to the current educational proposals that try to reduce the thought to the unit within a hierarchized and compartmentalized envelope. On the other hand, to present the attempt to overcome this notion through the rhizomatic image of knowledge, in which singular and autonomous learning is valued.

Keywords: Teaching; Education; Rhizome.

Du possible, simon j'étouffe.

Gilles Deleuze

Introdução

Pensar o exercício da docência em filosofia no ensino médio nas escolas públicas brasileiras na contemporaneidade, exige uma enorme capacidade para compreender a complexidade do fenômeno. Se, por um lado, muitos advogam a extrema relevância do pensamento filosófico disseminado entre os adolescentes e jovens, capaz de oportunizar o desenvolvimento da criticidade e a inserção na dimensão da cidadania, dentro do contexto diversificado do ambiente educativo. Por outro lado, existe uma discussão acerca da compreensão de qual filosofia se deve

trabalhar na educação básica, e como aplicá-la como componente no interior da organização curricular atual (Gallo, 2012).

O arcabouço legislativo recente ¹ sobre o ensino de filosofia prevalece os enunciados de conteúdos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, mesmo que em alguns momentos se perceba uma crítica pontual, prepondera o desenvolvimento da consciência cidadã. Contudo, não fica claro que cidadania será tratada. E mais, dentro de que perspectiva teórica seria trabalhada esta categoria? Além disso, quando se afirma o caráter positivo da concepção de cidadania, pode deixar numa área cinzenta, correndo o risco de negligenciar seu aspecto subversivo; sabemos que na história da filosofia a apresentação do pensar filosófico foi muito mais refutadora da ordem estabelecida de que afirmadora. A questão posta é: justifica a filosofia no ensino médio como instrumental para cidadania? Qual o risco do ensino de filosofia dentro desta capsula cidadã no interior de um ambiente escolar que visa conformidades e controle, isto é, um território educacional moralizante?

À medida que o ensino de filosofia se consolida na educação básica, principalmente, a partir da sua obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio através da Lei Federal nº 11.684 de 2 de junho de 2008, aparecem propostas no interior dos processos pedagógicos de abordagens assentadas em “conteúdos”, ou seja, como a filosofia possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos, não faltariam elementos para constituir planejamentos “conteudistas” – neste caso, o ensino de filosofia seria uma mera transmissão de conteúdos produzidos historicamente.²

Nesta linha de apresentação, o discurso das competências e habilidades não cairia, também no afastamento de um pensar a filosofia na sua especificidade – o exercício do pensar conceitual – na qual a prática do pensamento autônomo seja

¹ Refiro-me aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999); Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM – PCN+ (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006). Além de documentos específicos de cada estado da federação, por exemplo, Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio – Filosofia, SEC/Bahia (2015).

² Sabe-se que na Rede Estadual Pública de Ensino no Estado da Bahia o percentual de professores de filosofia licenciandos é bastante reduzido, surgindo então docentes de outras áreas do saber para lecionar filosofia calcados, quase que exclusivamente, no livro didático. Os impactos todos nós já sabemos: o represamento do pensamento autônomo do estudante é um deles.

oportunizada de maneira fluida, intensiva, pavimentada pela experiência, desobedecendo assim, um modelo unificador, isto é, um pensar majoritário.³

Sabe-se que as instituições de ensino são espaços de aprendizagens, todavia também de controle e limitadores de devires aprendentes. Predomina nas atuais instituições objetivos definidos, muitas vezes fixos e descompromissados com os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos, prevalecendo a observância da rigurosidade de documentos oficiais que se traduzem em comportamentos que afrontam reconhecimentos de devires dos sujeitos em formação, tornando-se assim, um território de manutenção dos mecanismos de controle social uniformizado.

Ademais, a compartimentalização dos conteúdos é uma prática comum que sugere, segundo argumentos pedagógicos, sua melhor assimilação pelos estudantes obtendo resultados satisfatórios para contemplar, assim, pressupostos classificatórios, e meramente ranqueados. Não desvelando dessa forma, o controle subjacente do acesso ao saber. De certa forma, seriam compartimentos molares, não flexíveis, que introduzem numa cápsula delimitada sujeitos e objetos; diferentemente da dimensão molecular, composta de devires, mais flexíveis e com predominância das intensidades.

Além disso, nesta perspectiva molar, facilita a concentração do poder, pois não há interlocução efetiva entre áreas no processo formativo. Dito com outras palavras, na aparente desorganização do espaço institucional, existe implícito um conjunto de ideias que registram o exercício do poder uniformizado, afetando todos/as envolvidos/as no processo.

Observa-se que a implementação dos conteúdos curriculares e, também, das aprendizagens de competências no processo de formação, que predominam nas instituições escolares, não possibilitam o acesso dos sujeitos em formação ao pensar emancipatório e criativo dentro de um plano de imanência⁴. Ao invés disso,

³ Este paradigma majoritário, na leitura deleuziana, é a filosofia de Platão e o platonismo. Deleuze (1988) denomina essa matriz platônica de “Imagem do Pensamento que integra a Filosofia da Representação”, um pensamento monocentrista, exposta também na sua obra *Lógica do Sentido* (2015), que desqualifica a vida contingencial a partir de um mundo supra-sensível, mundo das formas, dos modelos, que busca um conhecimento seguro. A configuração platônica do pensar será, segundo Deleuze, a matriz do pensamento Ocidental com sérios impactos na filosofia da educação.

⁴ O plano de Imanência é como se fosse uma terra em que são germinados os conceitos. “ A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro (só há conceito no

sinalizam na direção das práticas inclinadas a reproduzirem condições institucionais de passividade dos sujeitos. E mais, tem produzido generalizações que vêm servindo para deslegitimar práticas engendradas por docentes – apresentadas numa abordagem singular –, consolidando com isso, contextos que não condizem com procedimentos, que buscam deslocar o constituído identitário, evidenciando apenas propostas que engessam o fazer formativo, desaguando assim, na negação de acesso ao pensar sem imagens, um pensar que fuja do modelo identitário; de uma ação com produção desejanse do sujeito em desenvolvimento formativo.

Percebe-se que, para além das indicações dos documentos oficiais, o percurso formativo apresenta sinais de um fazer pedagógico, em certo sentido, conservador, pautado por objetivos que, nem sempre, trazem referência de tempo e espaço – descontextualizados – privilegiando, apenas, a dimensão cognitiva, sem atingir os fluxos afetivos e culturais de presença que viabilizem uma formação significativa dentro dos ambientes acadêmicos. Reforça, dessa forma, comportamentos de adaptação e acomodação que traduzem a preocupação burocrática de fazer cumprir um planejamento fixo, sendo, em certo sentido, pedagogicamente irrelevante e uniforme, prevalecendo o prescrito. (FARIAS et al. 2011).

Desse modo, a organização da produção do conhecimento, neste campo, é uma alternativa temporal em que os dispositivos formativos são aderidos pelo homogêneo, linear, em detrimento de uma intempestividade criativa e heterogênea, represando em determinados aspectos, a participação efetiva dos sujeitos envolvidos na formação, ou seja, contendo potenciais singulares. Tudo que apequena a pessoa, segundo Deleuze, nada mais violento porque inviabiliza inventividades criativas engendradas pelos docentes e discentes envolvidos no processo.

E para além disso, os documentos sinalizam também, em alguns aspectos, um ensino de filosofia com certa exclusividade interdisciplinar. Ora, se a presença da filosofia neste nível de ensino for considerada justificável, porque possui um teor de

plano e só há plano povoado por conceitos) ” (GALLO, 2013a: 44). “O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos” (DELEUZE, GUATTARI, 1992: 62).

garantia da interlocução entre diversos componentes curriculares, pensamos que é complicado, pois não seria de maior abrangência o diálogo interdisciplinar. Ou seja, todas as disciplinas não teriam o papel de promover tal interlocução? O componente curricular, filosofia, não teria a prerrogativa de ser vanguarda na proposta interdisciplinar, mas de contribuir na diluição das fronteiras entre os saberes ou salientar os limites de cada área. ⁵

Logo, o risco da filosofia não satisfazer tal procedimento interdisciplinar, inviabiliza sua importância, convertendo-se em justificativa, ou de até, sua retirada da matriz curricular do ensino médio. A abordagem interdisciplinar contemporânea aponta, neste aspecto, para que se busque integrar saberes artificialmente, caindo necessariamente na unidade. Por outro lado, a concepção “rizomática”, intenta estabelecer policonexões infinitas, como veremos adiante.

A partir deste contexto, a atuação do docente no ensino de filosofia ⁶, utilizando olhares diferenciados – sob a ótica teórica dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari acerca da educação – aliados a uma postura mais criativa e autônoma, não contribuiria para gerar uma valorização das vivências (signos) trazidas pelos estudantes? E, conseqüentemente, produziria um espaço de aprendizagem propício à provocação da experiência do pensamento? Além disso, o desenvolvimento da formação continuada do docente, não estaria assentado num terreno fértil de interfaces possíveis acerca do ser, e, do estar professor, negando com isso a reprodutibilidade acrítica?

A partir das prerrogativas elucidadas, o objetivo possível, enquanto docente, diante da atual realidade educacional é possibilitar um espaço de observação e acompanhamento dos estudantes, oferecendo-lhes maneiras de construção e acessos ao pensar filosófico, tendo em vista a observação do contexto e nível de ensino na rede pública, cujo foco principal é também, lançar possibilidades de ressignificação do ensino de filosofia, sobre os quais prevaleça intervenções

⁵ Embora não iremos desenvolver os impactos da interdisciplinaridade no fazer do/a professor/a de filosofia neste trabalho, destacamos, apenas, como mais uma possibilidade didática, problemática, no chão da escola.

⁶ Vale ressaltar que, sendo supervisor do Pibid/Filosofia/UFBA (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tenho a oportunidade em participar de vários encontros com docentes de filosofia no Estado da Bahia, onde a reflexão da prática docente aponta para um comportamento, às vezes, subserviente dos professores em relação às deliberações padronizantes da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, muitas vezes, inclusive, estes docentes não possuem nem mesmo a licenciatura na área, comprometendo ainda mais a aceitação acrítica dos documentos oficiais.

didáticas que garantam a aprendizagem significativa e autonomia pensante do educando através da interação dialógica entre docente criativo/inventivo e alunado. Sobretudo apresentando experiências cotidianas, que possam ser valorizadas no contexto escolar, afastando-se assim, daquilo que Jacques Rancière (2002) denominou de “embrutecimento” dos estudantes.

Nesta perspectiva, serão diluídas assimetrias existentes entre professores e estudantes, que em determinados aspectos, surgiram a partir de uma linha de raciocínio engessada por um viés da pedagogia tradicional, na qual o ensino é que monopoliza os fazeres pedagógicos – a escola se propõe a transmitir o produto final do saber científico e universal –. Portanto, o docente seria um detentor de conhecimentos e o alunado receptor de saberes, logo, no território de uma didática de filosofia, a transmissibilidade dos conhecimentos ganha lugar de destaque.⁷

Mas, ao contrário de uma tutela, cujo centro do processo educativo, se tem o propósito de mostrar responsabilidades partilhadas entre os docentes e os estudantes, permitindo-lhes refletir sobre como reconstruir caminhos, a fim de que compreendam melhor o universo cultural em que vivem, e busquem assim, mobilizá-los para arranjos criativos, a partir de vivências dos seus próprios repertórios cotidianos, distanciando-se de discursos monológicos institucionalizados.

Ademais, é necessário valorizar signos construídos para além dos muros da escola, sobre os quais o ensino possa se desenvolver e validar nos estudantes uma formação horizontal e pluralista, que permita-lhes espaços de interlocuções, ou seja, um aprendizado, nesta dimensão, encarnado na sociedade ou ‘mundanidade’ a partir de significados trazidos para a escola, sempre como pressuposto de que ela é território de atravessamentos, de relações, de diversidades, onde a criatividade floresce. No dizer de (Galeffi et al 2012: 62) “na abertura para o aberto: um encontro com a alteridade aprendente incorporada”. Ao contrário de uma aprendizagem assentada na verticalização hierárquica que torna invisível às singularidades.

⁷ É bom destacar que não se trata de uma crítica superficial a Psicologia Sociocultural iniciada por Vigotski, na qual a mediação – do educador – seria o elemento cerne tanto na maturidade como na aprendizagem do estudante. Para um aprofundamento sobre este ponto ver: DÍAZ-RODRIGUES, Félix. BEGROW, Desirée. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. In: Robinson Tenório e José Albertino Lordêlo (Orgs.) *Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa*, Salvador, Edufba, 2009.

Desafio do Caminhar

Nesse panorama, e fugindo de uma lógica da explicação, isto é, uma pessoa sabe (docente) e explica a outra que não sabe (estudante), numa dimensão de passividade, na qual o docente teria uma autoridade inflada nesta relação, se busca, aqui, encontrar pistas epistemológicas que poderíamos propor para equacionarmos obstáculos no exercício do ensino de filosofia no ensino médio.

A produção teórica feita pela filosofia francesa contemporânea, mais especificamente por Gilles Deleuze, quando trata o ensino de filosofia, ou, intenta-se identificar os possíveis vínculos entre o campo conceitual deleuziano e temas educacionais, em algumas obras tais como: *Proust e os Signos* (2010), *Diferença e Repetição* (1988) e *Lógica do Sentido* (2015) e *O Que é a Filosofia* (1992) com Guattari em que o aprender ocupa um espaço de destaque. Aliás, aprendizagens, para Deleuze, são “[...] atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Deleuze, 1988: 269) ”.

Optou-se, então, por um deslocamento na perspectiva do ensino de filosofia no ensino médio, sobretudo, numa abordagem que tenha significância para os envolvidos, a saber, estudantes, docentes e a comunidade escolar em geral. Colocando relevância no aprender, e não no ensinar. “Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocar no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos (Gallo, 2013: 184) ”. Isso numa dimensão do acontecimento, da contingência; abre-se possibilidade para outros acessos.

Vale sublinhar a importância dada por Deleuze à história da filosofia na produção de leituras estruturais dos textos clássicos e, por conseguinte, capazes de indicar novos horizontes singulares, por ser ela, também, um manancial de configurações conceituais, contudo “a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz. (Deleuze, 2013: 174) ”. Evidencia dessa forma, a possibilidade de pensar filosoficamente a partir da história

da filosofia, mas não como um porto seguro, e sim como um veleiro desgarrado no oceano das possibilidades.⁸

Deleuze investiga a experiência do pensamento na resolução de problemas⁹, operando uma mudança na análise do pensamento filosófico tradicional que estaria, ainda, calcado na representação – que coloniza nosso pensamento desde a Antiguidade –, isto é, segundo ele, na “tradução” do pensamento do filósofo, onde predomina, em certa medida, uma repetição de um caminho já trilhado – seria uma leitura estrutural do texto filosófico, que é, na visão de alguns defensores deste modelo, sinônimo de rigor metodológico –. Deleuze utiliza o termo “reconhecimento” – pensar o já pensado –, onde assenta a maioria das propostas pedagógicas do ocidente. Aqui o aprender é adquirir, possuir um saber, e adquirimos com o aprendizado que pode ser mensurado, quantificado pelos processos avaliativos que dizem se o estudante aprendeu ou não.¹⁰

Existe uma tendência em filosofia de finalizar o pensamento na estrutura interior, a maneira kantiana, que vislumbra na dimensão cognitiva “o país do entendimento puro”. Diferente desta imagem do pensamento, Deleuze relembra a impossibilidade de uma “autoconstituição” do pensamento filosófico, mostrando a

⁸ Vale sublinhar que Deleuze quando produz obras sobre Espinosa, Hume, Leibniz e Nietzsche visava oxigenar a história da filosofia de todo o seu caráter, segundo ele, repressor do pensamento. A filosofia, diz ele, não seria uma análise conceitual, mas uma criação de conceitos.

⁹ Nesse ponto Deleuze poderia concordar com Rorty quando refuta Habermas – numa discussão neopragmatista – acerca do entendimento da razão. Habermas compreende que razão não deve abrir mão de sinalizar alguma noção de universalidade, que, para Rorty seria uma pretensão descabida, até ruim para a prática. Aqui, Deleuze é mais próximo de Rorty, principalmente, quando pensa a noção de problema nascido na contingência, no mundo da vida cotidiana, na realidade empírica particular, sendo dessa maneira, a meu ver, antifundacionista. Aliás, pelo menos depois de Nietzsche – com sotaque grego – a noção de Fundamento ficou sob suspeita. Para uma investigação acerca do debate Rorty e Habermas, ver SOUZA, José Crisóstomo (Org.) *Filosofia, Racionalidade, Democracia: os debates Rorty & Habermas*, São Paulo, UNESP, 2005.

¹⁰ Representação tratada nesta investigação possui uma conotação filosófica de viés ontológico, mas uma ontologia não transcendental, e sim, imanente. Aderindo neste sentido, uma imagem a uma ideia, numa terminologia platônica, pensar essências através de figuras que traduzem uma identidade, uma semelhança. “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação (DELEUZE, 1988, pp.15-16)”. Distinta, assim, do termo representação na leitura moderna, principalmente, abordada pelos Estudos Culturais, notadamente com Stuart Hall e, também, por Serge Moscovici e seus pares através dos estudos em Representações Sociais. O que se busca aqui, é compreender como Deleuze constrói uma crítica no processo de produção de uma imagem do pensamento representacional, ou seja, este autor se embrenha na dimensão de uma epistemologia. Para ele, em certo sentido, O pensamento de Platão se tornou um paradigma que sobrevive entre nós até hoje. Deleuze opera um deslocamento, a ênfase é dada, não mais a identidade, mas a diferença, daí ele ser um dos pensadores identificados com a filosofia da diferença. Para aqueles/as que desejam um aprofundamento maior na concepção de representação a partir dos Estudos Culturais ver: DA SILVA (org.) Tomaz Tadeu, HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*, tr. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro, Vozes, 2014. E no plano da representação social, ver: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – investigações em psicologia social*, tr. Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

necessidade da relação com o “fora” para a constituição do pensamento. O pensamento não fornece um fundamento porque ele próprio precisa de um fundo, de um acontecimento que movimenta o pensar. A filosofia, segundo Deleuze, zela por uma relação com uma exterioridade. O que Deleuze almeja é apagar a imagem do “filósofo-juiz”, recolhido nas suas idiosincrasias de um eu aut centrado.

Ora, o que a concepção deleuziana propõe, e, ao nosso ver, legítima, é exatamente: um ensino de filosofia que oportunize aos estudantes experimentar seus próprios pensamentos, implicando daí um aprendizado criativo, inovador e multifacetado, e não simplesmente reprodutivo. Sempre buscando o encontro com as singularidades, articulando-se de diversas formas.

Trata-se, portanto, em afirmar que o pensamento não é inato, mas sim resultado das experiências sensíveis, é construção de algo que nos ofereça possibilidades de enfrentamento da complexidade existencial, complexidade sempre caótica. Seria uma espécie de “ontologia do aprender” nas possibilidades múltiplas que os arrebatamentos nos causa.

Sobre as quais o movimento do pensamento se manifeste, a partir da ideia do problema a ser resolvido, debatido, refletido e na tentativa de solucioná-lo, dentro de um formato que cause um devir do pensar – devir como potência de transformar –. Analisado sob este ângulo, a estratégia criativa prevê um trabalho aberto a possibilidades, que ofereça ao docente um cenário pedagógico construtivo, no qual o alunado esteja sempre inserido, dentro de um contexto peculiar, com suas vivências, motivadoras que os levem a enfrentar questões do seu tempo. Diante disso, a emancipação intelectual consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares e contingentes.

Entretanto, o “problema” não pode ser apresentado como “falso problema”, como um artificialismo que usamos como ferramenta para construção do pensamento. Não se pode transformar o problema em método, em metodologia, como etapa a ser superada; o problema é objetivo, fruto da experiência. Para Deleuze:

Tentativas pedagógicas procuram obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua composição como problemas. Ainda mais, todo mundo ‘reconhece’ de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber [...]. Ao contrário, considerar o problema não como ‘dados’, mas com ‘objetividades’ ideais que têm suas suficiências [...] (Deleuze, 1988: 260)

Aqui haveria um deslocamento no termo “problema”, não seria logo lançado com o intuito de obter soluções, mas uma condição de possibilidade do próprio pensamento apresentar-se. E continua Deleuze (1988: 213) agora pensando na obra de Artaud.¹¹

Sabe que o pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Saber que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas **fazer que nasça aquilo que ainda não existe** (...). Pensar é criar, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento (grifo nosso).

Logo, o que leva o alunado a pensar no sentido lato do termo, é algo que o afeta, que o mova na direção do pensamento porque este algo (encontro de signos) se apresenta como germinador de problemas. Nesse sentido, produz daí condições de possibilidades de um ensino de filosofia criativo e mais significativo para este perfil de alunado, onde o desenrolar do pensamento teria um movimento na criação de equacionamentos de problemas singulares.

Dentro desse raciocínio, Deleuze diz, por exemplo, que Aristóteles ao definir que “o homem é um animal racional”, este portador da palavra e que pensa, traz essa imagem representacional, engendrada pelo próprio pensamento para justificar-

¹¹ Antonie Marie Joseph Artaud (1896-1948) poeta e dramaturgo francês, sua obra possui um horizonte de rupturas e inovações indo de encontro à normatização estética. “O trabalho de Artaud, principalmente o seu teatro, mas também a maneira como lidou com filmes, podem utilmente ser descrito como conceituais no sentido aqui esboçado – isto é, é autoafirmativo e não tem referência (possível). Apesar das muitas orientações práticas que Artaud deu para a encenação daquilo que chamou de teatro da crueldade, essas instruções não podem ser prontamente atualizadas, e tendem a funcionar mais como intensidades virtuais. É certamente por esse viés que sua obra tem sido apreciada pelos chamados teóricos franceses, especialmente por Derrida, Foucault e, naturalmente, por Deleuze e Guattari”. Ian Buchanan, *Esquizoanálise e Antonin Artaud*. In *Conexos: Deleuze, territórios e fugas e...* Davina Marques, Gisele Girardi, Wenceslao M. de O. Júnior (Orgs.), RJ, De Petrus et alii, 2014, pp.63-76).

se. Para este autor francês, o pensamento não é natural, mas compelido [forçado]. E quem nos força a pensar? O problema. (Cf. GALLO, 2012: 71).

Dessa forma, o exercício da filosofia no ensino médio, ao nosso ver, produzirá resultados significativos e proativos se, e somente se, for desestabilizada a relação de tutela que existe entre o docente e os estudantes via estrutura burocrática. Aproximando-se de um labor com referências a partir de problematizações que sirvam como “guia” para que se alcance a experiência do pensamento através do problema que, por sua vez, mobilizará o pensar filosófico, germinando assim, a criação conceitual numa dimensão horizontalizada e autônoma, ou seja, espichar o pensamento...

Manter as verticalizações dos saberes, seria como uma aceitação aos condicionamentos impostos pelos dispositivos protocolares, e o pensamento não reagiria, seria obstruído e não atribuiria sentidos sobre as vivências dos sujeitos envolvidos no percurso formacional. Neste sentido, o filósofo italiano Luigi Pareyson vai discutir o “pensamento expressivo” como aderência a uma temporalidade histórica, que apenas reage aos acontecimentos de uma época, e o “pensamento revelativo” que compreende o quadro histórico, todavia não se prende a ele, busca sentidos que transcendem fazeres pré-estabelecidos.¹²

O problema seria como um encontro de signos, ou melhor, os signos oferecem problemas, como algo que sensibilizasse e impulsionasse os estudantes, eles seriam afetados por signos que tivessem significâncias em suas vidas, produzindo assim, pensamentos fora do espaço pré-estabelecido, pois como afirma Gallo (2013: 185):

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido.

¹² Para entender melhor este ponto ver FORNARI, Liége Maria Sitja e SOUZA. Elizeu Clementino de. A verdade ontológica de Luigi Pareyson: implicações para a pesquisa em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v. 22 n°. 40, jul/dez. 2013, pp. 31-40.

O filósofo francês ratifica: “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos (Deleuze, 2010: 21) ”. Evidenciando com isso, a inevitabilidades das dinâmicas aprendentes.

Ora, se a ensinabilidade da filosofia requer uma sensibilidade didática do docente para que os horizontes do aprender sejam aproximados, então a maneira de abordagem do pensar do alunado necessita de um distanciamento da hegemonia do Uno. A experiência do aprendizado em filosofia transcende a aquisição de conhecimentos compartimentados; seria uma complexa atividade do pensar, e pensar, neste aspecto, segundo Deleuze, não se reduz a um paradigma solucionático do saber, mas uma atividade de inserção no território do problema. É no atravessamento deste solo movedição que surgem possibilidades de pensar a partir do próprio pensamento, ou seja, o destaque é a intensidade do encontro com implicações plurais no interior da escola, esta como lócus de construção/reconstrução e de formação crítica.

Neste contexto, o empoderamento do corpo discente nesta proposta é evidente, pensamos, pois, que apropriação do fluxo e das dobras do pensamento – numa terminologia deleuziana – são resultados de um exercício singular nas suas múltiplas possibilidades de aprender, originando assim, um comportamento onde prevaleça a propositividade. Enfim, pensar uma filosofia da educação a partir do pensamento deleuziano de dobradiças, eis o desafio.

Mapas Rizomáticos – conexões de possibilidades didáticas

Embora Deleuze não tivesse se dedicado a uma elaboração teórica direcionada exclusivamente à educação, percebe-se no conjunto da sua obra elementos que evidenciam, certa preocupação com o fenômeno educativo, ou, como alguns chamariam uma “pedagogia deleuziana”. Ele não se dedicou a pensar a educação como problema, todavia tinha no seu horizonte – Deleuze foi professor de filosofia – o acontecimento educacional como algo a ser pensado, dito de outro modo, o pensamento deleuziano tratava a educação de forma marginal.

Esse aporte teórico dá relevância não aos termos em si, mas aquilo que os liga. Descentrando o atributo “é” em favor do conjuntivo “e”, a indagação não é, no pensamento deleuziano, o que a coisa é, mas como ela interage com outras coisas e seus impactos, o que resulta na noção de multiplicidade que “se define, não pelos elementos que a compõem em extensão, nem pelas características que a compõem em compreensão, mas pelas linhas e dimensões que ela comporta em ‘intensão’ (Deleuze, Guattari: 2011, 28)”. Por isso, penso eu, Deleuze é adepto da “mobilidade perpétua do real” exercida numa realidade educacional.

Considerando que a educação contemporânea prima pela manutenção de um fazer, na terminologia deleuziana, “arbóreo”. Deleuze utiliza uma metáfora: a estrutura do conhecimento é tomada como uma árvore, cujas raízes estão fincadas em solos firmes – firme aqui, esclarece Deleuze, seria um “fundamento verdadeiro” – com um tronco resistente ramificando em galhos estendendo-se pelo conhecimento de toda a realidade. Não se pode negar a vinculação com o projeto cartesiano de um conhecimento claro e distinto. Aliás, é o próprio René Descartes que vai afirmar a imagem da “árvore da sabedoria”, onde a diversidade dos galhos não exclui a unidade do conhecimento verdadeiro: o racional. Deleuze e Guattari como críticos ferozes do racionalismo mecânico e modelar, vão de encontro a este paradigma ao afirmar:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. Vê-se bem isso nos problemas atuais de informação e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico pensamento, dados que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central (Deleuze & Guattari, 2011: 36).

O paradigma educacional na atualidade se apresenta como uma proposta de ensinabilidade instituída, centralizada, pois nega a bifurcação laboral de uma multiplicidade acentrada em redes, numa dimensão capaz de emergir criações rizomáticas dos envolvidos. O arcabouço protocolar que centraliza decisões e engessa formulações pedagógicas, e pior, paralisa singularidades docentes, cria um

solo fértil para o desenvolvimento do modelo arborescente, negligenciando com isso o surgimento do conceito.¹³

O *corpus* textual deleuziano analisa os processos educacionais dentro de um território do possível, isto é, constituição de espaços de escoamentos de múltiplas possibilidades do aprender, mobilizando a capacidade dos envolvidos em tecerem conexões ramificadas e heterogêneas capazes de oportunizar o surgimento do novo, do inédito; da criação do original. Para Deleuze e Guattari (2011: 24):

É precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem [no rizoma] somente linhas.

Os modelos uniformes, presentes nos documentos institucionais, que tentam mostrar a maneira “adequada” do aprender são exatamente, ao nosso juízo, aquilo que este autor tenta se distanciar. Ao contrário, propõe uma concepção da vida e o mundo como arranjos de criação, de invenção, processos agônicos, fluxos intensivos; muito mais que unidades – aprender é sempre encontrar-se com o outro. Isto é, um pensar rizomático.

Para Sílvio Gallo (2013a: 76) estudioso da obra de Deleuze e Guattari na dimensão educacional, vê a noção de rizoma da seguinte forma:

A metáfora do rizoma [grama] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas

¹³ Vale ressaltar que Conceito para Deleuze não é representação universal como advoga a herança kantiana. Conceito para ele seria uma forma racional de tornar inteligível um problema exprimindo uma visão coerente do vivido (imane) e indicando possibilidades de resoluções. Seria uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar os problemas. O conceito é uma ferramenta, um dispositivo – usando um termo de Foucault. O conceito é algo que é inventado a partir das condições dadas e age no movimento destas condições, dentro de uma dimensão de mobilidade.

rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

Não se trata aqui de um dualismo de modelo, embora Deleuze utilize a expressão “modelo rizomático” ele busca atingir o processo de recusa a qualquer tipo de modelo, o rizoma não para de se entranhar, como uma “conectividade intempestiva”.

Assim, o rizoma se caracteriza dá seguinte forma: a) *princípio de conexão*, não existem pontos fixos no rizoma, qualquer um deles pode ser conectado um com outro, não havendo ordem determinada. b) *princípio da heterogeneidade*, contrário a homogeneização, o rizoma é todo heterogeneidade, qualquer ligação é possível. c) *princípio da multiplicidade*, o rizoma não pode ser encapsulado numa unidade, não possui um centro irradiador; “as multiplicidades são rizomáticas”. d) *princípio de ruptura assignificante*, não existe no rizoma qualquer pressuposto de significância ou hierarquização, nele existem sempre linhas de fuga. e) *princípio de cartografia*, no rizoma inexistente modelo estrutural, o rizoma pode ser penetrado de vários pontos; cartografado em seu território, possuindo regiões de devires. f) *princípio de decalcomania*, a lógica do decalque, da reprodução pertence ao paradigma arborescente, contudo os rizomas podem ser colocados sobre as árvores abrindo novos caminhos, novos territórios. O decalque apenas reproduz ele próprio.

Neste contexto, pensar rizomaticamente significa germinar novas imagens do conhecimento, afrontando dessa forma as hierarquizações – núcleo do modelo arbóreo – que insistem nos processos educativos. O rizoma vincula-se com novas formas de movimentos, novos fluxos do saber, e esta mobilidade, no fundo, têm ligações com a multiplicidade de caracterizações da condição humana, incluindo aí o fenômeno educativo. Portanto, “O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze & Guattari, 2011: 43)”. Falamos então de dimensões não enraizadas.

Considerações Inconclusivas

Dentro desta dinâmica emancipatória, o ensino da filosofia necessita valorizar situações significantes, numa perspectiva polissêmica, que abram espaço para o docente buscar elementos criativos, dentro do contexto pedagógico aberto, onde prevaleça a sensibilidade didática do docente assegurando um ambiente de possibilidades múltiplas. Além disso, não se corre o risco de reduzir a autonomia do professor, nos limites das salas de aula, restringindo-o, quanto ao seu papel de mediador, ou nas atribuições impostas pela mentalidade engessada das instituições escolares. Como também, ele não pode estar preso a mecanismos externos, que o torne refém dos processos de implantação de medidas à sua revelia.

Ao invés disso, deve-se reivindicar participação efetiva nas resoluções dos “problemas” utilizadas nas instituições escolares, de maneira criativa, assumindo seu papel de responsabilidade social neste ambiente de aprendizagens, numa efetiva dinâmica transformadora dentro da comunidade onde atua. E essa posição, esse olhar apresentado por Deleuze, se torna plausível no horizonte educativo contemporâneo.

Pensar o ensino da filosofia dentro desta proposta é assumir o problema como mobilizador do pensamento autêntico, criativo, é utilizar o conceito de rizoma, sem começo nem fim, mas exclusivamente como meio como elemento fundante no campo educativo. Esta concepção fomenta a autonomia do profissional do magistério da educação básica, no intuito compreender a realidade na qual estão inseridos seus estudantes e ultrapassar horizontes que limitam o trabalho docente, buscando neste caminho descartar a inevitabilidade de certos aspectos que confiscam pluralidades didáticas inovadoras, a partir, principalmente, de determinados vieses metodológicos tradicionais.

Assim, cabe pensar em oportunizar aos estudantes, ao professor, e, também, aos demais sujeitos que convivem na escola, um leque de experimentações no ensino de filosofia, fazendo com que haja um deslocamento de foco, para que o aprender se destaque, diminuindo, mas não apagando, a luz do ensinar.

Tal abordagem, mostra que a presença da filosofia na educação básica, ganharia muito se optasse por uma formação orgânica e continuada do profissional, vinculada a um mundo concreto com a presença de um olhar atento, acerca da filosofia do ensino de filosofia, sinalizando assim, para uma busca das condições de

possibilidades de uma aprendizagem emancipatória, na qual o encontro de signos, crie aberturas educacionais para a vida.

Trata-se, desse modo, em pensar os procedimentos didáticos produzidos pelo/a professor/a que auxiliem, acima de tudo, aproximar o conhecimento produzido no chão da sala de aula com a realidade do alunado, que leve em consideração uma leitura problematizante da educação e seus impactos na vida dos sujeitos envolvidos, dando ênfase ao fluxo dos acontecimentos.

Referências

BAHIA, Secretaria Estadual de Educação. (2015) Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio (Filosofia), Jornada Pedagógica, Salvador, Bahia.

BRASIL, Ministério da Educação. (1999) Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação. (2006) Secretaria da Educação Básica, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação. (2002) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília.

BUCHANAN, Ian. (2014) “Esquizoanálise e Antonin Artaud”. In: Davina Marques, Gisele Girardi, Wenceslao M. de O. Júnior (Orgs.), tr. Davina Marques. (2014) Conexos: Deleuze, territórios e fugas e..., De Petrus et alii, Rio de Janeiro, pp.63-76.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. (2014) Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

DELEUZE, Gilles. (1988) Diferença e Repetição, tr. Luiz Orlandi e Roberto Machado, Graal, Rio de Janeiro.

_____. (2015) Lógica do Sentido, tr. Luiz Roberto Salinas Fortes, Perspectiva, São Paulo.

_____. (2010) Proust e os Signos, tr. Antonio Piquet e Roberto Machado, Forense Universitária, Rio de Janeiro.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. (1992) O que é a Filosofia? Trad. Bento Prado Jr e Alonso Muñoz, Editora 34, Rio de Janeiro.

_____. Mil Platôs (2011) vol. 1, tr. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, Editora 34, São Paulo.

DÍAZ-RODRIGUES, Félix. BEGROW, Desirée. (2009) “A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana”. In: Robinson Tenório e José Albertino Lordêlo (Orgs.) (2009) Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa, Edufba, Salvador, pp.317-346.

FORNARI, Liége Maria Sitja e SOUZA, Elizeu Clementino de. (2013) “A verdade ontológica de Luigi Pareyson: implicações para a pesquisa em educação”. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. UNEB, v. 22 nº. 40, jul/dez. Salvador pp. 31-40.

GALLO, Sílvio. (2013) “Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender”. In: Amarildo Luiz Trevisan e Noeli Dutra Rossatto (2013) Filosofia e Educação (orgs.), Mercado das letras, Campinas, pp. 181-196.

_____. (2013a) Deleuze & a Educação, Autêntica, Belo Horizonte.

_____. (2012) Metodologia do ensino de filosofia – uma didática para o ensino médio, Papirus, Campinas.

MOSCOVICI, Serge. (2015) Representações Sociais – investigações em psicologia social, tr. Pedrinho A. Guareschi, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro.

PAREYSON, Luigi. (2005) Verdade e Intepretação, tr. Maria H. N. Garcez, Sandra Neves Abdo, Martins Fontes, São Paulo.

PIMENTEL, Álamo, GALEFFI, Dante, MACEDO, Roberto Sidnei. (2012) Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional, Edufba, Salvador.

RANCIÈRE. Jacques. (2002) O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual, tr. Lílian do Valle, Autêntica, Belo Horizonte.

SABINO DE FARIAS, Isabel Maria et al. (2011) Didática e Docência – aprendendo a profissão, Liber Livro, Brasília.

SOUZA, José Crisóstomo de. (2005) Filosofia, racionalidade, democracia: debates Rorty & Habermas, UNESP, São Paulo.