



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA**

**ANTÔNIO KUBITSCHEK BRAGA OLIVEIRA**

**PARA PENSAR A AULA DE FILOSOFIA: INTERAÇÕES COM O RIZOMA E  
OUTROS CONCEITOS DE DELEUZE**

**BRASÍLIA**

**2020**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA

PARA PENSAR A AULA DE FILOSOFIA: INTERAÇÕES COM O RIZOMA E OUTROS  
CONCEITOS DE DELEUZE

Autor: Antônio Kubitschek Braga Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Metafísica da Universidade de  
Brasília – UnB, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Metafísica.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

Brasília  
2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA

ANTÔNIO KUBITSCHKEK BRAGA OLIVEIRA

PARA PENSAR A AULA DE FILOSOFIA: INTERAÇÕES COM O RIZOMA E OUTROS  
CONCEITOS DE DELEUZE

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Metafísica, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Brasília.

Brasília, DF, fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo - Orientador  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Dr. Flávio José de Carvalho - Examinador Externo

---

Dr. Wanderson Flor do Nascimento - Examinador Interno

---

Dr. Gabriele Cornelli - Examinador Interno – Suplente

Brasília – 2020

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Lucicleide, por sua luta e garra, por compartilhar a vida a meu lado e pela dedicação à nossa família.

Ao Lucas K. pelo seu carinho, conhecimento e companheirismo nos debates e a experiência de ser pai.

Ao João Marcos pelo carinho, dedicação, companheirismo e o sorriso alegre.

Ao meu pai, Antônio, pelos ensinamentos, à minha Maria dos Reis pela atenção e paciência.

Ao filósofo Pedro Gontijo, meu orientador, por ter passado anos me provocando e incentivando a ingressar no mestrado.

Dedico essa dissertação para todos aqueles que lutam sempre, aqueles que fazem uma máquina de guerra contra a opressão dos dominantes e em favor da igualdade de todos.

*Há homens que lutam um dia e são bons.*

*Há homens que lutam um ano e são melhores.*

*Há os que lutam anos e são muito bons.*

*Mas há os que lutam toda vida e estes são imprescindíveis.*

- Bertolt Brecht -

## RESUMO

Aqueles que desejam investigar e pensar sobre a Filosofia, sobretudo a Filosofia da Educação, encontrarão nessa dissertação uma resposta sobre o debate de aprendizagem dentro da sala de aula, principalmente na aula de Filosofia. Aqui é feito um deslocamento de conceitos de Deleuze (rizoma, nomadismo, máquina de guerra, plano de imanência, entre outros) para a sala de aula. Há uma ressonância para olhar a sala de aula como um espaço de desenvolvimento do rizoma, analisando os entrecavos e desafios que existem na aula no sistema educacional oferecido pelo Estado, como uma forma de desenvolver máquinas de guerra e uma saída para novas possibilidades. Em momentos importantes o professor é convidado a pensar e repensar a postura em sala de aula e qual é o seu papel para compreender a aula como um rizoma. O professor precisa repensar-se para ser um nômade, para ocupar espaço em reação aos estriamentos do Estado, além de auxiliar os estudantes a serem nômades. A aula de Filosofia como rizoma tem um compromisso de fazer filosofia de uma forma diferente de uma aula de História da Filosofia ou uma Filosofia contemplativa. Por fim, como forma de fazer rizoma, a aula de Filosofia se articula para construir conceitos ou para promover condições possíveis para a construção de conceitos.

**Palavras-chave:** Filosofia. Deleuze. Aula. Rizoma.

## ABSTRACT

This dissertation provides an answer to all those who wish to research and think about Philosophy, especially the philosophy of education, with an answer to the learning debate in a classroom, especially the philosophy class. The concepts of Deleuze (rhizome, nomadism, war machine, immanence plane, etc.) are transferred to the classroom. There is a resonance to look at the classroom as a space for the development of rhizome, and analyzing the twists and turns that exist in the classroom against the educational system offered by the state, as a way to develop war machines and an outlet for new possibilities. At important moments the teacher is invited to think and rethink the posture in the classroom and what are their role to think of the class as a rhizome. The teacher needs to rethink being a nomad, to occupy space in reaction to the striations of the State, in addition to helping students to be nomads. The class of Philosophy rhizome has a commitment to make philosophy against a class of History of Philosophy or a contemplative Philosophy. Finally, as a way of making rhizome, the Philosophy class articulates to build concepts or to promote possible conditions for the construction of concepts.

**Keywords:** Philosophy. Deleuze. Class. Rhizome.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 1  |
| <b>PARTE I</b> .....  | 14 |
| <b>1 É PRECISO ENTENDER OS CONCEITOS DE DELEUZE</b> .....           | 14 |
| 1.1 É POSSÍVEL DEFINIR A FILOSOFIA? .....                           | 14 |
| 1.2 É PRECISO ENTENDER O PLANO DE IMANÊNCIA .....                   | 22 |
| 1.3 O QUE É UM RIZOMA .....   | 28 |
| 1.4 O ESPAÇO NÔMADE NO PENSAMENTO DE DELEUZE E GUATTARI .....       | 40 |
| <b>PARTE II</b> .....   | 50 |
| <b>2 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A AULA COMO ESPAÇO FILOSÓFICO</b> .. | 50 |
| 2.1 UMA CONCEPÇÃO DE AULA POSSÍVEL.....                             | 50 |
| 2.2 VAMOS PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO MENOR?.....                        | 59 |
| 2.3 PREPARO PARA A AULA .....                                       | 68 |
| 2.4 A AULA-RIZOMA.....  | 77 |
| <b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                 | 87 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 95 |

## INTRODUÇÃO

“Com o passar dos anos, os livros envelhecem, ou, ao contrário, recebem uma segunda juventude. Ora eles engordam e incham, ora modificam seus traços, acentuam suas arestas, fazem subir à superfície nova plana.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 9).

Inicialmente, preciso compor uma cena ou imagem que me permita identificar e demonstrar alguns pontos a serem introduzidos nessa leitura. Atuando como professor de Filosofia no Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal há 24 anos, sempre na periferia, percebi que, além de professor, é como se eu fosse um observador do que acontece em sala de aula, e, ao mesmo tempo, sinto que sou instigado pelas relações que se estabeleceram nesses anos dentro das escolas por onde passei. Posso dizer que o conjunto da vida escolar por vezes parece cíclico, enfadonho, mecânico e quase sempre carecendo de mais qualidade na produção de sentido na atividade dos diferentes atores (docentes, discentes, agentes da área pedagógica e administrativa) da comunidade escolar. O que parece é que há uma reprodução de modelos ditos necessários e bem executados dentro das escolas, tudo no interesse de tornar perene a organização social à qual a escola serve.

Todavia, em alguns momentos algo destoa dessa repetição improdutiva, no sentido de produzir algo novo, algo que oferece outra possibilidade de leitura do mundo, ou mesmo outra coisa além do que é apresentado e tradicionalmente reproduzido na sala de aula. Esses momentos destoantes são diferentes dos que mantêm os atores da vida escolar em êxtase, em estado de paralisia. São momentos que parecem potencializar tais atores, instantes de quebra da regra ou de ruptura do cotidiano, da rotina, pois dão ares de que o planejamento administrativo e/ou pedagógico falhou. O que posso perceber é que tal falha é um Acontecimento<sup>1</sup> novo que permite outros rumos da vida escolar. São rupturas de regularidade para que se permita o diferente aparecer, possibilitando um novo olhar sobre o constante.

---

<sup>1</sup> Deleuze faz vários comentários sobre o Acontecimento em sua obra. Em função disso consideramos necessário procurar esclarecer como entendemos o Acontecimento e a forma que pretendemos usá-lo. Para isso o ilustramos com a passagem a seguir: “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece. Bousquet diz ainda: “Torna-te o homem de tuas infelicidades, aprende a encarnar tua perfeição e teu brilho”. Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: torna-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne. Filho de seus acontecimentos e não mais de suas obras, pois a própria obra não é produzida senão pelo filho do acontecimento.” (DELEUZE, 2003, p. 152).

Outra observação que parece pertinente fazer refere-se à aula. A vivência escolar fez logo perceber que todo o conjunto de atividades desenvolvidas na vida escolar parece, muitas vezes, ter as aulas como foco, como referência central para que seja desenvolvido. É o que podemos ver quando a estrutura e o cotidiano parecem se apresentar ou se organizar em função das aulas. E tem-se na aula um elemento para disciplinar e controlar os docentes e os discentes. Assisti, por vezes, atividades na dinâmica da escola, mexendo e desestabilizando o funcionamento desta, enquanto ela mesma parecia ter a pretensão de evitar mudanças. Podemos dizer que são surpresas indesejadas por algumas forças de conservação da vida escolar conforme é organizada.

Foi estranho, aos poucos, perceber que a aula tem essa centralidade na escola. Também pareceu estranho observar que a alegria de muitos estudantes era que a aula não acontecesse. Esse sentimento também é, muitas vezes, compartilhado por docentes, que, às vezes, contestam a quantidade de aulas semanais que são obrigados a lecionar. Não estou afirmando que a aula é ruim ou desprezível pelos atores, mas que, às vezes, uma interrupção na rotina das aulas provoca diferentes reações entre os docentes, das mais entusiasmadas, às mais céticas. Essa quebra na rotina das aulas pode ser provocada por um show, uma saída de campo, um evento educacional, como data comemorativa, ou até uma competição entre classes, que pode ser esportiva, recreativa ou de conhecimentos. O fato é que parece ter outra movimentação na escola. Existem docentes que reclamam dessas rupturas, pois segundo eles, existe um conteúdo a ser ministrado, existe uma continuidade necessária que precisa ser mantida e cumprida conforme o que consideram regra educativa: aulas.

Durante os meus 24 anos lecionando Filosofia em sala de aula, posso afirmar que foram muitas as ocasiões em que ocorreram quebras na sequência das aulas. Nessas milhares de aulas que ministrei, algumas rupturas, por vezes, permitiram a criação de novas oportunidades de leitura, de interação entre discentes e destes comigo. Criaram um novo acontecimento para os atores da aula. Da mesma forma, algumas situações de conflitos entre alunos, outras oportunidades de debates acalorados, também os afetos que surgiram durante as falas, ou as provocações geradas por divergências em leituras ou opiniões possibilitaram variações nas aulas e, portanto, quebrando a rotina das atividades em sala. O fato é que alguns estranhamentos foram determinantes para uma nova postura na sala de aula. Nova atitude ou nova leitura do evento que acontecera.

As quebras na rotina, muitas vezes, deixaram marcas, como os textos escritos pelos estudantes ou as disputas por falas e opiniões, sendo que algumas tiveram como consequência

a criação de interessantes expectativas para os encontros seguintes. O fato é que as relações entre os atores da aula, por vezes, extrapolavam a rotina mecanizada de domesticação promovida pela escola, e digo domesticação porque tem a função de formar uma espécie de cidadãos para morarem nas cidades e serem controlados pelo sistema. Esse entendimento de que coloca a escola como uma instituição que, de alguma forma, é responsável pela reprodução da postura dentro da sociedade, ou como afirmam Kohan e Waksman (1998, p. 85):

A escola é antes de tudo, uma instituição de controle social e de formação de subjetividades. Um dispositivo que normatiza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, que abriga: desde aspectos mais visíveis como as normas de comportamento, a exigência de uniformes, o posicionamento dos corpos em sala de aula, corredores, pátios e salas de direção, a disposição do espaço institucional, até outros menos visíveis como as relações de estima e autoestima, o ordenamento do tempo, a avaliação do êxito individual e a competição, o medo da aposta e do fracasso.

A escola centra o foco na aula para que essa sirva de ferramenta ao desejo de conservação da norma, isto é, a aula precisa conservar as regras sociais e para isso reproduz os valores enquanto auxilia na formação do indivíduo. No que se refere a essa formação para a cidadania, conforme aludido acima, chegamos ao ponto de termos a própria legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no texto aprovado em 1996, prevendo que a aula de Filosofia deveria orientar o estudante a ser cidadão. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 36, estabelece que:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

(...)

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

(...)

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Ao fazer isso sem propor uma problematização do próprio conceito de cidadania, colocaria no professor de Filosofia uma amarra, o transformaria em um reproduzidor de regras e o distanciaria do que entendo por criticidade e criatividade na aula de Filosofia. Em momentos que os estudantes entram em confronto pelas ideias, a partir da aula de Filosofia,

nós professores podemos perceber que houve algum gatilho. Em determinadas aulas podemos presenciar alguns estudantes demonstrando ansiedade por perguntar ou responder, sobretudo uma vontade de falar algo sobre o tema tratado no momento.

Durante 24 anos lecionando foram vários eventos que me causaram algum estranhamento, transformando a aula em um problema para mim. Colocar a aula no centro da vida de professores e estudantes me parece fazer do professor de Filosofia um agente promotor e gerenciador das normas desejadas pelo Estado.

Ao mesmo tempo, a inversão da metodologia do filosofar nos parece colocar o estudante como um indivíduo a ser domesticado, assim evitando-se ao máximo um potencial crítico e o protagonismo do pensamento próprio. Então, a aula passa a ter um ponto central na formação do sujeito.

Mas essas rupturas da mecanização cotidiana me colocavam numa situação paradoxal: como pode a aula ser reprodutora do sistema, e, ao mesmo tempo, em muitos casos, permitir a quebra das regras que a aula deveria transmitir? Isto é, como a aula, de alguma maneira, pode ser ferramenta que promove uma revolução no modo de pensar?

A aula tornou-se o problema a ser debatido nessa dissertação. É ela que tem me deixado incomodado ante os diferentes resultados. Depois de alguns anos pensando nisso, alguns textos potencializaram os meus questionamentos.

Eu posso dizer que o primeiro e mais provocante foi o da “Introdução: Rizoma”, do livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, volume I, de Deleuze e Guattari (2011). O “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”, também do livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, volume V, (1997a) também potencializou meus questionamentos sobre o papel da aula. Outro texto provocativo foi “Em torno de uma educação menor”, do filósofo Sílvio Gallo (2002). Esse último me provocou pensar a aula a partir da Filosofia de Deleuze, isto é, me possibilitou fazer uso de conceitos deleuzianos como instrumento para repensar o sentido das aulas, inclusive os processos de ruptura citados acima, que acontecem na aula.

Em outras oportunidades de interagir/falar sobre o assunto pessoalmente ou por meio de sua tese de doutorado, o filósofo Pedro Gontijo me ofereceu o espaço para debater o assunto e enriquecer meus questionamentos sobre o problema em que a aula se tornou. Esse processo desembocou na oportunidade de fazer essa investigação de mestrado em Metafísica na Universidade de Brasília – UnB. Desta forma, o problema de pesquisa que se coloca aqui é pensar a aula em suas potencialidades e limitações. É gerar um estranhamento com relação

à aula.

Como dito acima, foram milhares de aulas nessas mais de duas décadas de docência. Talvez tenha chegado a hora de suspender alguns juízos mais cristalizados sobre a aula e, interagindo com alguns escritos de Deleuze e de outros autores que me precederam nesse exercício de pensar a educação interagindo com ele, fazer expandir o meu movimento do pensar a aula. Necessariamente, não é apenas para pensar o que foi ou não pensado por outros, mas também o que não foi pensado ainda nessa minha experiência de pensar a educação. Vivendo devires outros na singularidade da experiência docente nestes anos, o interagir com Deleuze pode levar a fluxos de pensamento sintonizados com outros tantos fluxos. Penso que usar Deleuze para falar da Filosofia da Educação é resultado de outras vozes, outros filósofos que se sentiram provocados e motivados pelos conceitos deleuzianos.

No que Deleuze propôs, esse gesto tem a ver com traçar planos, colocar problemas e criar conceitos. É isso que um filósofo faz: da educação ou de qualquer outro assunto. É isso que Deleuze faz. É isso que queremos fazer. Por isso Deleuze nos parece inspirador para o campo da Filosofia da educação. Não porque suas ideias nos pareçam justas importantes ou verdadeiras, mas pela força inspiradora que elas têm para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado. (SILVA; KOHAN, 2005, p. 1172-1173).

O conceito de Deleuze e Guattari, que nos parece central nessa nossa investigação, é o conceito de Rizoma. Pensaremos a aula durante a dissertação como aula-rizoma ao modo como Deleuze e Guattari pensaram o livro. Sentido ou sentidos da aula como rizoma; o acontecimento ou os acontecimentos durante uma aula-rizoma. Todavia, como os conceitos não operam sozinhos, outros conceitos de Deleuze são convidados a ajudar a pensar a aula, como o debate entre a literatura menor dentro de uma literatura maior, e, para isso, foi buscado um conceito do filósofo Sílvio Gallo e a sua ideia de educação menor; o paralelismo entre a ideia de nomadismo e sedentarismo a partir do interesse do conservadorismo social.

Para seguir a leitura desta, é preciso orientar o leitor no sentido de que a construção dessa pesquisa passa por vários momentos curiosos e situações inusitadas que colocam o autor em conflito com a proposta e as constatações nas leituras e pesquisas. Situação ou situações que colocam o peão do autor em um espaço rodeado por outros peões, para que possa desterritorializar o que antes era considerado único e definitivamente territorializado. Tais motivos me fazem abandonar o uso da primeira pessoa do singular nessa elaboração para utilizar a primeira pessoa do plural, e um reconhecimento de um levantamento de dados e um desenvolvimento coletivo para o resultado final, isso porque considero que somos muitos os executores e pensadores dessa pesquisa. Vários foram os filósofos, filósofas,

pensadores e pensadoras que contribuíram com a pesquisa através dos livros e artigos publicados, assim como áudios e relatos de experiências, motivos esses que tiram a autoria única da pesquisa, mas mantemos um coordenador e editor da escavação e montagem.

A arbitrariedade da escolha: em algum momento decidimos fazer uma escolha e, mais enfaticamente, um recorte no pensamento deleuziano, sem deixar de lado a parceria com Guattari; para fazermos isso tivemos alguns embaraços no caminho, e, necessariamente, não procuramos responder a todos, deixando alguns apenas para efeito de auxiliar o nosso pensamento. Por exemplo: quais aspectos do pensamento dos filósofos usaríamos? Qual exterioridade ousaria escolher para nos debruçarmos a estudá-la? Seríamos sedentários ou nômades na escolha?

Essas perguntas são apenas orientadoras da pesquisa, não sentimos a necessidade de respondê-las, embora algumas respostas encontram-se implícitas na dissertação. Outras questões foram feitas, mas as respostas estavam sempre rodeadas da consciência que seríamos discricionários, isso porque nenhuma escolha nos parece não o sê-lo. Desta forma, assumimos a condição de despóticos para tal desígnio. Isso nos deu a propriedade de ser senhores da pesquisa e nos permitiu absurdos possíveis, embora procurássemos manter lealdade aos pensamentos de Deleuze, sobretudo, fidelidade aos resultados da pesquisa, que nos apareceram como problema filosófico bem como se apresentaram como plausíveis para as nossas considerações finais.

Alertamos que, apesar de nos servirmos da Filosofia desenvolvida por Deleuze, não podemos considerar que é uma pesquisa deleuziana, mas apenas tem no filósofo uma base instrumental para fazer a leitura da sala de aula, sendo que em alguns momentos, o texto pode se opor e em outros convergir.

É preciso ater-nos ao problema que investigamos nessa pesquisa, a aula, sobretudo a aula de Filosofia. Observamos que a aula é um espaço fértil para o desenvolvimento da Filosofia; podemos dizer isso sobre a sala de aula na academia e também a sala de aula no ensino médio. Essa última talvez com menos intensidade, embora não sabemos se essa pode ser uma comparação justa, pois o olhar acadêmico tende a ser mais apurado. Desta forma, notamos que o desenvolvimento de conceitos está presente, e isso nos induziu a questionar como acontece. Essa questão nos deu a hipótese de que a sala de aula, sobretudo a aula de Filosofia, é um espaço de desenvolvimento de um rizoma.

O desenho de como acontece a aula nos permite inferir que se verifica um

acontecimento que afeta o ser do indivíduo participante da aula, o que permitirá que o coloque num movimento do conceito. De alguma forma é uma ação do sujeito sendo afetada pelo que ele está exposto durante a aula. O indivíduo deixa de ser participante de um pensamento contemplativo para fazer Filosofia numa atitude de não ser mais apenas expectador dos conceitos elaborados anteriormente.

### **O problema do meu percurso**

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontro se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo. (DELEUZE, 2018, p. 222).

Existe a fórmula do aprender? Se existe, será que é uma fórmula transcendente? Se nesse momento vamos discorrer sobre o papel da aula e o aprender, nos é permitido perguntar como podemos pensar o aprender a partir da Filosofia de Deleuze? Alguém já pensou como advém o processo de aprendizagem? Acredita-se que muitos pensaram sobre a aprendizagem, mas essa pergunta pretende acenar para o acontecimento em que o indivíduo absorve um “algo” e o incorpora a suas experiências, ou melhor, anexa ao que podemos chamar de conhecimento apreendido.

Qual é o evento, fato, acontecimento que transformou a condição de ignorar algo, para adicioná-lo ao aprendido? Entre todas as perguntas abordadas, uma se nos apresenta como uma placa de néon, isso para dizer que nos é mais intrigante, diríamos que é o nosso problema capital: a aula é um espaço de rizoma? Mas deixaremos de passear por outras possibilidades dentro da sala de aula, além do rizoma, ou como coabitante ou numa simbiose com o rizoma, estaremos atentos ao nomadismo, à máquina de guerra e à linha de fuga. Acreditamos que são engrenagens da mesma máquina sobre a qual trataremos a seguir.

A pretensão é observarmos a sala de aula, sobretudo, a aula de Filosofia, e pensarmos o que incide durante o tempo em que temos o professor e os estudantes no processo educacional. Essa aula acontece, falaremos sobre isso, dentro da educação maior, isto é, dentro da educação oferecida pelo Estado. É, portanto, uma educação oficial, que também já mencionamos como educação régia, esses termos claramente influenciados pelos textos de Deleuze e Guattari. Outro ponto sobre o qual precisamos discorrer é o fato de a aula ser algo

oficial e, ao mesmo tempo, um espaço liso, um espaço para um nomadismo. E, enfim, devemos arguir sobre a questão do aprendizado pelos participantes da aula.

Gostaríamos de apresentar outro alerta aqui: não pretendemos fazer apenas uma reflexão sobre o tema, até porque isso não é o que Deleuze e Guattari definem como fazer Filosofia, ainda que haja a reflexão aqui, mas isso no intuito de criarmos condições para fazermos Filosofia. Sobre a escrita, gostaríamos de lembrar que na introdução apresentamos a justificativa de escrever em primeira pessoa do plural, isso porque não acreditamos que é possível escrever sozinho, talvez na solidão do filósofo, como disse Deleuze, mas não sem usar de conceitos de outros filósofos. A sensação é de que é mais simples escrever de tal modo, isso para dividirmos responsabilidades entre a solidão do filósofo e as suas influências na pesquisa, além, é claro, com o leitor e suas expectativas. Outro detalhe a observar: o leitor, por vezes, encontrará o humor nas entrelinhas, que em certas ocasiões pode acontecer de forma crítica e mais ácida, e em outras, de forma mais leve.

Após os alertas, vamos fazer o caminho, e esperamos que esse caminho aconteça em um deserto, ou seja, em um platô fértil. O que chamaremos de caminho é o que apresentamos na pesquisa como escrita e leitura, numa forma de movimento, mas ao mesmo tempo, sem o movimento, isso porque estamos desejosos de pensar uma forma de criação de conceitos, se for possível, mas não procuramos uma posição sedentária, apenas o espaço liso do deserto para cartografarmos os acontecimentos dos quais participamos. Ou ainda, aquele platô em que a gramínea cresce livre, como um rizoma que oferece possibilidades fazendo conexões à vontade.

Assim, a palavra talvez fosse seguir em direção à estepe ou ao mar, e não se mover para o caminho regular, pois não há estrada de tijolos amarelos para nos orientar, também não existe um labirinto habitado pelo Minotauro, e, muito menos, um jardim com estátuas de pedra por onde a Medusa petrifica aqueles que a olham nos olhos. Mas há outros perigos, aqueles que passam pela sociedade de controle (DELEUZE, 2013) e seus aparelhos de Estado, que Deleuze demonstrou ser produtora de espaço estriado para dificultar a Filosofia nômade.

Vamos pensar nas imagens já mencionadas, o deserto ou platô e um caminho, isso até entendemos como as salas de aula são grandes desertos para o desenvolvimento do rizoma, assim como são produtoras de linha de fuga, sem abandonarmos o processo de aprender a partir da educação. Deste modo, como pretendemos caminhar nesse deserto? Que tipo de deserto é esse? Além de inóspitos, como os desertos que pensamos muito quentes como o

Saara? Ou um deserto gelado como no polo Sul? Talvez o do Atacama?

Embora Deleuze e Guattari usassem a figura de um deserto, o que nós podemos imaginar não seria, necessariamente, um deserto físico, mas metafísico, isso porque estamos trabalhando sobre a educação e não um espaço físico, geográfico. Mas as figuras geográficas serão nossas companheiras nessa caminhada e servirão para ilustrar alguns argumentos e, principalmente, alguns acontecimentos.

Caminhar no deserto, essa é a nossa imagem inicial. Assim, por onde começar a caminhada? Para qual direção devemos ir? O que precisamos levar para sobreviver nessa caminhada? Como é o deserto em que estamos? Nesse momento, o nosso deserto é um espaço sem obstáculos, um espaço liso em que podemos escolher qualquer direção e caminhar. Essa figura precisa ser memorizada para prosseguirmos, pois precisamos usar de artifícios geográficos para não nos perdermos, por exemplo, um mapa, porquanto precisamos cartografar o deserto e as passagens em que andamos, o que chamo assim de passagem, mas não como uma estrada ou trilha, mas um rumo para onde nos dirigimos, lembrando que o espaço é liso. Não que voltaremos pela mesma passagem, mas porque isso nos orienta a não sermos iludidos por cantos da sereia.

### **Dos caminhos da pesquisa**

A partir desse problema, vamos analisar algumas ideias e conceitos desenvolvidos por Deleuze para demonstrar como enxergamos esse acontecimento que chamamos de aula. Deixaremos algumas pistas durante os primeiros capítulos, para que ao final possamos apresentar as nossas considerações diante do problema inicial e o que entendemos da escavação filosófica. Aqui é necessário ressaltar que o encontro entre a pesquisa e o filósofo francês permite o uso dos conceitos como instrumentos de avaliação e medida do problema, sem que por isso este seja um texto deleuziano.

Organizamos a pesquisa em duas partes e as nossas considerações finais. A primeira parte com quatro capítulos, isso porque ela produz as condições para as possibilidades desenvolvidas na segunda parte. Veremos, então, que na primeira parte tratamos de estudar e debater conceitos deleuzianos e, por vezes, já sugerindo aspectos e os caminhos necessários para o desenvolvimento seguinte. Não enxergamos uma longa marcha sem seus preparativos; deste modo, apresentamos alguns aspectos da Filosofia de Deleuze como fundamento para pensarmos a aula-rizoma. Em alguns pontos somos críticos ao olhar deleuziano e

caminhamos de acordo com o que entendemos por instigante. Em outros apenas esclarecemos a forma como vemos o pensamento desse autor.

Iniciamos falando no primeiro capítulo sobre a possibilidade de deliberar o significado da Filosofia. Buscamos na história da Filosofia o significado da palavra Filosofia (Φιλοσοφία), passamos por alguns importantes filósofos que definiram a função de filosofar, como Sócrates e Platão, Descartes, Kant e Nietzsche. Estes serviram de apoio e fundamentação para a afirmação de que a Filosofia que já foi entendida como contemplação da vida, do conhecimento ou da verdade através da atividade da faculdade da razão, será entendida agora como criadora de conceitos. Sabemos que poderíamos ter seguido a História da Filosofia para traçar o conceito, mas preferimos seguir alguns pensadores citados por Deleuze no livro “O que é Filosofia?” (1997b). Deste modo, em nossa arbitrariedade, ficamos com esses, e entendemos serem exemplos suficientes para as questões a serem levantadas no capítulo de referência. Afinal, não sentimos que são necessários outros filósofos para demonstrar o que almejamos.

Segundo, nós buscamos explicar porque a Filosofia é criadora de conceitos, como afirmam Deleuze e Guattari. Além de demonstrar a diferença entre a Filosofia ser criadora de conceitos e ser contemplativa como podemos avaliar o pensamento de alguns filósofos gregos antigos. Segundo os autores em tela, a Filosofia

[...] não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode 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 nevoa 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: acredita-se dar muito a Filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou à música; dizer que eles se tornam então filósofos e uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 14).

Compreendemos que conceitos são acontecimentos que criados por alguém que tratou um problema, ou seja, os conceitos são inventados justamente para resolver os problemas. Explicitamos também como eles surgem e se ligam entre si, podendo ser reinventados ou mesmo quebrados para o surgimento de outros. Enfim, nesse tópico demonstramos a atividade do filosofar, do fazer Filosofia.

No segundo capítulo discorremos sobre o plano de imanência. Não vamos conceituá-lo, pois, “o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável” (DELEUZE;

GUATTARI, 1997b, p. 53). Entretanto, nós saímos em busca de meios ou conclusões que apresentassem a existência do plano de imanência e sua importância para a criação dos conceitos. Não veremos uma definição, mesmo que mutável, mas observaremos algumas características que nele repousam. Nem apresentamos o lugar onde encontrá-lo, mas demonstramos como existe o plano de imanência e a sua importância na criação de conceitos, além de entendermos que ele é parte do que acontece para que haja a criação do conceito, ou para que haja o filosofar, sendo, portanto, pré-filosófico.

Deleuze e Guattari apresentam um cuidado que devemos ter ao analisar o plano de imanência e o conceito, pois ambos podem, por vezes, ter semelhanças, mas não são a mesma coisa. Existem diferenças entre eles, mas um encontra-se caminhando junto, lado a lado com o outro, talvez numa imagem de dar as mãos entre si, ou numa referência às palavras dos filósofos: “Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é o um conceito nem o conceito de todos os conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 51). Vamos perceber como o plano de imanência e o conceito precisam um do outro para que aconteçam. Não podemos deixar de ressaltar a importância do plano de imanência para que a Filosofia aconteça, para que os conceitos sejam criados.

Seguindo na pesquisa, no terceiro capítulo apresentamos o nosso entendimento sobre o rizoma. Esse ponto é importante porque nossa reflexão sobre a aula envolve diretamente a definição de rizoma na Filosofia de Deleuze e Guattari. Entre as ideias abstraídas por nosso entendimento observamos que não é possível prever com exatidão ou fazer afirmações dos caminhos tomados pelo rizoma, nem mesmo se possui uma essência única. São desenvolvidas as linhas do rizoma como uma grama, que vai se entrelaçando e misturando; o mesmo acontece com um pensamento rizomático. Isso deixa em aberto as mais variadas possibilidades de mudanças de direção, permitindo voltas e reviravoltas.

O rizoma é uma figura que ilustra bem as linhas de fuga produzidas pelo pensamento, é a constatação da multiplicidade de formas de pensar e produzir Filosofia, bem como nos permite compreender a diversidade de entradas e saídas para os problemas encontrados. Vamos ver no texto como podemos, por meio do rizoma, compreender as diferenças e como a adição de novos conceitos pode ocorrer. Deleuze e Guattari apresentam seis características ou princípios para identificar um rizoma. Descrevemos em breves palavras cada uma delas, adicionando exemplos e procurando esclarecer o funcionamento.

Como quarto e último capítulo dessa primeira parte, vamos avaliar o nomadismo no

pensamento de Deleuze e Guattari. Dois conceitos são analisados: o nomadismo e a máquina de guerra. A importância desses conceitos é considerada a partir da conceituação do nômade não como um migrante que se desloca de um lugar ao outro, mas de um indivíduo que ocupa um espaço liso. Temos o debate da rebeldia e da ilegalidade do nomadismo. Isso porque há um conflito entre o Estado, que é fazedor de leis, e os nômades, que não reconhecem a autoridade do Estado, nem como líder e nem como legislador. Na sequência, temos a segunda parte da dissertação, e aqui os assuntos envolvem mais a Filosofia da Educação. Procuramos apresentar a sala de aula, em especial, a aula de Filosofia, como um rizoma, um espaço liso para o desenvolvimento da Filosofia através da criação de conceitos.

No primeiro capítulo dessa segunda parte exploramos brevemente o significado da aula para Deleuze e para nós. Aqui abordamos uma entrevista de Deleuze, o Abecedário de Gilles Deleuze, como matéria-prima. Hoje, a tecnologia nos oportuniza o acesso fácil a aulas filmadas cujos vídeos são postados na internet, os quais podemos observar e analisar algumas de suas características. Mas o nosso foco é analisar o que Deleuze pensa sobre a aula e apresentar o que pensamos. Aqui temos uma visão de como o pensamento deleuziano pode ilustrar o acontecimento da aula.

No texto que fala de uma concepção de aula possível, destacamos a aula magistral de Deleuze e como ele pensa e prepara as suas intervenções em sala de aula. A aula pensada por Deleuze possui as suas propriedades, mas ressaltamos outro olhar sobre a aula, preferimos pensar em uma aula na qual todos participam dos acontecimentos, embora a aula magistral deleuziana ressaltar apenas o professor como o maestro. Entendemos que a aula possivelmente revele um plano de imanência para gerar acontecimentos e também possibilitar uma emancipação do educando. Servimo-nos da ideia de Gallo (2017) para dizer que essa emancipação é conquistada com a superação do mestre. Tudo pode acontecer em sala de aula, inclusive a produção de novos conceitos ou a preparação do platô para que conceitos sejam desenvolvidos e espaços sejam ocupados pelos participantes da aula.

Sobre o segundo capítulo da segunda parte apresentamos a educação em sala de aula como menor, e temos uma pergunta título que possui a intenção de ser provocativa: Vamos pensar em uma educação menor? O conceito de educação menor é proposto por Gallo (2002) ao fazer uma apropriação do conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari trabalhado na obra “Kafka: por uma literatura menor” (2017). Os autores postulam a existência de uma diferença entre o que propõem ser uma literatura maior e uma literatura menor.

Com essa proposta, adotamos as palavras de Gallo para pensarmos em uma educação

menor dentro de uma educação maior. Esse debate acontece usando conceitos de Deleuze, Guattari e Gallo em um debate sobre a aula de Filosofia e a sua capacidade revolucionária e criadora em oposição à aula conservadora e apenas reprodutivista. Ao mesmo tempo, debatemos as diferenças entre as duas formas de olhar o processo educacional, e procuramos demonstrar que as duas formas são importantes para a educação dos discentes.

No terceiro capítulo dessa segunda parte fazemos referência à necessidade de criar condições possíveis para que a aula de Filosofia seja um espaço livre para os acontecimentos. A aula será uma cartografia com as várias entradas e saídas, em que algumas perguntas pontuam a ocupação do espaço e expõem alguns contrapontos entre a educação oferecida pelo Estado, que é sedentário, e a educação que desejamos ao fazermos Filosofia dentro de uma ocupação nômade.

No último capítulo delineamos o que entendemos por aula-rizoma. Descrevemos o papel do professor para provocar os estudantes, para que a aula produza um nomadismo no pensamento e não repita apenas o conteúdo ministrado, conforme o desejo do Estado. Descrevemos que a aula-rizoma é um exemplo de como é possível fazer da aula de Filosofia uma aula filosófica e não só contemplação, reflexão ou comunicação de conceitos. A oposição entre o sedentarismo do Estado e o nomadismo da aula-rizoma é apresentada e comparada aos personagens do texto “Agamenon e o seu Porqueiro”, escrito pelo pensador Larrosa (2000), em que as ideias de Agamenon são comparadas às do Estado.

Completamos o texto da dissertação apresentando algumas ideias como considerações finais que desejamos ressaltar, juntamente com alguns problemas no desenvolvimento da pesquisa. Reconhecemos que o assunto é extenso para ser colocado em uma dissertação, bem como alguns assuntos foram pouco explorados ou mesmo renegados, não significando que são menos ou mais importantes (do que aqueles que aqui foram abordados). Apenas arbitramos a escolha, afinal, era necessário fazê-la e delimitar os assuntos pertinentes a serem explorados.

## PARTE I

### 1 É PRECISO ENTENDER OS CONCEITOS DE DELEUZE

#### 1.1 É POSSÍVEL DEFINIR A FILOSOFIA?

A partir do livro “O que é a Filosofia?”, de Deleuze e Guattari(1997b), vamos pensar sobre a pergunta título e desenvolver alguns argumentos que serão importantes em algum momento do nosso estudo. Nas palavras que se seguem tentaremos estabelecer uma relação entre o que já se escreveu para definir o que é Filosofia e o que pensamos que seja. A pesquisa acolherá, principalmente, os argumentos de Deleuze e Guattari, mas lembrando de que eles são apenas as ferramentas para pensar o que é Filosofia. Pensamos sobre a pergunta título: é possível definir a Filosofia? Sim, acreditamos que é possível. E, para isso, vamos passar por uma breve história da origem da palavra Filosofia e os primeiros significados; posteriormente, vamos ver outras possíveis definições até a ideia de fabricar conceitos de Deleuze e Guattari.

Quem estudou um pouco de história da Filosofia aprendeu que a palavra foi cunhada na Grécia antiga. A palavra Filosofia (*Philosophia*) tem sua origem na Grécia antiga (*Φιλοσοφία*). Foi utilizada pela primeira vez por Pitágoras e, a partir dele, a terminologia começou a ganhar um contorno intrigante e estimulante para o pensamento. O termo Filosofia (*Philosophia – Φιλοσοφία*) é constituído da junção de dois termos: *Philos* + *Sophia*, o primeiro significa amor e o segundo, sabedoria; o resultado seria amor à sabedoria, com as variações de amizade ao conhecimento, entre outros. Aqui aconteceu a primeira tentativa de definir a Filosofia e o seu praticante, o filósofo, que seria o amigo da sabedoria ou o amante do saber.

A partir daqui, vejamos alguns filósofos e seus pensamentos. O que notamos é que essa ideia de amor ao saber ganha grande significado entre os gregos e os filósofos em geral durante boa parte da História da Filosofia, o que nos deixa a ideia de que o filósofo é aquele que ama e deseja a sabedoria ou a verdade; sendo assim, podemos entender que essa definição nos orienta para a busca da verdade. Haverá sempre o desejo do irrefutável. Outro aspecto importante está na concepção da Filosofia platônica, entendida como a busca da verdade pela faculdade da razão, o que quer dizer que é através da razão que o ser humano chega ao incontestável, e os sentidos foram negligenciados para atingir a certeza. Nosso mérito aqui não é aprofundar-nos nesses filósofos, mas apresentar apenas algumas informações que

consideramos necessárias para a pesquisa.

Não desejamos seguir no caminho de fazer História da Filosofia, por isso vamos escolher outros pensamentos que nos interessam nessa pesquisa. Ressaltamos o movimento do pensamento produzido por Descartes (1981), “a dúvida metódica”. Nele, ser filósofo é buscar a verdade através da faculdade da razão, e isso acontece porque todo ser humano possui a faculdade da razão em igual condição, como disse no início do seu livro “Discurso do Método”. Seria, novamente, um desejo pela verdade, e que tal anseio pode ser alcançado, mas primeiramente deve-se suspender qualquer juízo que não encontre uma certeza em que não haja a menor dúvida ou ambiguidade, para só depois compor o conhecimento. Segue-se, de alguma maneira, com as mesmas ferramentas do platonismo: a razão é a ferramenta, e a verdade, o objetivo. E, novamente, os sentidos são colocados em segundo plano, pois eles podem falhar na investigação do real. Descartes não diz qual é o seu entendimento da palavra Filosofia, mas é possível entender que para ele a Filosofia era uma contemplação da verdade ou a busca por essa verdade através da razão.

Kant é outro destaque entre os filósofos que procuramos avivar aqui. Kant retira do conflito entre empiristas e racionalistas a busca pela verdade através dos seus instrumentos e apresenta a sua chamada revolução copernicana: a verdade ou o mundo não podem ser buscados fora do sujeito, mas a partir do sujeito. Em breves e simples palavras, vamos adotar, assim, a revolução copernicana de Kant. Ele desloca o eixo do pensamento: se Copérnico deslocou o pensamento científico do geocentrismo, a terra como centro, para o heliocentrismo, o sol no centro, Kant ajuíza que não é o objeto o centro do pensamento, mas é o ser humano que o é. A inversão da metodologia do filosofar nos traz outra ideia da Filosofia, não mais como a busca pela verdade fora do ser humano, uma verdade além de nós, para o delimitar ou definir os limites da razão.

Existem outros importantes filósofos que trataram da definição de Filosofia, mas, arbitrariamente, nos apetece pensar em Nietzsche e seu desprezo pelo que é “natural” na Filosofia que o precede. Nietzsche é um filósofo brilhante que trouxe a suspeita sobre a Filosofia tradicional, aquela que surge com Sócrates e Platão, passando pelos escolásticos e o cristianismo, Descartes e até Kant, para citarmos alguns que receberam críticas contundentes. Mas o que ele produz de diferente? E em que ele contribui na definição de Filosofia? Primeiramente, o julgamento da razão como caminho para se chegar à verdade. Na visão de Nietzsche, o ser humano está para além do ser apenas racional, existem outros aspectos a considerar, como o afeto. Outro ponto é a moral humana, que foi racionalizada,

principalmente, nos escritos platônicos. Também a fé cristã ganha o recurso da razão para se firmar como detentora da verdade que não precisa ser explicada se tiver fé.

O que aqui nos interessa não é esclarecer cada uma das críticas feitas por Nietzsche, mas colocá-lo no conjunto daqueles que trouxeram contribuições para responder a nossa pergunta título. Então, em que Nietzsche contribui? Qual ponto careceu enfatizar? Podemos apontar, basicamente, a sua contribuição de questionador de verdades e valores canonizados pelos filósofos que o antecederam. Conceitos como verdade, certeza, valor, ordem e caos são algumas das concepções contestadas e que nos trouxeram suspeitas para definir a Filosofia como um expandir de conhecimentos e uma busca pela verdade, sobretudo o conceito de razão e o critério para se chegar à verdade apenas pelo uso da razão. Sendo um obstinado a tirar da razão a medida da verdade, Nietzsche nos propõe olhar a Filosofia para além dos filósofos que a defendem.

Podemos observar que, para ele, o ser humano pode usar do dionisíaco para sentir a realidade, isto é, as sensações, os sentimentos também nos apresentam um mundo real. Ele não exclui o apolíneo ou a racionalidade, mas apresenta o partilhar do dionisíaco e do apolíneo como possibilidade de perceber o real, isso para sermos concisos no pensamento nietzschiano. Nietzsche não apresenta o lugar ou a tarefa do filósofo e nem define a existência da Filosofia, e podemos entender a crítica que ele faz aos filósofos assim como à Filosofia, compreendendo-a como uma Filosofia da desconstrução, uma Filosofia que permite um olhar diferente da razão. Talvez, esse novo olhar de Nietzsche é a possibilidade de vermos na aula de Filosofia a potencialidade da construção do diferente.

Poderíamos nos estender no estudo de vários outros filósofos e suas filosofias, passar por críticos da Filosofia até os que destinaram um fim a ela. Entretanto, vamos deixar listados apenas os que foram acima citados em breves alertas, isso para efeito de orientação e exemplificação da construção de nossa pesquisa, bem como para fugirmos do estigma da História da Filosofia, que Deleuze não almejava como forma de fazer Filosofia. Apesar de os termos citado em uma cronologia, não desejamos segui-lo como modelo para essa pesquisa e nem como construção da Filosofia. Acreditamos que a escolha desses filósofos não manifesta desprezo aos demais, mas só o uso de alguns citados por Deleuze e Guattari no livro “O Que é a Filosofia?” (1997b).

Então, temos em Sócrates e Platão a questão da razão e a Filosofia valorativa do que é correto, lembrando que eles são bons exemplos para o significado literal da palavra Filosofia. Vimos que Descartes nos apresenta a dúvida metódica e a razão como medida da

verdade. Depois aludimos a Kant com a sua revolução copernicana, que desloca a busca da verdade no objeto externo para o sujeito, para que o conhecimento partisse do sujeito em relação ao objeto. E, finalmente, vimos em Nietzsche um novo olhar para a Filosofia, um olhar que valoriza os passos racionais e corretos, que seriam apolíneos mas, sobretudo, um novo jeito de olhar o que seria dionisíaco faz reconhecermos como inteiros e não como uma meia verdade e outra não verdade.

Passamos pelos filósofos acima para chegar a Deleuze e Guattari, pois a Filosofia destes e o que afirmam sobre a Filosofia constituem as ferramentas para essa pesquisa. Vamos à nossa pergunta desse subtítulo: É possível definir Filosofia? Para os nossos filósofos, aqui seremos talvez despóticos, a resposta seria “sim, mas...”. É preciso colocar esse “mas”, porque a Filosofia acontece no momento em que se faz Filosofia, em que se cria a Filosofia. Vamos procurar explicar isso.

No livro “O que é a Filosofia?” (1997b), Deleuze e Guattari apresentam a Filosofia como criadora de conceitos. “A Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 10). Aqui saímos da ideia de uma amizade à sabedoria para a invenção de conceitos. Deleuze e Guattari apresentam a Filosofia não mais como a trilogia contemplação, reflexão ou comunicação, mas como criação de conceitos. Isso também leva a pensar e perguntar: Quem é o filósofo agora? Se ele era o amante ou amigo da sabedoria, aqui seria ele o quê? “O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 13). Mas, o que seria a criação de conceitos? Em que isso interfere na Filosofia? Altera alguma coisa?

Conforme Gallo,

A criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é a forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para isso instaurar outros mundos. (GALLO, 2017, p. 35).

As três perguntas que seguem são respondidas a partir desse entendimento. A Filosofia deixa de ser contemplação, reflexão ou comunicação, para ser criação de conceitos. Isso altera a forma de o filósofo ver o mundo, e que, posteriormente, altera a forma de todos eles verem o mundo à medida que os novos conceitos são incorporados.

Vamos relembrar que nos pautamos em uma Filosofia que buscava a verdade, no primeiro momento uma verdade externa, que estava no objeto, e, posteriormente, uma

Filosofia que buscava a verdade a partir do sujeito para o objeto. Era, até então, uma contemplação da verdade, uma necessidade humana para encontrar uma certeza, talvez até as orientações cartesianas para a busca de algo incontestável. A partir daqui, vemos como Deleuze e Guattari transformam a definição de Filosofia para a criação de conceitos.

Basicamente, tentaremos entender o que são conceitos para Deleuze e Guattari. No livro “O que é a Filosofia?” (1997b), estes autores destinam uma parte de sua reflexão para esclarecer o que é o conceito e como ele se relaciona na Filosofia. Tomaremos algumas citações com o objetivo de fazer um apanhado a fim de facilitar o entendimento.

O conceito é um incorpóreo, embora se encarne ou se efetue nos corpos. Mas, justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenado espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas somente intensidades, é anergético (a energia não é a intensidade, mas a maneira como esta se desenrola e se anula num estado de coisas extensivo). O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É um acontecimento puro, uma hecicidade, uma entidade: o acontecimento de Outrem, o ou acontecimento do rosto (quando o rosto por sua vez é tomado como conceito). (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 33).

Podemos encontrar várias citações para a definição de conceito no texto dos nossos filósofos, mas escolhemos essa para identificar o conceito com Acontecimento e, ao mesmo tempo, demonstrar que um conceito promove o movimento ao seu redor. O movimento ao redor do conceito permite que ele se quebre, se rompa, e se anexe a outro, ele se apresenta como curinga ao mesmo tempo em que é a carta mais alta. Usamos a ideia de que o conceito é uma carta curinga para demonstrar que ele pode ser criado a qualquer momento, isso a partir das condições oferecidas, num plano pré-filosófico até a sua invenção. E claro, há a necessidade de um problema para que ocorra o acontecimento, que por sua vez é singular. É melhor tentarmos explicar isso. Vamos observar: o conceito advém de outro que o precede, e, ao mesmo tempo, pode ser um que antecede outro. Chamá-lo de curinga significa afirmar que ele pode ser jogado em qualquer momento da partida, em que o jogado tem o mesmo princípio do criado e a partida é a própria Filosofia.

Isso pode ser demonstrado com o mapeamento do conceito, que não se apresenta fixo e preso, mas em oscilação, o que permite a mobilidade na criação de outros e uma atividade infinita no seu movimento.

Dizemos que qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se dobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativo ou recortado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 30).

O conceito, em si, possui uma singularidade, uma condição ímpar, mas não possui uma universalidade, ele é enquanto acontecimento, sendo o que nossos filósofos chamaram de relativo e absoluto:

Relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. É infinito por seu sobrevoos ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 34).

Mantendo a análise sobre o conceito em Deleuze e Guattari, devemos colocar em nossa cartografia do conceito algumas qualidades: as condições de se romper e aglutinar-se; a heterogeneidade; a condensação; a multiplicidade; o devir; a encruzilhada; enfim, o conceito está em constante movimento com outro conceito e consigo mesmo, está a todo instante se relacionando e permitindo anexar algo. Não há a possibilidade de encontrarmos um conceito que não se permita partir, ou mesmo adicionar algo a si ou a outro. Isso trará sempre outro conceito, outro acontecimento, em um novo horizonte quando ocorrer.

Até esse momento tentamos entender o que é um conceito. Procuramos, agora, entender como a Filosofia seria o criar de conceitos. Vamos retomar o filósofo como o criador de conceitos. Para Deleuze e Guattari, a invenção do conceito é o momento da Filosofia, é o instante em que acontece a Filosofia. Há sempre a dependência de algo para criar o conceito, como o plano de imanência, como veremos mais adiante.

Retomando: Por que a Filosofia seria a criação de conceito? Pergunta importante, afinal, onde estão os conceitos prontos? Ou seja, existe um lugar em que encontramos os conceitos para usá-los? Uma loja de conceitos? Um armário ou uma prateleira de conceitos? Talvez uma “conceitaria”, onde podemos encontrar bons conceitos e talvez alguns de grife, teríamos que considerar o preço de acordo com a qualidade. Só para manter a ironia e o humor nesse instante, qualificaríamos bem o capitalismo esquizofrênico como uma loja de conceitos. Mas é claro que não existem tais coisas, pois os conceitos precisam ser criados, inventados a partir da necessidade do próprio criador, o que torna importante alguém que os crie, “o criador de conceitos”, o filósofo.

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura de quem os criam. Nietzsche determinou a tarefa da Filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los”. “Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em

seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 14).

Nossos autores franceses não desejam dar ao filósofo toda carga do mundo para transportar, apenas a responsabilidade de criar o produto da sua atividade. Observemos que uma fábrica que não tem ninguém (pessoas ou máquinas programadas) trabalhando não produz. Assim é a Filosofia, ela precisa produzir conceitos para ter produto, e o operário da Filosofia seria o filósofo.

Com esse movimento do produzir da Filosofia, alertamos para a criação de universais, isto é, de ideias ou juízos em relação aos quais a Filosofia fica na contemplação, buscando um significado em algum lugar, como na razão, e despreza o movimento da mudança em seus significados. Tal advertência está fundamentada na dinâmica do acontecimento, ou seja, na multiplicidade e nomadismo que encontramos no conceito. Podemos até cartografar as entradas de um conceito no mapa, mas não podemos definir um espaço e tempo para ele, e nem determiná-lo como um universal. Isso porque temos na ideia de universal uma imutabilidade e uma condição de perenidade.

Para completar, vamos passear pelas ciências e arte, e podemos perguntar: poderiam, elas formular conceitos? Afinal, também elas são produtoras de conteúdo. Para Deleuze e Guattari elas não produzem conceitos, isso somente a Filosofia faz.

Os cientistas e artistas não são filósofos, por isso, não são amigos ou amantes dos conceitos; o que também podemos entender, é que apesar de não produzirem, eles podem usufruir dos conceitos existentes. Para elucidar, podemos observar que enquanto a Filosofia produz conceitos, a ciência produz *prospectos* e a arte produz *percepto* e *afecto*. Esse detalhe é importante para diferenciá-los. Poderíamos ser discricionários aqui e afirmar que se alguém que faz ciência ou arte também poderia produzir um conceito, o que implicaria que ele seria um filósofo ao produzir os conceitos e não um cientista ou artista, ou ainda, que seria filósofo e artista e/ou cientista.

Para finalizarmos essa análise e mantermos a resposta à pergunta inicial, e usando os conceitos de Deleuze e Guattari, é, sim, possível definir a Filosofia, e ela é criadora de infinitos conceitos.

Mas cabe o alerta de que não é uma sequência linear, mas uma teia que se cruza com outra, numa (des)ordem rizomática. Para um defensor de sistemas seria, talvez, um caos, pois permite cruzamentos e entroncamentos ilimitados. Invocamos aqui um caos próximo ao de

Nietzsche, ou seja, um caos dionisíaco que permite sempre o novo, a criação. Advertência importante é que seria imperativo um criador e que haja a inquietação de criar para que tenhamos sempre novos conceitos.

Os conceitos seguem um caminho livre e não se confundem, isso evidencia um não confronto entre conceitos, pois cada um surge conforme a necessidade particular, e medir um a partir de outro não seria possível, afinal cada um apresenta uma medida diferente. Poderíamos até reativar um conceito, mas isso traria outra medida, pois foi outra necessidade para reativar e não a mesma na época da criação.

“Mas se o conceito é criação, é necessário que se saiba exatamente o que é ele, e quais as condições e possibilidades de sua produção. É necessária uma verdadeira ‘pedagogia do conceito’, um aprendizado do trato com ele” (GALLO, 2017, p. 38). Depois de termos entendido o que é o conceito para Deleuze e Guattari, pensamos em como a criação de conceito pode estar ou acontecer na sala de aula. O filósofo Sílvio Gallo agenda e desenvolve a “Pedagogia do Conceito” de Deleuze e Guattari, e isso nos colocou a pensar e entender de que forma dentro do espaço da aula é possível promover as condições para que possa acontecer o conceito. Pensando no processo educacional como forma de transmitir algo, ou mesmo de forma conservadora, uma forma de conservar algo, como valores podem encontrar na sala de aula condições que permitam isso.

A aula nos parece um espaço em que podem acontecer relações entre conceitos, e que, possivelmente, problemas seriam apresentados num movimento de possíveis conexões. No momento, entendemos que é necessário informar ou mesmo formar pré-requisitos para que os fluxos aconteçam. Vamos tratar desse assunto com mais ênfase em um capítulo adiante. Assim, até lá deixamos em estado de suspensão a ideia de que o conceito pode ter relações com a aula.

## 1.2 É PRECISO ENTENDER O PLANO DE IMANÊNCIA

Antes de mim coisa alguma foi criada  
 Exceto coisas eternas, e eternas eu duro.  
 Deixai toda esperança, vós que entraís!  
 (DANTE ALIGHIERI - A Divina Comédia).

*Deixai toda esperança, vós que entraís!* Correndo o risco de sermos levianos, usaremos essa ideia para ilustrar o que entendemos por plano de imanência. Mas para tal acontecimento, é preciso que abandonemos todas as expectativas, ou como diz a frase, toda esperança de descobrir uma definição conceitual. Não vamos correr o risco, ou pelo menos, não pretendemos definir um conceito em relação ao que Deleuze e Guattari alertaram que não há um conceito:

Dir-se-ia que O plano de imanência e ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento. E a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. E o mais íntimo no pensamento, e todavia o fora absoluto. Um fora mais longínquo que todo mundo exterior, porque ele é um dentro mais profundo que todo mundo interior: e a imanência, a intimidade como Fora, o exterior tornado intrusão que sufoca e a inversão de um e de outro. A ida-e-volta incessante do plano, o movimento infinito. Talvez seja o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar O plano de imanência, mas mostrar que ele está lá, não pensado em cada plano. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 78-79).

Embora alguns poderão dizer que tal afirmação já seria conceitual. Não vamos entrar nesse jogo de linguagem da Filosofia. Antes de seguirmos com a pesquisa e análise do tema proposto nesse texto, cabe ressaltar que aqui seguimos dissertando para avançar nessa escavação. Já falamos sobre a Filosofia, e mais especificamente, como a Filosofia se define em “criar conceitos”, tudo isso a partir da Filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari, sem fugir da responsabilidade de cometer alguns abusos de “autoridade”. Isso porque somos os autores do texto, e, também, porque somos autoritários para escolher as opiniões a serem apresentadas na pesquisa.

Retomemos o tema do título acima. Falaremos sobre a citação de Dante. Inicialmente procurávamos uma imagem que pudesse ilustrar por onde passa o plano de imanência. Algumas palavras serviram para nos orientar: movimento infinito; um horizonte; vai e volta; enrola e desenrola; um deserto ou um platô, isto é, uma possibilidade de fazer conexões entre diferentes fluxos ou que possa permitir condições para produzir rizomas; mais algumas palavras ou definições estiveram em nosso pensamento, mas nenhuma apresentava um bom argumento para a ilustração. Por fim, lembrando da passagem da obra literária de Dante

Alighieri, “A Divina Comédia”, transcrevemos aqui o que se refere a uma escrita no portal do inferno. Tais palavras transmitem uma ideia de como podemos pensar o plano de imanência, e a primeira coisa a se fazer é deixar toda esperança ao entrar.

Ponto interessante: por que devemos despir-nos de nossas expectativas para encontrarmos a apreciação do que possa ilustrar o plano de imanência? Vamos direto aos nossos filósofos Deleuze e Guattari:

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe tal imagem. Não é nem mesmo um estado de conhecimento sobre o cérebro e seu funcionamento [...]. Não é nem mesmo a opinião que se faz do pensamento, de suas formas, de seus fins e seus meios a tal ou tal momento. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53).

Passando por esse ponto, vamos retomar alguns momentos que nos permitem identificar a existência do plano de imanência. Isso para nos situarmos, pois conseguimos notar a existência do plano de imanência, mas não conseguimos localizá-lo e nem colocá-lo no espaço. Mas podemos dizer que o plano de imanência está no conceito. Para Deleuze e Guattari,

A Filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da Filosofia, mas o plano é a sua instauração. O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da Filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 58).

Deste modo, não veremos uma definição, mesmo que mutável, mas observaremos algumas características que nele repousam.

Deleuze e Guattari descrevem o plano de imanência como necessário para a construção do conceito, entretanto, não se misturam. Isso porque o plano de imanência é pré-filosófico, o que não implica que venha antes da criação do conceito, e o conceito acontece na ação do filosófico. “Dizer que o plano de imanência é pré-filosófico não significa, porém, que ele seja ‘anterior’ à Filosofia, mas que ele é uma condição interna e necessária para que a Filosofia exista” (GALLO, 2017, p. 45). Mas isso não significa que o plano é essa ambiência ou condição do filósofo. “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” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 51). Diria ainda que o plano não é

o conjunto dos conceitos, numa referência aos conjuntos da matemática, nem mesmo o coletivo dos conceitos, numa referência à gramática.

Precisamos ressaltar aqui que o plano de imanência é diferente do conceito, e, ainda, que o conceito não deriva do plano. Um é edificado e o outro é construído, isto é, o plano é arquitetado, armado, processado, e o conceito é criado, inventado. “É necessário uma construção especial, distinta daquela do plano, e é por isso que os conceitos devem ser criados, do mesmo modo que o plano deve ser erigido” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 57).

Precisamos listar algumas características do plano de imanência para o identificarmos durante a leitura e o estudo, pois, por vezes, faremos comparações com os conceitos, isso para melhor definirmos alguns predicados, e, principalmente, porque seguiremos o caminho do texto original de Deleuze e Guattari. Como primeiro predicado, vamos realçar que sem um plano de imanência não é possível criar um conceito, e, como consequência, também não é possível fazer Filosofia. Isso gera uma grave crise para nós, pois, sem Filosofia possível, nem deveríamos perder tempo em pesquisas filosóficas ou leituras de filósofos, ou não haveria uma Filosofia para isso.

Isso torna o caso engraçado, pois acabamos de invocar um velho conceito usado por certo número de filósofos a fim de afirmar a existência de algo só porque pensamos nesse algo. Não será o nosso melhor argumento, mas está aqui para demonstrarmos que esse conceito se baseia nos mesmos princípios metafísicos que outros anteriormente criados pela Filosofia. Vamos lembrar que no momento do método cartesiano, no livro “Discurso do Método” (DESCARTES, 1981), Descartes afirma que percebemos o perfeito porque pensamos nele. É nesse mesmo argumento que nomeamos a existência do plano de imanência, pois podemos afirmar que a Filosofia exige a criação de conceitos para que se faça Filosofia, e, por sua vez, a criação de conceitos exige a existência de um plano de imanência para que ele seja criado. Enfim, como acreditamos na existência da Filosofia, e acreditamos estar fazendo Filosofia nesse momento, isto é, criando conceitos, podemos aceitar a possibilidade dessa afirmação.

Talvez o argumento acima ainda seja despótico, mas vamos seguir peregrinando no intuito de melhores questões. Assim, seguindo a lógica caótica – isso porque já não temos a esperança para definir o que é – veremos no plano de imanência uma cena que parece de artigo de decoração em uma sala de física, o famoso “pêndulo de Newton”. É aquele objeto que possui algumas bolinhas de metal enfileiradas e penduradas por fios; no momento em

puxamos a da beirada e a deixamos bater na bolinha a sua frente, ela transmite uma força e tal força segue para a próxima bolinha, até a última que recebe a força e salta. Como ela está presa aos fios, retorna o movimento.

Essa cena se repete, até o interminável. Por razões físicas, aqui não cabe questionar o porquê de elas pararem em determinado momento na experiência física, claro que tem a ver com a resistência que afeta o movimento, o que não ocorreria no vácuo, pois seria um moto-contínuo. Entretanto, o que nos interessa é o olhar filosófico sobre a cena: toda essa descrição tem o objetivo de demonstrar como o plano de imanência faz o mesmo movimento de ida e volta, mas isso numa imagem de enrolar e desenrolar. Os conceitos também têm algo semelhante, mas, para Deleuze e Guattari os conceitos erguem-se e abaixam-se. O que os diferencia, além disso, é que o plano é uma vaga única para acontecer o movimento, mas com movimentos que incidem ao infinito nesse percorrer e retornar. Já os conceitos são múltiplas vagas, não mais uma, e o movimento é finito, mas a velocidade em que acontece é infinita. Podemos ainda dizer que o conceito percorre apenas o seu próprio espaço, sem chegar a ser outro, mas o que não impede o entrelaçamento de uma nova possibilidade de conceito.

Mas cabem as perguntas: Se o conceito é criado pelo filósofo, seria o filósofo um deus? O que sustenta a criação do conceito? Onde o conceito se encontra após a criação? O que acontece com o conceito após ser criado? Se o conceito é criado em algum momento, significa que ele tem um prazo de validade? As perguntas servem para nos orientar na definição do que procuramos aqui, o que é um plano de imanência ou como podemos entendê-lo.

Toda criação pressupõe um plano, um solo que não se confunde com aquilo que é nele criado. Mas também o solo precisa ser preparado, precisa ser “traçado” para o cultivo. “Traçar um plano e criar conceitos” são, segundo Deleuze, as duas grandes características de uma Filosofia construtivista. Mas, se é verdade que cada filósofo tem seu próprio plano de imanência, não é menos verdade que um conceito sempre remete a outros e que um plano supõe sempre outro plano. (SHÖPKE, 2004, p. 132).

Podemos começar respondendo às perguntas. A primeira: sim, o filósofo seria o deus do conceito, se a definição de um deus for aquela que para ser deus é preciso criar algo, mas isso não implica em ser uma divindade religiosa ou espiritual, segundo as apresentadas pelas diferentes religiões. Essa informação nos serve, sobretudo, para lembrar que nos escritos de Deleuze e Guattari, somente a Filosofia cria conceitos, somente o filósofo é o criador de conceitos. Seguindo as perguntas, é importante advertir sobre a necessidade de um sustentáculo para o conceito cunhado, ou ele não aconteceria. O que sustenta esta criação é

uma condição que permite o acontecimento, esse solo seria apresentado pelo próprio plano de imanência. Mas onde poderíamos encontrar o conceito após a sua criação?

Essa questão nos leva ao seu suporte, ao plano de imanência, e nesse ponto devemos advertir sobre os debates e críticas. Para Deleuze e Guattari, a crítica para ser relevante, precisa ir além de uma simples análise. Para que isso ocorra, o filósofo deve, também, criar um outro plano de imanência, e, conseqüentemente, um novo conceito.

Quando um filósofo critica outro, é a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas. Não estamos nunca sobre o mesmo plano. Criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em novo meio. Mas aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhe forças para retornar a vida, eles são a chaga da Filosofia. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 41-42).

Nesse trecho vemos a opinião de Deleuze e Guattari sobre a crítica, a partir de medidas diferentes. Mas eles ressaltam a importância do plano de imanência e os problemas aos quais os conceitos respondem.

Retomando as perguntas anteriores, podemos entender que elas nos indagam sobre o que acontece com o conceito após ser criado e sobre o prazo de validade do mesmo. Após ser criado, o conceito passeia entre nós, isto é, ele está em nosso meio para uso. A resposta sobre a validade do conceito, podemos aceitar que não há data de validade de um conceito, o que há é o uso ou desuso dele, mas a qualquer momento um conceito em desuso pode ser reavivado. “Não há regra para isso. O tempo filosófico é assim tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 78). É plausível perceber que o plano de imanência é necessário e torna possível a criação de conceito. Há uma “simbiose” entre o plano de imanência e o conceito, onde eles interagem para aí estarem. Eles estão em uma codependência:

Um conceito não pode ser completamente entendido fora do plano que lhe dá consistência e vida própria, apesar de que se deve ter cuidado para não confundi-lo com o próprio plano. O conceito existe fora dele, embora não possa ser distinto dele. O conceito é como um raio que corta o céu cinzento; o raio não é o céu, mas também não existe fora desse mesmo céu. Na verdade, um não pode ser visto sem o outro, ainda que sejam distintos um do outro. Um plano de imanência é um “corte no caos”, ele age como um “crivo” (uma forma de impedir que o pensamento se perca no próprio infinito que deseja conquistar). (SHÖPKE, 2004, p. 139).

No momento já entendemos como ler ou entender o que faz o plano de imanência e a importância dele na criação de conceitos. Pensando em como são gerados os conceitos e quais

as condições necessárias para que isso ocorra, podemos indicar a sala de aula como um possível exemplo para isso. Em uma relação de fluxos e movimentos de ideias, é possível ver a aula como geradora das condições favoráveis à criação de conceitos.

Entendemos que enquanto a aula acontece, um enraizamento de ideias pode se espalhar entre os atores da aula. Se assumirmos que a criação de conceito é tarefa da Filosofia, é possível inferir que existe a possibilidade de se criar conceitos através da aula de Filosofia. A aula pode oferecer as condições pré-filosóficas necessárias para a criação de conceitos. Não estamos afirmando que isso acontecerá sempre ou a todo instante. E nem que o conceito será criado por todos os atores da aula, mas deixamos em aberto, pois existe a possibilidade de que isso aconteça.

### 1.3 O QUE É UM RIZOMA

Ao estudar a Filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari, é possível destacar algumas ideias e conceitos criados. Um deles é que acreditamos ter uma sedução especial no nosso pensamento é a ideia de rizoma para o processo de filosofar, ou, ainda, para a forma como interpretamos o mundo. Isso nos permite pensar no significado de rizoma e no seu desenho ou forma, isso se pensarmos no sentido de acidente aristotélico diante do ser, ou para ler e interpretar como o mundo e o pensamento se desenvolvem a partir da Filosofia.

Para iniciar um estudo sobre o rizoma, o principal texto é o livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, de Deleuze e Guattari (2011). Também faremos rizoma com outros textos dos mesmos filósofos e, por vezes, alguns outros textos de comentaristas. Como forma de escrita, o uso da primeira pessoa do plural nos possibilita entender e exemplificar como construímos juntos uma nova possibilidade ou um rizoma. Esse “nós” do texto pode ser referir a Deleuze, Guattari e a nós, ou ainda, a possibilidade de ter o leitor como novo componente. A ideia é demonstrar que o pensamento aqui desenvolvido é um exemplo de rizoma, em que cruzaremos ideias, quebraremos outras e seguiremos conceituando. Mais adiante essa afirmação parecerá mais clara.

A partir do que foi inicialmente esclarecido, vamos a uma pergunta problema deste capítulo: O que é um rizoma? Inicialmente, vamos observar o termo no dicionário e para os botânicos:

Substantivo masculino – Caule longo, horizontal e subterrâneo, geralmente em forma de raiz que, rico em nutrientes e reservas, emite novos ramos: a íris e o gengibre possuem rizomas. Etimologia (origem da palavra rizoma). Do grego *rhizóma atos*. (DICIO, 2018).

Rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos. Nas epífitas é a parte rasteira que cresce horizontalmente no substrato. Ele pode ser bem extenso e semelhante a um arame ou bem curto, quase invisível. Dele partem o caule, pseudobulbos e raízes. Na espécie de *Zygopetalum maxillare*, quase sempre associada a uma samambaiçu, o comprimento do rizoma entre os pseudobulbos pode variar. Elas produzem pequenos pseudobulbos seguidos por um longo trecho de rizomas e em seguida outro pequeno pseudobulbo, até alcançar a coroa da samambaiçu na qual forma feixes e a floração aparece. Nas espécies terrestres o rizoma pode estar no subsolo ou na superfície do solo. (TRAVITZKI, 2008).

Acima colocamos dois significados para explicar a origem do termo rizoma dentro da Biologia. Fizemos isso para lembrar que um professor quando apresenta um conceito novo, ele inicialmente busca alguns significados ou a origem do conceito, assim, consideramos que seria importante entender de onde vem o termo e como ele é transportado da Biologia para a Filosofia

por Deleuze e Guattari. Mas podemos deliberar ou simplificar, numa definição livre, que rizoma é uma espécie de raiz ou bulbo, o qual possibilita a reprodução da planta a partir de seus pseudobulbos e no desenvolver da planta, possivelmente o bulbo original se confunde com os demais. Nossos filósofos assumiram uma definição aproximada dessa como sendo filosófica, pois entenderam que a forma como um rizoma se desenvolve no meio da natureza, pode ser uma figura ilustrativa ou metafórica para asseverar que existem paralelos no pensamento e no mundo do desenvolvimento rizomático das coisas.

Na leitura do livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” (2011) encontraremos algumas características que esclarecem o conceito de rizoma, segundo as impressões de Deleuze e Guattari. Vamos começar diferenciando o rizoma-raiz de uma árvore. Pois não é incomum entender que no desenvolver do pensamento ter na árvore a figura ilustrativa, afinal ela cresce, se desenvolve e produz frutos. Isso seria uma forma positiva de reconhecer a produção do pensar. Entretanto, nossos autores pensaram que um rizoma ilustra melhor esse expandir. A constituição arbórea não é tão precisa quanto à condição de raiz do rizoma. A árvore apresenta descontinuidade e a necessidade de uma nova árvore, que abandona a anterior, isso apresenta uma ruptura de uma para a outra. E o conhecimento, o pensamento tem uma continuidade que é rizomática, que se estende em uma rede, sem abandono e nem separação do original.

Para explicar o rizoma, Deleuze e Guattari utilizam a imagem do livro. Isso para demonstrar como o conhecimento do livro é produzido e é adicionado ao conhecimento do leitor. Fundamentalmente, se ele fosse uma árvore-raiz, uma raiz pivotante, mas isso limitaria o potencial do livro, em que as coisas que, por ventura, girassem ao redor, seriam secundárias. Na ideia binária de um-dois haverá sempre um principal e os secundários.

É como a educação tradicional, sendo que chamamos de tradicional em referência à condição de de que o professor é o detentor do conhecimento, e os estudantes, os receptáculos. O professor, assim como o livro, está no centro do processo, e o que segue, folhas, leitores ou estudantes, pertencem a um momento que absorve o conteúdo transmitido. Isso torna possível afirmar que não haverá momento de reflexão e nem a valorização dos conteúdos anteriormente adquiridos.

É ainda plausível dizer que a reprodução não desenvolve além das folhas, e que os frutos são réplicas da árvore, sem progresso seguinte. Outra possibilidade é pensar na aula como um rizoma e usarmos o que entendemos ser uma possibilidade a partir da Filosofia de Deleuze. “Deleuze postula a existência de dois tipos de livros: o livro-raiz e o livro rizoma. Esta dupla

imagem permite pensar sobre dois tipos também de aula: a aula árvore e a aula-rizoma” (GONTIJO, 2008, p. 93).

Entender o livro-raiz de Deleuze ou a aula-raiz como considera Gontijo, permite entender um pouco de como possivelmente exista um movimento rizomático dentro da sala de aula.

A aula pode ser pensada como árvore-raiz. Se levarmos em conta aulas nas quais se quer processar apenas uma repetição de outras aulas feitas em outras turmas, um aplicar os mesmos exercícios, um esperar as mesmas respostas. O delimitar um espaço para a verdade e um dono dessa verdade. Uma aula que represente o mundo, acreditando que no mundo há um lugar da verdade, do conhecimento, onde prolifera a doutrina dualista do certo e errado e toda a doutrina binária, onde a “realidade” só é composta dentro de um marco de referência de oposições. (GONTIJO, 2008, p. 94).

Pensar o livro como uma raiz ou um bulbo, no caso rizomático, nos faz imaginar outra cena ilustrativa:

[...]a raiz principal abortou, ou se destruiu em extremidade: vem enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um desenvolvimento. Desta vez, a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

A imagem que se nos apresenta nesse momento é a do desaparecimento do bulbo inicial como sendo a origem do rizoma, há uma união entre o início e o que se apresenta como desenvolvimento, não mais a reprodução do primeiro, o que é contrário na árvore-raiz. Mas há uma comunhão em ter o que iniciou e o que se abraçou.

Observamos que não é uma simples união, mas um desenvolver, através do platô, de um espaço livre sem cercas e com disponibilidade para crescer e desenvolver. Por platô vamos usar o mesmo entendimento de Deleuze e Guattari:

Gregory Baterson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. Baterson cita como exemplo a cultura balinesa, onde jogos sexuais mãe-filho, ou bem querelas entre homens, passam por essa estranha estabilização intensiva. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44).

Nesse fenômeno descobrimos um novo ser desenvolvido, no qual encontramos o que havia anteriormente e o que está por seguir, e isso não anula o passado ou o presente, e ainda permite ter o futuro com uma multiplicidade de possibilidades. Podemos considerar um olhar sobre a metafísica do ser que se apresenta no desenvolver do rizoma. Ou como afirmam os

filósofos: “é nesta dimensão suplementar da dobragem que a unidade continua seu trabalho espiritual” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

Deleuze e Guattari orientam para a possibilidade de se fazer o múltiplo, podendo supor-se estarem sempre atentos às possibilidades, atentos aos mundos criados e não presos à criação do único. Em uma sentença, o n-1, em que o único será sempre subtraído do múltiplo, para que tal único faça parte do múltiplo. Essa ideia nos deixa com o espaço aberto para as possibilidades do(s) fenômeno(s), sem correr atrás de uma unidade em favor dos vários, diversos, diferentes, inúmeros mundos possíveis.

Olhando assim, as dúvidas podem ocorrer: O que nossos filósofos desejavam? Qual a intenção deles? Parece haver uma subversão de filosofias que sempre buscaram a unidade como perfeição. Vamos permitir-nos voar com essas ideias. Deleuze e Guattari estão apresentando uma nova condição necessária para o ser, talvez não uma, mas diversas formas de realizá-lo. Essa nova condição de adição de outros e subtração do único.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

A fim de pensar sobre a ideia de rizoma e definir alguns predicados, Deleuze e Guattari nos oferecem os princípios do rizoma. O que nos transporta para uma condição de leitores, estudiosos e, sobretudo, incorporados a essa ideia na forma de multiplicidade e exclusão daquele único, anteriormente mencionado. Entender esses princípios tem relativa importância para fazermos uso dos conceitos deleuzianos como ferramenta nessa dissertação. Então, deixemo-nos acessíveis para fazer a reflexão.

“Princípios (1º e 2º) de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Esse é o primeiro dos desafios, entender como um ponto se liga a outro, e ao mesmo tempo sem um anular o outro, mas antes, mantendo-se e anexando o novo. A somatória demonstra uma trama ou um emaranhado de possibilidades, há uma valorização da multiplicidade de caminhos. Como a grama, o rizoma apresentado por Deleuze e Guattari demonstra uma performance de desenvolvimento pelo platô.

Os filósofos apresentam o exemplo da língua para esclarecer o rizoma, “ela evolui por

hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou linhas de estrada de ferro, espalha-se como manchas de óleo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Isso nos permite refletir que uma língua demonstra ter as características de um rizoma, ela continua se desenvolvendo, vai tomando caminhos diversos, tecendo uma teia. Outros exemplos são apresentados, sendo eles vindos da natureza e com caracteres biológicos ou a partir da humanidade, como a economia ou a política.

É possível dizer também que a educação apresenta rizomas como os exemplificados por Deleuze e Guattari. A sala de aula é um bom exemplo de rizoma; ainda vamos explorar o significado da sala de aula, mas adiantamos o exemplo: é um espaço em que o bulbo ou a raiz rizomática encontra um espaço livre, um platô propício para agenciar ideias e possibilidades. Na sala de aula o fenômeno da aula acontece colocando ou somando o passado de cada um, o que lá aparece, às tramas desenvolvidas no presente, tudo é adicionado para chegar a uma infinidade de respostas ou possibilidades. Nenhum caminho aqui traçado será definitivo ou definido anteriormente, podemos até pensar em possibilidades, mas não em obrigatoriedade ou determinismo.

O terceiro princípio demonstra a presença de diferentes e de possibilidades:

3º Princípio: da multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arbóreas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

Esse princípio, em especial, nos traz uma característica do pensamento de Deleuze e Guattari, a possibilidade de diferentes entendimentos para os resultados ou respostas. Não há uma centralidade do pensamento em um sujeito ou em um objeto. Não há um centro ou um gene original como matriarca do pensar. O que existe são possibilidades ou multiplicidades.

Na multiplicidade defendida por nossos filósofos coloca-se o rizoma como agente de mudança que não vai uniformizar nenhum objeto ou sujeito, mas ao contrário, delineia um caminho livre. Os autores ressaltam que no desenvolvimento do rizoma a natureza ou as combinações apresentaram a mudança, o que no início é um, será outro no desenvolver do ser ou dos seres.

Existe um crescimento no bulbo, não da dimensão do bulbo, ou existe um agenciamento a partir deste. É esse agenciamento que dá vazão, ou seja, que consiste no rizoma. Tal crescimento acontece a partir do agenciamento, que “é precisamente este crescimento das

dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta as conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Observação importante a se fazer sobre o rizoma é que ele não tem uma unidade, nem limites e nem direção para o crescimento. Isso demonstra um devir diante do que pode estar à sua frente, e podemos pensar que são as possibilidades e multiplicidades, a partir das suas conexões e agenciamentos. Não é possível prever com exatidão ou fazer afirmações dos caminhos tomados pelo rizoma, ou mesmo, qual é a sua essência única. São desenvolvidas as linhas do rizoma, que, como uma gramínea, vai se entrelaçando e se misturando, o mesmo acontecendo com um pensamento rizomático. Isso deixa em aberto as mais variadas possibilidades de mudanças de direção, permitindo voltas e reviravoltas.

Usando outro exemplo que não o apresentado pelos filósofos em questão, podemos dizer que nos enredos de uma aula rizomática acontece o mesmo, os agentes de uma sala de aula, professor(es) e estudantes, estão acessíveis para desenvolver seus pensamentos ou os pensamentos partilhados em sala de aula. Podem fazer as suas conexões e seus agenciamentos a partir do que são no início, no decorrer e após a aula. Isso nos permite pensar que a aula também pode apresentar características rizomáticas.

Ideias já trabalhadas por Deleuze e Guattari são expostas para demonstrar como a multiplicidade faz parte do rizoma. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga, ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Ora, são essas inimagináveis linhas de fuga que permitem o desenvolver dos rizomas. São elas encontradas a partir do crescimento e agenciamento dos rizomas. A gramínea novamente é um exemplo, seus limites ou orientações para se desenvolver na natureza não apresentam obstáculos.

O princípio da multiplicidade é um princípio de possibilidades e diferenças, é aquele que demonstra o múltiplo como resultado, que traz o devir como possível. As linhas de fuga e a desterritorialização permitem que o desenvolvimento valorize os devires, que possam dar “asas à imaginação”, isto é, consentir que o rizoma cresça sem cerca física ou moral.

No quarto princípio são apresentadas outras possibilidades. Se um rizoma se desenvolve, cresce, poderia ele sofrer algum corte? Alguma interrupção? O que acontece caso isso ocorra? Cortou-se o rizoma grama, o que acontece com o que ficou e o que levamos?

4º Princípio: de ruptura assignificante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas

linhas e segundo outras linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Característica admirável! Aqui Deleuze e Guattari se permitem pensar que existem condições imperativas de quebra ou interrupção da linha, e se permitem conceber, entre as possibilidades imagináveis, a condição de uma interrupção. Então, vem a pergunta: o que acontecerá? É o fim do rizoma? Nada mais cresce? Será um solo salgado?

Vamos lembrar que a primeira figura apresentada para falarmos de rizoma foi um bulbo, uma raiz que possui anéis para se desenvolver. São esses anéis que darão seguimento ao rizoma. Uma ruptura não elimina o rizoma, ao contrário, pode criar mais dois rizomas, talvez na ideia da hidra: cortando uma cabeça, outras aparecem. Assim se dará com as linhas interrompidas. Para explicar isso, Deleuze e Guattari desenvolvem a ideia de desterritorialização, em que havia algo já territorializado, acontecendo uma nova linha de fuga, uma desterritorialização, uma nova possibilidade. Veremos ideias semelhantes quando falarmos sobre o nomadismo e o sedentarismo, em que o primeiro promove as linhas de fuga, enquanto o segundo procura criar obstáculos para as fugas e a ocupação dos nômades. Mas conservemos essas ideias, vamos mantê-las guardadas até o item responsável por debatê-las.

O que observamos é um rizoma com inúmeras linhas de fuga, e a cada uma delas abre-se a possibilidade de outras inumeráveis. Retomando a ideia da gramínea, se corto um pedaço do rizoma-gramínea e arranco a sua raiz para que ela não continue a crescer, o que acontece? O pedaço que retirei abre-se em um novo rizoma com novos agenciamentos para seguir desenvolvendo. E a gramínea que ficou no lugar inicial irá produzir uma nova linha de fuga e manter o crescimento. Deleuze e Guattari expõem esse rizoma como forma de demonstrar que o mesmo acontece com a Filosofia, o pensamento e, por que não, na vida humana. O rizoma segue ocupando os espaços numa forma de avançar na sua multiplicidade e ocupar o espaço liso do platô.

Para fazermos um paralelo com a educação e a aula de Filosofia, podemos notar que o raciocínio desenvolvido em sala de aula acompanha um rizoma, e as interrupções de algumas explanações também acontecem. Um estudante falando é por vezes interrompido e segue-se outra linha de fuga. Mesmo entre os professores mais conservadores, que desejam o controle no decorrer da aula, a linha de fuga e o agenciamento seguem presentes, se manifestando em diferentes acontecimentos. “Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpetua ramificação, presos uns aos outros?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

O destaque para desterritorialização na pergunta nos faz admitir que no progredir do rizoma segue a ideia de mudança ou transformação do que era para o que se apresenta e como sai. Essa transformação está presente em cada agenciamento, é um interromper com o passado e um agenciar com o novo ou o outro (territorializado + agenciar = desterritorializado, novamente, territorializado + outro agenciar = desterritorializado). Talvez em forma de expressão matemática possamos visualizar o processo rizomático, lembrando que nesse agenciar está inserida uma ruptura para agregar o outro.

É o devir, o devir do rizoma que no momento está aí com o que aparece à frente, observando-se que há movimento de ocupação. É o devir-rizoma, o que pode vir-a-ser, pode vir-a-se-transformar a todo instante. Lembramos que dois ou mais rizomas podem agenciar mudanças entre si, um intenta a outro e ambos exalam os seus devires a partir dessa relação.

Uma outra imagem apresentada no texto de Deleuze e Guattari sobre tal princípio é o livro-rizoma.

É a mesma coisa ao livro e ao mundo: o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializar por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto é capaz e se ele pode). (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28).

Nesse princípio nossos filósofos destacam que o rizoma é capaz de promover movimentos e n-dimensões, com outras n-rupturas possíveis. Isso dá movimento e possibilidades diferentes para o seu desenvolvimento. Ao usarem da biologia, entre plantas e animais, para demonstrar o fenômeno rizomático, Deleuze e Guattari expõem o pensamento e as relações humanas como sendo também rizomáticos, carregados de suspensões e continuidades. E tais suspensões e continuidades levam a indeterminadas possibilidades, e isso demonstra como podem acontecer as transformações.

Seguindo a pesquisa do tema, temos o quinto e sexto princípios apresentados em conjunto. Se alguém precisa entender ou mesmo localizar um rizoma, então a geografia será o ponto a observar.

Princípios 5 e 6: de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma sequência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

Deleuze e Guattari trabalham com conceitos da geografia, da biologia, entre outras áreas de conhecimento, para desenvolverem a ideia de rizoma. Dentre os princípios apresentados por eles, a cartografia possui uma dimensão especial, pois, além de demonstrar o desenvolvimento de um rizoma, nos coloca em um ponto geográfico que nos permite dizer onde está o rizoma. Muito embora já tenhamos visto que o rizoma é constantemente modificado, ainda seria contradição apresentar um rizoma em um ponto fixo, pois os autores apresentam também o conceito de nomadismo. Isso nos dará a imagem de que não existe um ponto em que encontraremos sempre o rizoma, mas podemos acompanhar os pontos tomados ou ocupados por um rizoma.

Então, vamos procurar mapear ou cartografar para compreendermos o desenvolvimento do rizoma. Vamos também entender o que seria um decalque, e como difere da cartografia.

Cartografia: Técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo. [Geografia] Ciência que analisa a representação plana dos aspectos naturais e artificiais de uma área, tendo em conta a superfície de um planeta, que se subdivide em linhas menores (paralelos e meridianos), com o intuito de avaliar os detalhes com a precisão de uma escala. (DICIO, 2018).

Decalcar seria copiar e colar, não nos traz a ideia de criação, mas ao contrário, nos traz a sensação de repetição ou imitação.

Decalque: substantivo masculino – Ação de decalcar, de transferir uma imagem, desenho ou pintura, para outra superfície por pressão ou cópia. [Figurado] – Em que há imitação ou cópia; plágio: este texto é um decalque do original. (DICIO, 2018).

A comparação aqui é apresentar a cartografia como destoante do decalque. Isso porque temos no decalque uma reprodução, um plágio e não uma novidade. E já observamos que o rizoma possui movimento e traz sempre algo novo, diferente, pois a linha de fuga, junto com o agenciamento, promovem rupturas e transformações na cadeia do rizoma.

A árvore tem uma lógica de decalque, pois a semente será a reprodução da árvore original, da sua gênese. Isso demonstra a existência de um “eixo genético”, ou seja, existe um decalcar da árvore mãe, um plagiar do que já existe, uma genealogia arbórea. Isso não permite a multiplicidade, mas a reprodução do passado, sem espaço para progredir e inovar.

A cartografia se apresenta como o contrário do decalque, mas de que forma? Por que a cartografia oferece algo novo? Em qual espaço ela se apresenta? Respondendo a essas perguntas, demonstramos como o rizoma é um fenômeno que desvenda a proliferação do conhecimento e do pensar.

Já evidenciamos, anteriormente, que o rizoma representa a multiplicidade e que traz em si a defesa do novo, da inovação. Em outro momento, manifestamos como uma ruptura favorece ao rizoma, podendo causar o aparecimento de outras através das linhas de fuga criadas. Tudo isso permite que a cartografia possa representar a ocupação realizada pelo rizoma. Ainda manifestamos que o agenciamento promove a mutação e até a ação do anterior, sem deixar de lembrar que o novo não anula o que já estava, mas o mantém e adiciona algo mais. Ressaltamos ainda a ideia de preencher ou ocupar o espaço sobre o platô, espalhando, mas a arboridade não apresenta essa ocupação ou espalhar. Embora tenhamos feito uma disputa entre árvore e rizoma, não desejamos travar um duelo ou combate mortal, apenas desejamos apresentar como a imagem do rizoma parece ilustrar melhor o ocupar da Filosofia ou do conhecimento.

A partir do pensamento de Deleuze e Guattari, vamos ressaltar o espaço cartográfico no rizoma, a forma como o mapa favorece a proliferação do rizoma. Basicamente, é necessário ressaltar que “rizoma é um mapa”, e para demonstrar isso, precisamos entender que um mapa evidencia as diversas entradas para um sítio, podendo haver entradas mais fáceis ou mais difíceis. Isso confirma um rizoma e as inúmeras possibilidades de entrar ou sair. “O mapa é aberto, é conectável em suas dimensões, demonstrável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

É possível dizer que o decalque é uma imitação, e, portanto, não seria desejável. Podemos dizer, também, que é até suscetível que o rizoma venha a ser gerado a partir do decalque. Um decalque pode gerar o desejo da universalidade, de uma segurança imutável, todavia, o rizoma quebra essa universalidade de conceitos e certezas imutáveis em prol de uma possibilidade de criação, de novidades, de espaço para adicionar, agenciar, e produzir linha de fuga. É como o pensamento, salientado pelos filósofos em questão, de que o rizoma não é uma árvore ou arborescente. Ele é uma trama cheia de passagens e atalhos, com ramificações e n-adições. São redes que se cruzam e entrelaçam para um interminável número de possibilidades e criações.

Nas palavras de Deleuze e Guattari, vamos advertir que o rizoma não tem uma genealogia, um gene que origina e produz uma hierarquia, mas o oposto, é, antes de tudo, uma antigenealogia. Isso porque não admite que exista um centro, nem mesmo muitos centros para que as coisas girem em torno dele(s). Ele é o mapa que está em produção e desenvolvimento.

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura picada. O oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, 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. É os decalques que é preciso referir aos mapas e não o contrário. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Para que o rizoma se realize é necessário que ele se desenvolva em um platô, como já dito anteriormente. A figura do platô é colocada aqui para criar a imagem de um espaço livre para o desenvolvimento. Por exemplo, uma gramínea crescendo em um campo aberto, ela entrelaçará e encorpará em todas as direções. Não há uma regra que lhe diga para onde avultar e nem a que velocidade. Há apenas a possibilidade do crescimento.

Conhecendo nossos filósofos, ao dizer que existe um dualismo entre cartografia e decalque, ou, mais ainda, rizoma-canal e árvore-raiz, isso numa implicação de bem e mal, ou certo e errado, podemos inferir que não existe essa ideia de contradição ou oposição sistemática. O que existe são formas diferentes de ver, ler, entender o processo filosófico. Vejamos:

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma-canal não se opõem como dois modelos: um age como modelo e como decalque transcendentem, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 42).

Um último apontamento sobre o rizoma nesse item é o conceito de nomadismo que nossos filósofos apresentam inicialmente ressaltando que a história foi escrita por quem estava sedentário, o que preteriu a história dos andantes. Faltou a nós uma “Nomadologia, o contrário da história” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 46).

O livro é apresentado para explicar uma escrita nômade e rizomática. Para isso, o livro precisa ultrapassar a condição de decalque, um decalque do mundo para produzir fluxos, ser um antidecalque. Esse, talvez, seja o grande contraponto ao colocar no livro o “conhecimento” que existe, pois, afinal, está sempre em movimento, é rizomático. O livro precisa se apresentar assim, como nômade. Ir agenciando pensamento, somando rizomas e produzindo outros. Podemos dizer que não se trata do livro físico, mas do conceito livro ou do conceito trazido por um livro. É preciso deixar que a ideia ultrapasse o físico, e por que não, metafísico. Metafísico no sentido de que o ser não se prende a uma essência pronta e acabada no objeto ou no ser, e nem em um sentido dado pelo sujeito, sentido esse que não permite a reintrodução de outra essência e nem de outro sujeito na relação.

Podemos ser arbitrários e anunciar o nomadismo, apresentado por Deleuze e Guattari,

como o mapa cartográfico da cultura, da ciência, da Filosofia, ou do novo mundo que se formou a partir da Filosofia deles.

Enfim, o rizoma é um adicionar, um agenciar de multiplicidades através do movimento, e sem limites, é a possibilidade de desterritorializar para que ocupe outro espaço. Com essa consideração, vamos concluir a ideia de rizoma para seguir na pesquisa e apresentar alguns outros pontos e caminhos pelos quais faremos a nossa pesquisa seguir.

## 1.4 O ESPAÇO NÔMADE NO PENSAMENTO DE DELEUZE E GUATTARI

Vamos trabalhar nessas próximas linhas dois conceitos especificamente, o que não será impedimento para aparecerem outros de forma secundária. Teremos a análise do conceito de nomadismo e de máquina de guerra a partir do livro “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, de Deleuze e Guattari. Abordaremos especificamente o texto: “Tratado de nomadologia: a máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

O nosso ponto de partida é o ser humano fora do Estado, talvez num período em que só havia o nomadismo, se é que esse período existiu para além de nossa imaginação e inferência. Primeiramente, quando pensamos em um nômade, nos vêm algumas imagens à mente. Por exemplo: indivíduos catadores no início da era humana, nesse momento imagina-se os indivíduos mudando sempre de local, pois ao acabarem os alimentos da região saíam para outra região, sendo simplistas nessa representação. Outra imagem seria o estado de natureza retratado em Thomas Hobbes, em que os seres humanos viviam livres e sem uma comunidade estabelecida. Também eram catadores, mas viviam isolados, encontrando outros pelas suas andanças.

Uma última imagem que vamos pensar no momento são os indígenas sul-americanos, no Brasil em particular, em que as tribos viviam em um território sem fronteiras determinadas, como o Estado brasileiro procura delimitar hoje. Eles constantemente mudavam de local, o que acontecia por diversos motivos, como escassez de alimento, mudança de estações climáticas, guerras e características culturais da própria tribo (crenças ou sonhos dos xamãs, por exemplo). Poderíamos pensar em outras imagens, mas até aqui estas são suficientes para ilustrar. Embora usassem a ideia de que os nômades se movimentam em busca de novos sítios, a ideia que preferimos é que eles ocupam lugares, e não a de sair de um espaço para outro.

Para Deleuze, o nômade é a figura da resistência. Ele não é como um migrante. Não está em um rumo determinado. Ele é aquele que cruza o limiar da representação sob a forma de atos de resistência, com o propósito de criar algo novo, novos espaço-tempo ainda que transitórios espaço-tempo que se instaura em cada caso e que não se deixa institucionalizar, que é inseparável de uma crise e de uma luta abrindo possibilidades de disposições sociais ou jurídicas inconcebíveis anteriormente. O nomadismo diz respeito a um movimento (de pensamento) que destitui o contrato, que não o reconhece como fundante porque se apoia sobre regras móveis e facultativas. O nômade e a máquina-de-guerra movimentam-se sempre como minoria. (GONTIJO, 2008, p. 125).

Dos nômades podemos entender que as fronteiras territoriais são as naturais e não linhas imaginárias estabelecidas pelo Estado. Isto é, lugares inóspitos para serem ocupados,

montanhas extremas, desertos, paredes de precipícios, entre outros. Essa ideia é importante para discutirmos como o pensamento nômade ultrapassa as regras do pensamento oficial, ou seja, de um pensamento estabelecido como “correto” por quem controla a sociedade e estabelece os parâmetros.

Entendemos que Deleuze e Guattari estabelecem um antagonista para os nômades, o Estado, e, no momento, não o colocaríamos como inimigo do nômade, isso porque existe uma relação entre ambos. O Estado busca controlar e imperar sobre todos, o que provoca reações, oposições e um sentimento contrário à autoridade régia.

Deleuze e Guattari principiam o texto com referências às autoridades estabelecidas dentro do território estatal, apontando, por exemplo, o líder político, que seria um rei-mago, e o líder religioso, o sacerdote jurista. Um estabelecia os parâmetros do dever e o outro faria o julgamento. Não é difícil conceber uma sociedade e os direitos dos que a integram. É uma referência ao contrato social que cria as regras para a convivência e, ao mesmo tempo, como os indivíduos abriam mão da liberdade.

Para que a autoridade seja mantida, o Estado estabelece um território estriado, como denominam Deleuze e Guattari, e esse espaço cria dificuldades para o indivíduo sair dele, ao mesmo tempo em que constitui imperativos para quem ali habita e não deseja sair de lá. Busca-se convencer a todos de que é o único lugar seguro e desejável para se estabelecer, isto é, de se situar no conforto dos braços do Estado.

Para manter a influência sobre os residentes da comarca, o Estado faz uso do discurso ideológico, bem como o uso da máquina do Estado, ou seja, a polícia e as instituições administrativas. No uso da força policial incluem-se as guerras que são feitas para demonstrar a sua força e conservar o poderio. O Estado é um conservador que não almeja mudança e nem conflitos com a sua autoridade, sendo que os seus administradores fazem valer, por todos os meios possíveis, a manutenção do *status quo*.

O ponto conflitante que os filósofos franceses colocam aqui é o homem de guerra, este faz o policiamento para o conservadorismo estatal, pois ele é um homem de guerra, e o nomadismo cria a máquina de guerra contra o Estado por meio do homem de guerra. De alguma forma, esse homem de guerra, que é o guerreiro, aparece fora do Estado, surge no nomadismo, mas é cooptado pelo Estado, que faz dele um braço forte para combater o nomadismo, fazendo surgir a máquina de guerra. O guerreiro é um indivíduo que não se prende às regras do Estado e à multiplicidade das linhas de fuga. Para Deleuze e Guattari, “o guerreiro é um excêntrico”, e

torna-se um suspeito para o Estado: “Do ponto de vista do Estado, a originalidade do homem de guerra, sua excentricidade, aparece necessariamente sob uma forma negativa: estupidez, deformidade, loucura, ilegitimidade, usurpação, pecado...” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 15).

Vamos entrar em um acordo nessa leitura. O que Deleuze e Guattari nos propõem é olharmos o Estado como aquele que deseja o controle e a sua conservação. Para que isso ocorra, o Estado fará uso da própria máquina de guerra criada pelos nômades – vamos esclarecer essa criação mais à frente. Para que tal ideia tenha êxito, é necessário buscar o convencimento e, quando necessário, usar a força. Mas a força, sobretudo a militar, é encontrada no guerreiro, sendo que entre os seus predicados está a condição de ser autônomo, de ser independente. E esses são predicados que o Estado coloca como suspeitos ou indesejáveis.

Como o Estado resolve esse dilema de ter o guerreiro e fazer com que ele desista de suas características (a liberdade, por exemplo) para se tornar um homem policalesco a serviço do Estado? É necessário desterritorializar o nomadismo do homem de guerra e territorializá-lo no Estado. Na escola, por exemplo, o professor poder ser esse desterritorializado, e na aula de Filosofia o professor pode lecionar História da Filosofia e, com isso, atender aos interesses oficiais. Deste modo, essa máquina de guerra seria territorializada pelo Estado.

Para que o Estado conserve a autoridade ele estabelece alguns caminhos ou mecanismos, os aparelhos do Estado. Dentre tais mecanismos temos as leis, as constituições e contratos sociais que garantem os nômades e a máquina de guerra como marginais, ilegais e, concomitantemente, fora dos padrões os rege como desejáveis. Com as leis o Estado se autoriza a usurpar territórios nômades, estriar o espaço liso, o espaço onde os nômades se encontram. Além de colocar o nômade na ilegalidade, o Estado faz o seu julgamento e o condena, sem abrir mão da execução do que considera ilegal. A única maneira de sair da clandestinidade e legitimar-se é apartar-se da liberdade em prol da obediência ao império.

Se assim for, como o guerreiro poderia manter a sua autonomia dentro do Estado? “O guerreiro está na situação de trair tudo, inclusive a função militar, ou de nada compreender” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 15). O guerreiro é um homem independente, e com valores alheios aos determinados pela lei do Estado, isso o torna executor de revoluções. É pelos guerreiros que vemos as revoluções acontecerem, são eles que, numa máquina de guerra, enfrentam o policiamento estatal.

É que a exterioridade da máquina de guerra em relação ao aparelho de Estado revela-se por toda parte, mas continua sendo difícil pensar. Não basta afirmar que a máquina

é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 15).

Existe um argumento que precisamos observar quando o Estado procura cooptar a máquina de guerra: neste estágio o guerreiro fica entre o poderio régio e a sua alforria nômade, o primeiro colocará ordem e disciplina no homem. O Estado tentará fazer do guerreiro o seu instrumento de uso no conjunto do aparelho de Estado, em que o guerreiro, por sua vez, perderá a qualidade de construtor de suas linhas de fuga. Se escolher manter o seu nomadismo, o guerreiro abandonará o Estado e a máquina de guerra será a linha de fuga contra a lei do império. Como consequência, a marginalidade e a clandestinidade seguirão consigo.

O guerreiro, na verdade, defende códigos muito particulares – resultantes de um olhar que desconhece as leis de uniformidade e de enquadramento do Estado soberano. A única ética que ele conhece é a dos “Iguais”. Ele afirma sua singularidade contra todos os meios de apoderação e de captura do Estado. Esse é o verdadeiro guerreiro nômade e é dele que queremos falar e não do militar devotado às causas do Estado. (SHÖPKE, 2004, p. 169).

Essa afirmação de Shöpke reforça o que falamos sobre o papel do guerreiro e, sobretudo, o nômade. Tal guerreiro é um perigo para os interesses do Estado por não reconhecer a soberania deste, mas, às vezes o próprio Estado busca usar dos serviços do homem da guerra a fim de garantir a sua soberania. Shöpke lembra que “a vida do guerreiro é, em essência, uma vida nômade” (SHÖPKE, 2004, p. 168).

Mas é possível o Estado territorializar a máquina de guerra? Sim e não. Sim, porque por vezes esse feito acontece, mas no mesmo instante a resposta é não. Não, porque no momento de cooptação da máquina de guerra, ela se metamorfoseia e se transforma em um aparelho do Estado, o policialesco nesse caso, ou pelo menos torna-se um instrumento deste.

O Estado por si não tem máquina de guerra; esta será apropriada por ele exclusivamente sob forma de instituição militar, e nunca deixará de criar problemas. Donde a desconfiança dos Estados face à sua instituição militar, dado que esta procede de uma máquina extrínseca. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 16).

Antes de seguir com os nossos pensamentos, é preciso reportar-nos a uma metáfora interessante, a dos jogos do xadrez e do go. Deleuze e Guattari usam os dois jogos para exemplificar como funciona o aparelho de Estado e a máquina de guerra.

O primeiro é representado pelo xadrez, um jogo com regras definidas, em que cada peça tem uma função determinada no tabuleiro. A peça representa uma personagem no jogo e em

nenhum momento faz uma transmutação de função. “As peças do xadrez são codificadas, têm uma natureza interior ou propriedades intrínsecas, de onde decorrem seus movimentos, suas posições, seus afrontamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 13).

O xadrez é conhecido como um jogo de estratégia jogado pelos reis e generais. O aparelho de Estado faz o mesmo, cumpre uma função definida e tem por objetivo a perpetuação do Estado, por isso se move em um campo estriado, cheio de regras e obstáculos, mas que deliberam uma passagem a comboiar, digo comboiar, pois segue as regras e marginaliza quem não as segue. Usa da disciplina para a transmissão de valores e o emprego dos agentes do Estado.

Já o jogo go tem uma estrutura diferente; primeiramente, as peças não possuem empregos definidos, o movimento acontece em todas as direções e o objetivo é ocupar o território liso, e não um espaço estriado como no Estado ou no xadrez.

Os peões do jogo go, ao contrário, são grãos, pastilhas, simples unidades aritméticas, cuja única função é anônima, coletiva ou de terceira pessoa: ‘Ele’ avança, pode ser um homem, uma mulher, uma pulga, um elefante. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 13).

A dinâmica do jogo é o exemplo do nomadismo de que falam os filósofos franceses, em que as peças são fundamentais para o movimento do jogo num espaço livre, por isso representa um devir diante das regras estabelecidas. “Nomos do jogo go contra o Estado do xadrez, nomos contra polis” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 14). Quem seria o chefe do Estado para garantir a sua perpetuação? Como o Estado se garante através de um líder forte para sua credibilidade? Esse ponto é importante de ser observado, pois para Deleuze e Guattari, “o Estado não se define pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder. A preocupação do Estado é conservar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 17).

Esse detalhe demonstra como devemos olhar para as imagens do que é, do que seria e de como se mantém o Estado. Não é criar uma ideia negativa deste e nem um símbolo a ser defendido, mas uma possibilidade de ver e ponderar sobre a forma como contemplamos e entendemos as instituições e o próprio Estado.

Agora precisamos entender um pouco mais o que vem a ser a máquina de guerra, pois já compreendemos que ela age fora das regras do Estado e está alheia aos aparelhos do Estado. Mas qual a sua origem? A máquina de guerra até coexiste com o Estado, mas tem origem, se é que podemos afirmar algo sobre a origem dela, nas próprias normatizações e necessidades do Estado de se fortalecer e controlar seus habitantes e território.

A máquina de guerra é a saída aberta para fugir do espaço estriado estatal. Podemos entender que, para Deleuze e Guattari, a máquina de guerra surge nas maltas e bandos que reagem ao controle, é o contraponto que peregrina por outros valores, e valores novos, valores revolucionários, que não os impostos pelo poder. Se o Estado busca disciplinar a máquina de guerra, a reação a isso é a busca da sua alforria e não se propõe à servidão.

A máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido da honra muito suscetível, e que contaria, ainda uma vez, a formação do Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 21).

Algumas perguntas surgem no antagonismo entre Estado e máquina de guerra: por que o Estado necessita do controle? Por que estriar o espaço liso em que surge e cresce a máquina de guerra? Se o Estado não consegue extinguir toda máquina de guerra, o que aconteceria se o Estado fosse extinto? Só para fazermos uma eloquência por essas três questões, que nos servem de ilustrações de inúmeras outras que nos vem à cabeça, pensemos sobre as mesmas.

A primeira delas (por que o Estado necessita do controle?) já deve estar bem assimilada por nós, mas o termo que mais nos chama atenção é a necessidade do controle. Para que o Estado exista é necessário que algo esteja sobre o seu domínio, e para que isso ocorra, os valores precisam ser transmitidos aos dominados e incorporados ao dia a dia. As leis e as instituições estatais cumprem o papel de aparelhos do Estado para propagar e educar ou disciplinar os indivíduos. Não diremos que é, essencialmente, uma teoria da conspiração, elaborada nos porões das instituições estatais, com regras e conspiradores malvados para impor um Estado forte e único salvador. Mas podemos inferir que é a própria aptidão do Estado que transforma a sua existência através do controle.

A segunda pergunta (Por que estriar o espaço liso onde surge e cresce a máquina de guerra?) tem ligação direta com a primeira, isso porque se o controle é necessário para a sobrevivência do Estado, alguns caminhos tornam-se imperativos. Um desses caminhos é, justamente, estriar o espaço liso.

Quando um Estado não chega a estriar seu espaço interior ou vizinho, os fluxos que atravessam adquirem necessariamente o aspecto de uma máquina de guerra dirigida contra ele, desenrolada num espaço liso hostil ou rebelde (mesmo se outros Estados podem introduzir suas estrias). (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 61).

Então, é preciso conservar as regras e estabelecer um espaço confortável para o controle. A máquina de guerra também não surge como uma teoria da conspiração, entre conspiradores

profissionais, mas podemos acreditar que é um processo natural diante do controle e a busca pelos próprios agenciamentos. Os militantes e militares da máquina de guerra são nômades que ocupam o espaço liso deixado pelo sistema oficial e que se rebelam contra a autoridade estatal. Estriar o espaço liso seria como colocar obstáculos à rebeldia nômade, implementar mecanismos, regras, leis que servem como estrias para auxiliar no comando estatal.

As leis colocarão a legalidade, o que serve ao Estado e legitima a ilegalidade dos rebeldes nômades. Cooptar e disciplinar a máquina de guerra é outra forma de estriar o espaço liso.

Uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como meios de comunicação a serviço de um espaço estriado. Para qualquer Estado, não só é vital vencer o nomadismo, mas controlar as migrações e, mais geralmente, fazer valer uma zona de direitos sobre todo “Exterior”, sobre o conjunto dos fluxos que atravessam o ecúmeno. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 59).

A terceira pergunta (Se o Estado não consegue extinguir toda máquina de guerra, o que aconteceria se o Estado fosse extinto?), talvez a mais complexa, requer um olhar aguçado para ver os prováveis resultados e consequências. Não somos donos da verdade e, muito menos, proféticos sobre o resultado do fim do Estado, mas faremos alguns comentários que apresentam as nossas suspeitas. Como o Estado não consegue acabar com a máquina de guerra, diríamos até que ele necessita dela para sair do sedentarismo ou para repensar o seu domínio em formas de controle mais eficientes, isso acontece mesmo desejando ser apenas conservador; então, como pensamos o fim do Estado? Quem sabe o fim de uma autoridade destitua todos os espaços estriados e sobre apenas o espaço liso para o nomadismo. Inicialmente, até podemos pensar que os nômades fariam sempre criações, e o avanço de ideias e conceitos aconteceria de uma forma avassaladora. Numa supervalorização da dualidade entre nomadismo e sedentarismo, colocaríamos que o primeiro é o desejável em relação ao segundo.

Deste modo, não é difícil cair no pensamento extremo de que desejamos só o nomadismo, pois seria ele a solução para o fim da autoridade do Estado sobre tudo e sobre todos, que todo espaço seria um campo liso propício ao cultivo de novidades, além, é claro, da possibilidade de um devir para todos.

Assim, as ideias cresceriam como uma gramínea durante o período chuvoso intercalado com sol, sobretudo entre a primavera e o verão brasileiros. Ao que nos parece, existe um espaço liso dentro do espaço estriado, no qual o terreno é fértil para a máquina de guerra se desenvolver, e a consequência seria a instalação de uma guerra. “A máquina de guerra tem por

inimigo o Estado, a cidade, o fenômeno estatal e urbano, e assume como objetivo aniquilá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 102).

O duelo com a máquina de guerra nos é apresentada como um esforço entre o nomadismo e o sedentarismo do Estado. Um se apresenta como rival do outro e com objetivos declarados de extermínio alheio. Mas o que nos parece acontecer é uma disputa de forças, e o uso de diferentes armas. Já vimos que o nomadismo é o criador delas, e que o Estado faz a apropriação.

1) A máquina de guerra é invenção nômade que sequer tem a guerra por objeto primário, mas como objetivo segundo, suplementário ou sintético, no sentido em que está obrigada a destruir a forma-Estado e a forma-cidade com as quais entra em choque; 2) quando o Estado se apropria da máquina de guerra, esta muda evidentemente de natureza e de função, visto que é dirigida então contra os nômades e todos os destruidores do Estado, ou então exprime relações entre Estado, quando um Estado pretende apenas destruir outro ou impor-lhe seus fins; 3), porém, justamente quando a máquina de guerra é assim apropriada pelo Estado, é que ela tende a tomar a guerra por objeto direto e primeiro, por objeto “analítico” (e que a guerra tende a tomar a batalha por objeto). Em suma, é ao mesmo tempo em que o aparelho de Estado se apropria de uma máquina de guerra, que a máquina de guerra toma a guerra por objeto e que a guerra fica subordinada aos fins do Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 103).

Não desejamos e nem somos teóricos do Estado, mas vemos que o fim do Estado ou o fim da máquina de guerra apresentaria um novo modo de viver para a humanidade, até diríamos que seria uma revolução. Não visualizamos as maravilhas citadas acima com o fim do Estado e nem o caos como contraponto, já que não haveria mais os direitos e deveres reguladores da vida em sociedade criada pelo Estado.

Por outro lado, o fim da máquina de guerra, que poderia oferecer à autoridade estatal o sonho dourado do conservadorismo, e também não avistamos essa possibilidade. Não se trata de ficar no “meio do muro”, isto é, sem tomar uma resposta possível, mas se trata de ver algumas possibilidades ou probabilidades mais. O fim da máquina de guerra, que pode até ser um desejo régio, é também algo pouco provável de acontecer, porque a própria autoridade e influência estatais criariam e criam oposições de uma forma natural.

Acreditamos que no mesmo lugar que habitam os valores conservadores e sedentários do Estado, também habitam as ansiedades do nomadismo, que almejam pela independência e por criar as suas linhas de fuga. Devemos estar atentos, pois não existe uma codependência, mas uma condição de partilhar espaços, embora cada um produza o seu espaço, estriado ou liso, sedentário ou nômade.

Analisando o que escrevemos e os textos produzidos por Deleuze e Guattari podemos

esperar algumas conclusões que não seriam absurdas, como a de que existe algo que favoreça o convívio entre uma condição sedentária almejada pelo Estado, e que também faz aparecer e desenvolver a máquina de guerra. Ou como o antagonismo entre o Estado, que deseja o conservadorismo das condições de controle, e o nomadismo da máquina de guerra que anseia por uma conjuntura de diferentes linhas de fuga ou de devires. Vivem em conflito entre si e ao mesmo tempo criam condições que afetam o espaço que se encontram.

O que nos parece é que existe uma condição dentro do ambiente habitado que promove condições favoráveis para que o Estado desenvolva o controle e a autoridade sobre os indivíduos. E que, além disso, abre condições para um plano de imanência, isto é, um plano de consistência em que as reações ao controle da autoridade estatal e à busca do nomadismo são encontradas. Isso implica que a máquina de guerra tem nascido com força contra a mão estatal e dentro do espaço estriado do Estado.

Lembrando, como já foi dito por Deleuze sobre o plano de imanência, é ele quem favorece a criação de conceitos, conceitos esses, por sua vez, criados por pensadores nômades. Então, é nesse contexto que temos a autoridade dominando dentro do sedentarismo e, ao mesmo tempo, a máquina de guerra trilhando as linhas de fuga para o nomadismo. Não precisamos estranhar o movimento que buscamos aqui, pois estamos observando tanto o sedentarismo do Estado quanto o movimento nômade da máquina de guerra.

Podemos ponderar tanto a inatividade régia quanto a atividade nômade como consideráveis na humanidade atual, isso porque encontramos pensadores sedentários que transmitem o conhecimento e a cultura já territorializada pelo Estado e, portanto, conservadores, como responsáveis pela sua transmissão a gerações. Por outro lado, os pensadores nômades são os inovadores e capazes de quebrar a inatividade antagônica. Os pensadores nômades são importantes para a criação dos conceitos e novidades. “Criar é, portanto, uma atividade nômade, já que o sedentarismo nada mais faz do que reconhecer e reproduzir” (SHÖPKE, 2004, p. 184).

Não estamos defendendo aqui um evolucionismo nômade, pois não avaliamos essa possibilidade. Mas vemos a possibilidade de uma indução sobre como a máquina de guerra, através do nomadismo, alcança quebrar as regras sedentárias, consegue desterritorializar condutas e pensamentos. É verdade que, por vezes, o que surge de novo com o passar do tempo pode ser ou é territorializado pelo Estado, o que demonstra a metamorfose que existe na máquina de guerra para continuar desterritorializada e inventando novos conceitos. Ao mesmo tempo, o Estado é capaz de se adaptar para sobreviver, por vezes, até fortalece o seu domínio

através da territorialização do que foi criado pelo nomadismo.

Vamos usar a aula como exemplo e, sobretudo, como uma máquina de guerra nômade. A nossa proposta é demonstrar como a sala de aula, e, principalmente a aula de Filosofia, pode desenvolver o nomadismo, ou pelo menos deveria desenvolvê-lo em oposição ao sedentarismo defendido pelo Estado. Podemos dizer que deveria desenvolver, pois que, provavelmente, encontraremos professores de Filosofia que assumiram o pensamento do Estado, isto é, são ferramentas do aparelho de Estado. São professores sedentários e, por sua vez, estriam a aula, colocando obstáculos para os estudantes desenvolverem o seu nomadismo. Por outro lado, temos professores nômades, aqueles que conseguem uma linha de fuga e promovem a possibilidade do nomadismo através da aula.

O que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. Este seu agir investe na criação de espaços de expressão e de singularização. Constitui ou busca constituir territórios com potência de transformação coletiva. Tais transformações podem não ocorrer e mesmo que ocorra, seu resultado não será motivo de acomodação. Outros agenciamentos são desencadeados e a ação criadora e singular buscam novas expressões. É um reterritorializar no próprio processo de desterritorialização. (GONTIJO, 2006/2007, p. 110).

O nosso debate não será sobre a dualidade de bem e mal, ou seja, nomadismo e sedentarismo da sala de aula que pertencem a um ou outro, mas uma defesa da importância de existir um nomadismo em sala de aula.

Não é uma opção de correto ou de errado, mas uma opção pela valorização da criação dos conceitos nômades. Não podemos nos abster de pensar como o movimento nômade se move dentro da escola, sobretudo na sala de aula, criando armas e combatendo o sedentarismo do Estado. “Nessa perspectiva poderemos conceber uma docência nômade que já não se contenta com o fazer comum, da obediência às mesmas regras, às mesmas sequências conteudistas, aos mesmos aparatos pedagógicos” (GONTIJO, 2006/2007, p. 109). Pensar a guerra travada pelo Estado contra o pensamento nômade e o roteiro que produz novidades, principalmente a semente plantada em novos conceitos, é a meta a ser explorada.

## PARTE II

### 2 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A AULA COMO ESPAÇO FILOSÓFICO

#### 2.1 UMA CONCEPÇÃO DE AULA POSSÍVEL

“Olá, meus caros estudantes,  
diz o professor ao ingressar na sala de aula.  
Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”.  
(DELEUZE, 2001).

Precisamos inventar outro termo. O termo “aula magistral” é o usado nas universidades. Temos de buscar outro termo. Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo por que... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta por que não entende, mas basta esperar. (DELEUZE, 2001).

A aula! Se existe algo que todos que frequentaram a escola e passou, essa é a aula. Mas quem nunca foi à escola já participou de uma aula? Conhece uma aula? Não pensamos aqui só na estrutura da aula oferecida nas escolas tal como a conhecemos, mas como um processo de um mestre, professor ou orientador, e o indivíduo que ali está para se iniciar em algum aprendizado. De qualquer forma, as perguntas sevem para nos orientar no desenvolver do pensamento. Na sociedade em que nos encontramos, há sempre uma tentativa de alfabetizar e levar todos para a escola, sendo essa um edifício e uma instituição consagrada, consagrada no sentido de ser convencional e reconhecida pelo Estado.

Talvez, se fossemos como animais e tivéssemos o instinto como determinante nas nossas ações, não precisaríamos frequentar uma sala de aula. Entretanto, ao nos reconhecermos como humanos, como capazes de produzir cultura (entendendo como cultura o que é produzido ou adquirido pelo ser humano), podemos afirmar que é necessário frequentarmos um lugar e,

aqui se faz necessário que alguém nos ofereça orientações a fim de que possamos apreender e produzir mais cultura. Talvez essa visão da humanidade, que por vezes nos pareça tradicional ou simplória, seria o comum na espécie.

Porém, temos uma proposta nas palavras que seguem: entender o processo de uma aula e sua possível concepção. Se no primeiro momento tentamos traçar uma imaginável contextualização para justificar a existência da aula, a seguir traçamos alguns caminhos admissíveis para o alcance do nosso objetivo. Teremos nos conceitos de Deleuze uma ferramenta para ajudar a desenvolver o nosso pensamento.

Começamos pela citação acima de Deleuze no Abecedário, no verbete Professor. Para ele, a aula deve apresentar um caráter de continuidade, o que ele chama de aula magistral, levantando o aspecto de um concerto musical que não deve ser interrompido até o final da música. Cabe um alerta aqui: Deleuze faz uso desse modelo de aula, e não a defesa de que é o único possível. Ponto interessante: o ouvinte aguarda a orquestra com seus acordes, seus altos e baixos, que todas as notas sejam tocadas, para só depois aplaudir. A orquestra é respeitada durante o concerto, sem interrupção, pois a interrupção poderia ser um ato de indelicadeza contra a música e seus artistas.

Observamos que para Deleuze a música pode variar entre boa e ruim, mesmo assim devemos ouvi-la até o final, a interrupção só seria possível numa música muito ruim. Seguindo o pensamento, não se pede ao músico para repetir a nota porque não conseguimos entendê-la ou ouvi-la; segue a música, pois até o final, possivelmente, entenderemos ou estaremos cheios de afetos por ela produzidos. É fácil pensar sobre a aula aqui: “Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo” (DELEUZE, 2001).

Aula e música podem ser contemporizadas quanto à sua territorialização, isto é, podem necessitar da meditação a fim de entendimento. Diríamos que uma aula de Filosofia pode vir a fazer sentido no momento em que encontrarmos o problema diante de nós, somente nesse momento poderemos encontrar o plano de imanência da aula e do conceito apresentado na aula. “Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde” (DELEUZE, 2001). Essa frase reafirma a ideia de Deleuze de que a aula precisa ser ininterrupta.

Esse tipo de aula musical para Deleuze faz sentido, especialmente na forma como ele pensava suas aulas. “Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa

preparação” (DELEUZE, 2001). Deleuze afirma que é preciso preparar e ensaiar muito uma aula, para que os estudantes recebam o melhor possível do maestro da aula. Ele considera uma necessidade o preparo, e o próprio professor precisa se convencer da sedução do conteúdo para conseguir um entusiasmo criador no acontecimento aula. “É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso” (DELEUZE, 2001). Sobre os momentos de inspiração, o professor La Salvia lembra que, conforme Deleuze, “é preciso dar aulas sobre o que se busca estar preparado, para fazer da aula um momento de inspiração e de experimentação dos problemas que se busca” (LA SALVIA, 2016, p. 201).

É possível argumentar que a inspiração, da qual Deleuze fala, pode ser momentânea, mas é ela fruto de um preparo intenso para a ministração da aula. São horas de preparação para uma aula de criação. Afirmamos aqui que a aula é uma transpiração de conceito, ou como nos apresenta La Salvia, é um grito de conceito. E para explicar isso, traz em seu livro um relato sobre uma aula de Deleuze:

Além do teatro de vozes que lançava aos seus alunos, Deleuze em uma das aulas ensinou que um conceito é gritado pelo filósofo que o criou. Deleuze modulava sua voz visando a alcançar um sinal vocalizante de uma exclamação imanente e gritar um conceito, como “por que algo ao invés do nada?” é o grito da razão de ser em Leibniz, “tudo é acontecimento” o grito de Whitehead, “o que pode um corpo?” grita Spinoza, mas como entender essa noção? A resposta aparece na aula sobre Leibniz em 15/04/1980. De certa maneira, o filósofo não é alguém que canta, é alguém que grita. Cada vez que vocês têm necessidade de gritar, penso que não estão longe de uma espécie de apelo à Filosofia. O que significa dizer que o conceito seria uma espécie de grito ou uma espécie de forma do grito? É isso, ter necessidade de um conceito: ter alguma coisa para gritar! Será necessário encontrar o conceito daquilo que grita, ali... Podemos gritar mil coisas. Imaginem alguém que grita: “mesmo quando for preciso que tudo isso tenha uma razão” é um grito muito simples. Na minha definição o conceito é uma forma do grito. (LA SALVIA, 2016, p. 203-204).

Ponto interessante esse: na pedagogia do conceito de Deleuze temos a aula musical e o grito do filósofo sugerindo um conceito. O que ocorre dentro da aula não é somente o ensinar conceitos de outros filósofos, mas também uma possível construção de conceitos. Lembramos que a criação acontece nos momentos de inspiração, como anteriormente já explicitado. Não significa que ocorre criação durante toda aula, mas esta é possível em algum momento. Para que ocorra, o professor deve estar envolvido e comprometido com o conteúdo a ser apresentado. Continuando na metáfora da orquestra, o conceito é criado nos momentos em que a música sobe o tom e apresenta uma harmonia intensa. Conseguimos com facilidade imaginar a cena, por vezes cheia de romantismo, como acontece em filmes, quando o maestro com sua batuta espera o momento para manuseá-la com mais intensidade para demonstrar a emoção da música, aos poucos um instrumento, outro, e outro vão acelerando até o grito, o grito do filósofo e o conceito

acaba de ser criado.

Agora, seguimos as palavras de Deleuze, e nos deparamos com a temporalidade da aula, quanto tempo dura uma aula? Aqui temos a pretensão de afirmar que uma aula não tem tempo para terminar, ou termina exatamente no tempo que ela deveria terminar. Ou seja, há um espaço-tempo em aberto para ela, como diz Deleuze no Abecedário, no relacionado ao verbete Professor:

Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. (DELEUZE, 2001).

Adiante vamos retomar essa passagem de que a aula é expositiva, e como tem uma continuidade a partir do momento que as perguntas deverão ser feitas uma semana após a exposição, embora, os ouvintes não precisam fazê-las, e as respostas também não precisam ser oferecidas. Afinal, para Deleuze e Guattari, na aula não cabem os debates ou as discussões, pois, “as discussões são boas para as mesas redondas, mas é sobre outra mesa que a Filosofia joga seus dados cifrados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 41).

Esse é nosso primeiro momento para a possível descrição de uma aula, mas gostaríamos de acrescentar outra metáfora, a de que uma orquestra é composta por vários músicos e vários instrumentos. Deste modo, vamos cartografar uma aula mais ampla, ou como se pode preferir, vista sobre outro ângulo, em que a música é coletiva e não um solo, sendo que ela não apresentará apenas a melodia do maestro, mas com todos os participantes, incluindo a plateia do espetáculo.

Notamos um problema novo aqui, a aula ultrapassa uma perspectiva bilateral entre artista (músico) e plateia, para um sentido polilateral ou multilateral. Talvez, a contenda que almejamos entre a aula que desejamos apresentar e a relatada por Deleuze, está nos seus participantes e/ou talvez no local da aula. Deleuze se envolve mais com a aula na academia, embora ele também tenha sido professor no ensino médio. Por outro lado, a aula que trataremos com mais contumácia será no ensino médio, em que os discentes têm outra experiência, outra perspectiva e/ou que se encontram no começo da formação do indivíduo.

Persistindo na especulação, adotamos, parcialmente, a aula musical de Deleuze, admitindo os mesmos personagens, músicos (maestro e instrumentistas) e a plateia. Entretanto, vamos olhar sobre outro plano da aula, ou outro problema, que seria o nosso e não o de Deleuze,

sendo um novo ou ainda diferente jeito de olhar para o processo pedagógico e filosófico. Isso não é uma discordância e nem uma crítica ao nosso filósofo francês, mas, seguindo o que já vimos, é um reavivar de conceitos, uma tentativa de gritar o nosso novo conceito, que, se tivermos êxito, fará parte de acontecimentos rizomáticos futuros. Incumbimos à música da aula um acontecimento múltiplo, isso porque não almejamos a aula advinda apenas do professor; como já antecipamos, todos participam, se não na discussão, então em uma música coletiva em que o maestro-professor rege a orquestra e adiciona a plateia participante.

Podemos entender a aula como espaço a ser ocupado para a formação do conceito. O que precisamos é ter a preparação para tanto. Cabe ao professor estudar, preparar a aula, ensaiar e estar atento às nuances da musicalidade dentro da sala de aula. Não vamos esperar estudantes estáticos para apenas receber a música sem querer dançar com a harmonia.

Pois, mantendo a simbologia da música, a “boa” melodia, “boa” no sentido de contagiante, nos leva a batucar os dedos, os pés, mexer a cabeça, a balançar os braços, o corpo pede a dança, às vezes conseguimos movimentos harmônicos com o ritmo, às vezes criamos movimentos estranhos e desarmônicos, mas é natural a possibilidade de quereremos dançar, mesmo envergonhados, assim como participar da aula.

Ao ver e ouvir o professor, naqueles nossos momentos de atenção, dançaremos nas palavras e será também natural manifestarmos a nossa participação. Não nos façamos de rogados. O maestro (o professor) deve estar atento para incluir a participação de todos na música no intuito de criar uma musicalidade que possa envolver um grito: o grito do conceito. Almejamos permitir que a música seja coletiva, não estamos apresentando contradições à aula de Deleuze, mas estamos apresentando o nosso problema com a intenção de produzir outro conceito para a aula. Permitimo-nos pensar que o que propomos é uma quebra de rizoma para o crescimento de outro.

O que ansiamos é expor o conceito de aula como inacabado, como em construção. Em Deleuze já citamos que a aula deve continuar e o estudante levar suas dúvidas para fazê-las mais tarde, sendo um devir ou devires. Para associar a condição da aula vai nos orientar uma referência da filósofa Schöpke e a comparação entre escrever um livro e a Filosofia:

Segundo Deleuze, escrever é um ato inacabado, algo em vias de se fazer, um processo, um puro devir [...]. Vale também, num outro sentido, para a Filosofia. Afinal, quem escreve termina por gerar um fluxo que não se completa naquele que lê, mas, ao contrário disso, está sempre à espera de uma nova conexão, de um novo olhar que lhe permita continuar em movimento. É assim que um escrito, seja ele de ficção ou de Filosofia, é algo que não se fecha em si mesmo, mas precisa sempre de uma força externa para manter-se “vivo”. (SHÖPKE, 2004, p. 21).

Essa alusão da filósofa Schöpke é feita ao livro “Crítica e Clínica”, de Deleuze. Mas nós aspiramos destacar a associação de continuidade do que se escreve e da Filosofia, além de acrescentar e destacar que a aula também carrega o mesmo simbolismo.

A aula tem a continuidade já citada por Deleuze e precisamos considerar que durante a aula o mesmo movimento acontece, o que é um dos motivos de afirmarmos a possibilidade de termos uma aula musical com todos participando. Em momento mais adiante vamos falar mais da aula como rizoma.

Essa pesquisa busca construir um conceito possível de aula ou ainda do que seria uma aula, e nos coloca a pensar nas possíveis opções e caminhos dentro da sala de aula. Perguntamos: além de buscar formar conceitos, o que mais desejamos de uma aula? Alertando que uma aula não significa, necessariamente, apenas um horário, estamos usando o termo no singular para generalizar a duração, sem especificar ou limitar o tempo em horário de cada aula semanal. Além da pergunta anterior, desejamos um tipo exclusivo de aula? Podemos imaginar vários caminhos para o acontecimento de uma aula? Existe um momento exclusivo para a aula acontecer?

Às vezes, as perguntas precisam ser listadas para serem respondidas; em outros momentos são colocadas para desenvolvermos o raciocínio. Neste momento buscamos responder algumas perguntas e outras são orientações para tais respostas. Contudo, vamos nos concentrar na questão que se refere ao que desejamos além de formular conceitos, se conseguirmos em algum momento formulá-los.

Para que a aula aconteça precisamos olhar nos mesmos modelos deleuzianos que a colocam como um plano de imanência, carregada de aspectos metafísicos que produzem os predicados necessários para suscitar um acontecimento, para se tornar ou criar um conceito. No segundo instante, ansiamos pela emancipação do estudante. Isso é algo do que ainda não falamos: como seria a emancipação do educando na aula, e, sobretudo, em nossa aula de Filosofia? Vamos nos permitir navegar nas palavras e nos pensamentos para alargarmos essa ideia.

#### Emancipar:

Na antiguidade romana, um senhor podia emancipar (libertar) um escravo. A palavra era composta pelo prefixo *e* (indicando a ideia de ‘saída’ ou de ‘retirada’), pelo substantivo *manus* (‘mão’, simbolizando poder) e pelo verbo *capere* (‘agarrar’, ‘pegar’). Emancipar é ‘retirar a mão que agarra’, é abrir mão do poder sobre alguém. E emancipar-se será, portanto, dizer a quem nos oprime: ‘tire a sua mão de cima de

mim!'. (PERRISÉ, 2010).

Buscamos o que entendemos por emancipar o educando de acordo com o significado do termo, queremos a alforria dele, ou seja, retirar a mão que o agarra, que o prende impedindo a sua autonomia. Não fazemos um discurso vago para parecer politicamente correto, mas, antes de tudo, fazemos uma proposta que possa dar ao estudante espaço para que produza os seus próprios conceitos, para que tenha a alforria do próprio professor. Em relação a isso, Galo refere:

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. E produzir autonomia, no contexto da relação educativa, significa ensinar o desprezo pelo mestre. (GALLO, 2012, p. 32).

Vamos procurar entender o que ambicionamos ao colocarmos essa citação. Primeiramente, o desejo é fazer uma provocação, uma provocação ao desprezo pelo mestre, o professor. Acreditamos que é só um acendimento numa primeira leitura rápida e, talvez, pouco atenta. Tanto o professor Gallo quanto nós entendemos que esse desprezo ao mestre tem a acepção de afirmar a superação do educando em relação ao educador, o que é uma excelente notícia, pensando em um jornal diário, entendemos que o mestre cumpriu a sua tarefa de conduzir ou orientar o estudante a marchar pelas próprias pernas, no caso, pelo próprio pensamento. Diríamos que seria a excelência das aulas. Podemos dizer com isso, que a musicalidade da aula criou condições necessárias para o desenvolvimento de conceitos filosóficos pelo educando, isto é, a aula não foi um acontecimento alheio aos participantes, mas fruto do que eles fizeram dentro dela.

Em um segundo momento, cobizamos a solidão da qual Deleuze fala, de colocarmos o educando frente a frente consigo mesmo. Para sustentarmos a ideia, entendemos de colocá-lo no único platô, livre de amarras, em que possa encontrar a si e sua solidão. Com isso queremos dizer que o educando estará diante de sua própria possibilidade de ocupação do espaço livre, para que possa pensar os problemas, e em condições de estabelecer os seus próprios conceitos.

Esse espaço é onde será permitido o debate consigo para a quebra das algemas do controle. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. Esse era o meu papel de professor. (DELEUZE, 2001).

Entendemos que é importante ressaltar esses passos do professor para formar o conceito

de aula que consideramos possível. Em terceiro lugar, observemos o que Gallo diz: “Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência” (2012, p. 32). Esse ponto traz uma condição para a aula, é ele um platô, um espaço livre, que tem entre as suas qualidades o devir ou a multiplicidade de possibilidades, mas que ao mesmo tempo é um sítio que precisa ser uma trincheira ou ambiente de resistência, e uma resistência para a emancipação do educando, do indivíduo que está se formando. Para concluir as palavras citadas pelo professor Gallo, ressaltamos a primeira frase: “Professores de Filosofia precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos” (GALLO, 2012, p. 32).

É um chamado, uma conclamação, é mais do que um convite, para que nós professores façamos de nossa aula um lugar que possa suscitar alguns problemas para a geração de conceitos. Vejamos, não é um espaço para uma Filosofia da contemplação, como desejavam os gregos antigos, mas um espaço para a criação, para o que Deleuze entende por fazer Filosofia. Nesse contexto, a aula se traduz no espaço público e fértil para a Filosofia acontecer.

Vamos fazer um rápido apanhado de como entendemos a aula de Filosofia, e como deve ser uma possível concepção de aula.

Olhamos para Deleuze e entendemos a sua aula magistral que acontece como a apresentação musical, em que o maestro, o professor, se apresenta sem a interrupção da música, mas ressaltando o ecoar da canção durante o tempo que segue após a apresentação. Depois ousamos inferir a condição de que a aula não terá apenas um intérprete, mas uma orquestra que se apresenta para ela mesma, proporcionando que todos os presentes componham e manuseiem os instrumentos musicais.

Isto é, a aula incide por todos os lados. Não nos opomos a ouvir o educando e o professor, permitimos as perguntas, não como interrupções, mas como percursionistas para ressaltar a musicalidade. Podemos afirmar que a aula pode ser um espaço para produzir movimentos de criação de conceitos, não a apresentamos como o único espaço para criar, mas ressaltamos aqui que é um ambiente possível para tal. A aula pode ser, assim, um campo livre, dotado de fertilidade para os problemas que geram acontecimentos.

Para finalizar, chamamos a atenção do professor, que é o organizador da aula. Deleuze já afirmou a necessidade do estudo, da preparação e do esforço que é necessário ao professor para oferecer uma boa aula. Acrescentamos que o professor precisa transformar a aula saindo da contemplação filosófica para chegar a ser uma agenciadora para a criação dos conceitos.

Para concluir esse apontamento sobre a aula, façamos uso novamente das palavras do

professor Gallo:

Naqueles momentos da aula de Filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo. Se a Filosofia consiste numa atividade, e mais, numa atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar diante deles um universo de saberes ou mesmo de conceitos, a serem simplesmente assimilados. Nas aulas de Filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a Filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um *laboratório*, lugar de experimentação, [...], uma *oficina*, lugar de atividades práticas. (GALLO, 2012, p. 93).

Assim, caminhamos para construir uma aula que possa utilizar da pedagogia do conceito; talvez consigamos grandes êxitos na execução pedagógica. Talvez nos encontremos com o processo metafísico que demonstra o acontecimento, a produção de conceitos como propõem Deleuze e Guattari. Seguimos a nossa pesquisa com o afã de creditar valores no conceito do qual almejamos a paternidade.

## 2.2 VAMOS PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO MENOR?

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 35).

O deslocamento provocado por Gallo (2003) no conceito de Literatura Menor de Deleuze e Guattari possibilitou a criação do conceito de Educação Menor, que tem tido uma interessante serventia àqueles que querem usar o referencial deleuziano na constituição de discursos educacionais. (GONTIJO, 2008, p. 83).

Se algum dia observarmos os conceitos de menor e maior vamos questionar se essa dualidade equivale a outra dualidade: bom e ruim. Não é difícil identificarmos como semelhantes ou sinônimos tais conceitos. E até emitirmos juízos ressaltando as qualidades boa e ruim. Porém, quando temos a oportunidade de conhecer alguns filósofos e pensadores, uma distinta forma de olhar esses termos pode nos despertar para outro mundo possível.

Com a leitura do livro “Kafka: por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2017), podemos ver que os autores apresentam uma nova visão do que ressignificam os conceitos de menor e maior, e retirar o ranço de que um é bom e o outro é ruim. Para nos localizarmos nessa análise de Deleuze e Guattari, precisamos compreender que Kafka descrevia a sua literatura como uma literatura menor. Deleuze e Guattari avaliaram qual o papel da literatura de Kafka diante da língua alemã oficial.

Vamos fazer um passeio pelo nosso pensamento em companhia das palavras de Deleuze e Guattari, auxiliados por Sílvia Gallo (2002), que nos traz a leitura de uma educação menor, e que nos apresenta razões para acreditar no espaço da sala de aula como um campo de luta, cheio de linhas de fuga.

O nosso primeiro problema é definir os conceitos de menor e maior. De uma forma comum, vamos entendê-los como uma comparação de adversos que depende do ponto de vista do observador. Isso para afirmar que algo possui um tamanho além ou aquém do outro algo. É um olhar ao óbvio, mas que aqui se torna imprescindível advertir, o que também nos leva ao segundo problema, definir bom e ruim ou mal.

Antes, não vamos trazer velhos conceitos da Filosofia como sendo um a ausência do outro, mas a ideia de que um nos convém e ou outro não nos convém. No caso, o bem ou o bom nos convém, é desejável por nós. Seguindo, encontramos um terceiro ponto ou problema: como esses conceitos se relacionam? Essa questão precisa nos esclarecer que existe um

relacionamento, mas não uma dependência de um para com outro, ou uns para com os outros. A ideia de menor pode, por exemplo, nos convir, ou não nos convir, assim como a ideia de maior; deste modo, podemos fazer uso de bem como algo menor ou maior sem comprometer a veracidade para expressarmos nossas ideias. Isso nos permite entrelaçar algo menor, associado ao juízo de bem ou bom; o mesmo pode acontecer com a ideia de maior conjugado com a ideia de mal ou ruim. Então, esperamos ter esclarecido para seguirmos pensando e aventarmos a pergunta título: vamos pensar em uma educação menor?

O esclarecimento anterior foi necessário porque vamos falar de uma educação menor e o que ela significa a partir das ideias de Deleuze e Guattari, à luz do livro “Kafka: por uma literatura menor”. Sendo assim, vamos pensar em uma educação menor? Inicialmente, o nosso olhar para essa interrogação pode estar carregado de preconceito, isso porque associamos a educação menor como sendo uma educação inferior, portanto, seria uma educação não desejável e ruim. E como definimos anteriormente, o conceito de menor não tem relação com ruim ou mal, não sendo sinônimos.

Desfaçamo-nos desse preconceito inicial. Para isso, talvez seja necessário colocar algumas perguntas: como uma educação menor pode não ser uma educação inferior? Qual é a leitura que devemos ter de uma educação menor para que esta se apresente de forma desejável? Qual é a contribuição de uma educação menor para a educação e a formação do indivíduo? Poderíamos fazer outras provocações, mas estas nos bastam. Para começarmos esse debate vamos entender o que Deleuze e Guattari queriam dizer com uma literatura menor, e qual o seu papel dentro da literatura.

Na citação da epígrafe deste capítulo, podemos observar que nossos autores falam de Kafka e a literatura que foi escrita usando uma língua menor, ou uma língua regionalizada, no caso o alemão usado na cidade de Praga, esta uma língua desterritorializada, o que constitui uma primeira característica. Para Deleuze e Guattari, existem certas particularidades no alemão da cidade que não fazem parte da língua alemã oficial. Ao mesmo tempo em que existe um desejo, uma vontade e uma necessidade de escrever, existe, também, uma força de escrever no alemão de Praga, não há porque valer-se de outra linguagem, pois “o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 36).

Como segunda característica, Deleuze e Guattari ressaltam que existe uma questão política na literatura menor, isso porque numa literatura maior tudo chega em bloco, quer dizer, as condições apresentadas são parte de uma única coisa, no caso de uma língua territorializada

ou definida, e poderíamos afirmar que faz parte de um todo que controla as minorias, que almeja o conservadorismo do poder. Mesmos os casos individuais de uma literatura maior tendem a confluir para o mesmo fim.

A literatura menor é completamente diferente: seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual torna-se, então, tanto mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, quanto toda outra história se agite nela. É nesse sentido que o triângulo familiar conecta-se aos outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos, que determinam os valores deles. Quando Kafka indica entre os objetivos de uma literatura menor “a depuração do conflito que opõe pais e filhos e a possibilidade de discuti-lo”, não se trata de um fantasma edipiano, mas de um programa político. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 36).

Aqui desejamos ressaltar a literatura menor como espaço para o debate de uma minoria e suas peculiaridades que necessitam ser discutidas por meio da política, então, qualquer que seja o conflito ou embate, esse apresentará, possivelmente, um caráter político, a linguagem é desterritorializada, pois pode ressaltar particularidades e necessidades específicas da literatura menor na busca por espaço.

A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2002, p. 172).

Por fim, a terceira característica é que “tudo toma um valor coletivo” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 37). O que temos é uma escrita que se eleva ao valor do coletivo para se apresentar como revolucionária no momento em que ela apresenta as necessidades da coletividade. Não são numerosos os escritores de uma literatura menor, mas são os poucos que apresentam as necessidades do povo, o que acende para a voz do coletivo, isto é, o agenciamento do coletivo.

A máquina literária toma assim o lugar de uma máquina revolucionária porvir, de modo algum por razões ideológicas, mas porque só ela é determinada a satisfazer as condições de uma enunciação coletiva que faltam por toda outra parte nesse meio: a literatura é tarefa do povo<sup>2</sup>. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 37).

Então, observamos que para Deleuze e Guattari, a literatura menor não está falando só pelo autor, mas ela faz o agenciamento de toda uma coletividade e traduz a sua voz como a voz da coletividade, o grito coletivo para que seja ouvido e até mesmo agindo como influenciador

---

<sup>2</sup> Citação ressaltada por Deleuze e Guattari a partir do Journal (Diário), 25 de dezembro de 1911, p. 181: “A literatura é menos a tarefa da história literária do que a tarefa do povo”.

numa literatura maior ou numa linguagem oficial. Aparentemente, esse aspecto encontramos na literatura de Kafka diante da literatura alemã.

Em resumo,

As três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual 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 literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida). Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura deve escrever em sua língua como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um uzebeque escreve em russo. Escrever como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio deserto. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 39).

A forma como Deleuze e Guattari nos apresentam a literatura menor, nos permite observar que a literatura menor é um espaço de trincheira diante da literatura maior. São ressaltadas as características revolucionárias, não no sentido de agitadoras, mas que apresentam outra leitura do que está estabelecido, além de outras soluções ou desenvolvimentos possíveis aos problemas políticos proeminentes na literatura (o que podemos interpretar, também, como problemas da sociedade em que vive o autor dessa literatura). O que possibilita o surgimento dessa literatura menor são os aspectos peculiares de uma língua menor dentro da linguagem estabelecida ou oficial. No caso de Kafka era o alemão oficial, mas a escrita era feita em um alemão menor que se falava em Praga. Lembrando que Kafka denominava a sua literatura como uma literatura menor.

Para avançarmos, é preciso perceber que a leitura de Deleuze e Guattari sobre Kafka inicia falando de uma novela kafkiana, na qual “O Castelo” é apresentado como um espaço de várias entradas e saídas.

O Castelo tem ‘entradas múltiplas’ cujas leis de uso e distribuição a gente não sabe muito bem. O hotel de América tem inúmeras portas, principais e auxiliares, as quais velam outros tantos recepcionistas, e mesmo entradas e saídas sem portas. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 9).

Isso se torna importante para observarmos que a literatura menor de Kafka é, para nossos filósofos franceses, um rizoma, pois são inúmeras as entradas e saídas, de diversos tamanhos e formas. Como observamos anteriormente, a literatura menor é, possivelmente, um novo jeito de fazer uso da linguagem, é uma linha de fuga que o autor constrói para estilizar a sua forma de ver e de criar, ao mesmo tempo em que dá voz ao coletivo que grita no meio da literatura maior.

Vamos colocar em suspensão essa ideia de literatura menor para explorarmos o conceito

de uma educação menor. A princípio faremos uso do mesmo parâmetro da literatura menor que foi apresentada até aqui. Assim, é preciso revigorar em nossa mente o conceito de rizoma que desejamos cultivar nessa pesquisa. Então, rizoma é um adicionar, um agenciar de multiplicidades através do movimento, é o devir que caminha tendo direções inumeráveis enquanto possibilidade.

Começemos, agora, afirmando que uma educação menor pode ser entendida como um rizoma, pois ela se apresenta como um adicionar de conceitos. É um caminho cheio de possibilidades, e constitui uma linha de fuga diante da educação maior ou educação oficial. Essa afirmação precisa ser melhor entendida, mas antes precisamos alertar que não estamos oferecendo a educação menor como substituta ou como superior à educação maior. Durante o pensamento que vamos desenvolver, esperamos deixar mais detalhada a nossa pretensão. No momento, nos limitamos a colocar a educação menor e a educação maior no mesmo *status* com relação ao que chamamos de educação feita em uma escola, isso para diferenciar o que seria uma educação dada pelos pais em casa, aquela que ensina ao indivíduo a convivência com o outro e maneiras de relacionar-se. Essa última não será aprofundada nessa pesquisa.

Para iniciarmos as palavras sobre a educação menor, é preciso dizer que Gallo foi quem cunhou o conceito de educação menor. Neste momento, gostaríamos de apossar-nos das palavras de Gallo para expressarmos o que queremos discutir sobre o tema, além da associação com a Filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari. Entendemos que Gallo, no livro “Deleuze & a Educação” (2017, p. 53), tinha entre os seus desejos demonstrar “a fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação”. Nós também almejamos “pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (GALLO, 2017, p. 53). Essa última frase nos parece mais com o que desejamos desenvolver na pesquisa, quando estivermos discorrendo sobre o processo metafísico que acontece em sala de aula e as suas raízes rizomáticas.

Dentro da sala de aula o professor constrói uma relação entre ele e os docentes, e nessa relação podemos observar as afeições e repulsas diante dos acontecimentos. Enquanto o professor fala e transmite informações e os docentes ouvem essas informações, as dúvidas, os debates, as imagens mentais que aparecem e que são arquitetadas pelos presentes indicam para a edificação de uma educação menor. Isso irá acontecer pelo mesmo motivo que Kafka, citado por Deleuze e Guattari, faz uso de uma literatura menor dentro de uma maior. A educação em sala de aula possui as características exclusivas daquela sala de aula, o que permite linhas de fuga diante do conservadorismo do pensamento oficial.

É a individuação de cada aula, isso no sentido de que cada aula possui características ou condições de acontecimentos próprios, assim como o uso de particularidades que estão na literatura menor terão, então, as particularidades na educação menor, em sala de aula. Assim como existe a literatura maior e menor, conforme Deleuze e Guattari, o que já demonstramos anteriormente, queremos expor os conceitos de educação maior e educação menor, como afirma Gallo (2017, p. 65): “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”.

Entretanto, como devemos olhar essa educação menor? Ora, é como ver um momento ou um acontecimento único para ela. É a possibilidade de ser revolucionária, ser criadora diante do rotineiro de uma educação oficial. É um Acontecimento que pode agenciar as oportunidades e permitir a criação conceitual daquele momento, e em não acontecendo, isso não se torna uma derrota ou um estrago na oportunidade para se criar conceitos. Esse é o momento que permite ou possibilita o acontecimento conceitual. Poderíamos dizer que o hábito da educação oficial é rotineiro e segue em um caminho linear, de conservadorismo, sem mudar ou permitir mudança. Já a educação menor é revolucionária, e assim como a literatura menor, ela se permite ser criadora e quebrar as regras conservadoras para a construção do novo.

“É glória de uma literatura ser menor, vale dizer, revolucionária para a literatura” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 40). Podemos afirmar que seria o mesmo para a educação menor. É a glória, a construção do prestígio diante da Filosofia, afinal, na novidade da educação menor teremos um agenciamento que vai gerar a desterritorialização para prosseguirmos num novo cartografar educacional. A educação menor possibilita pensar e promover uma aula que seja um rizoma. A aula assim pode contar com diferentes entradas e saídas, sem repetir a educação oficial que deseja resultados universais.

Se usamos este princípio para pensar a aula, vamos pensar esta também como uma prática de cartografia. Pode ser usada apenas alguma parte. Pode ser desmontável, conecta-se por meio de qualquer parte de suas extremidades. Conecta-se a outros mapas de cada aluno e outros mapas do professor. Conecta com outros mapas dos conteúdos em construção. (GONTIJO, 2008, p. 97).

Quando falamos em uma educação menor, poderíamos abrir o leque para pensarmos em todas as disciplinas, pois em qualquer área de conhecimento tratado na educação pode acontecer um agenciamento. Mas vamos tentar manter um foco maior dentro das aulas de Filosofia, isso para tratarmos de exemplos que possam interessar-nos. Vejamos o que seria o ensino de Filosofia enquanto uma educação menor. Para o filósofo Gallo, vivemos uma sociedade de

controle, para usar o termo proposto por Deleuze<sup>3</sup>. “Nesse contexto, o ensino de Filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle” (GALLO, 2012, p. 31).

Gallo afirma isso para ilustrar que a Filosofia, dentro de uma educação maior, é trabalhada em função da formação do cidadão, isto é, a Filosofia serve para a manutenção da sociedade, na qual o cidadão é moldado em função dos direitos e deveres segundo as leis da sociedade. O que vemos é uma educação conservadora sem espaço para o novo, apenas um espaço territorializado.

Um ensino de Filosofia vale pelos efeitos que pode produzir. É certo que, no âmbito das grandes políticas, da educação maior, planejam-se efeitos para Filosofia: fazer todos os cidadãos, mesmo que cidadãos entendem-se os consumidores no mercado global. Não deixa de ser Filosofia prática, alheia ao enciclopedismo. Mas, por outro lado, uma Filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle. (GALLO, 2012, p. 30).

Temos nos ensinamentos da Filosofia de Deleuze, Guattari e Gallo exemplos de como deve acontecer o ensino de Filosofia dentro da sala de aula. “Não vamos nos prender no enciclopedismo, ou seja, apenas na transmissão de conceitos e a história da Filosofia, pois, isso seria afirmar a Filosofia como peça (ou peças) de museu” (GALLO, 2012, p. 32).

Se assim for, não vamos produzir nada a partir das aulas de Filosofia. Vamos continuar formando cidadãos para o mercado ou para a sociedade de controle. O que desejamos é uma aula que seja uma espécie de platô, um terreno fértil para a criação, para a construção de conceito.

Do mesmo modo que a literatura menor de Kafka produziu um novo dentro da literatura alemã, o que pretendemos propor aqui é um ensino de Filosofia a partir da sala de aula, de uma educação menor, que seja inovadora, ativa, revolucionária. Que possa, por exemplo, permitir que docentes e discentes sejam mais do que expectadores do concerto musical. Que sejam participantes da música, autores e intérpretes. Deste modo, como fazer para termos uma aula que seja um platô, um terreno fértil para a criação, para a construção de conceitos? Como atingir o objetivo de uma aula que faça a Filosofia acontecer? Como o professor se apresenta dentro da sala de aula? Como produzir condições na sala de aula para se criar conceitos? Essas questões servem para reflexão, nesse momento não desejamos respondê-las, embora exista o desejo por

---

<sup>3</sup> Referência feita por Gallo em relação ao conceito de *sociedade de controle*, apresentado por Deleuze no livro “Conversações” (2013).

pensá-las. Essencialmente, não desejamos listar uma receita, afinal, não estamos fazendo um “bolo”, não aspiramos criar uma regra a seguir, não ambicionamos ser os donos da verdade, e nem queremos a unanimidade do conceito proposto.

A defesa aqui não é por uma Filosofia que produza um pensamento único ou que elimine os pensamentos opostos, mas queremos criar uma possibilidade a partir do que vemos como problema que almejamos agenciar. Assim, vamos pensar como o professor pode oferecer uma educação menor que permita um ensino de Filosofia para a criação de conceitos. “O Professor de Filosofia [...] é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas” (GALLO, 2012, p. 129).

O último ponto que vamos abordar no momento sobre a educação menor é a criação da autonomia, sugerida por Gallo, e o desprezo pelo mestre. Concordamos que a aula de Filosofia deve proporcionar ao docente a oportunidade de construir a sua autonomia, que ele possa ser o criador dos próprios conceitos. Um professor de Filosofia que promova aulas de Filosofia que cunhem conceitos, deseja que o mesmo seja feito pelos demais docentes. O mesmo professor deseja, além da autonomia, o seu esquecimento pelos estudantes. Estranho isso! Como nós professores de Filosofia vamos abrir mão do nosso ego e não querer ser reconhecidos no discípulo?

Isso chega a ser cômico, mas a aula criada para a construção de conceitos tem o professor como aquele que pode criar um ambiente propício para a desterritorialização do estudante, e não um ambiente para a territorialização deste. Não desejamos como professores que somos ter outro de nós, mas desejamos que cada docente seja ele mesmo, um indivíduo autônomo. Para isso, o mestre, o professor precisa ser eliminado do modelo almejado pelo estudante. “Somos, professores, feitos para desaparecer” (GALLO, 2012, p. 32). Nisso concordamos com o autor, pois o desaparecimento do professor para a autonomia do discente deve ser o resultado do processo educacional.

Retomando a questão inicial, não pensamos a educação menor como negativa ou inferior a uma educação maior ou oficial, mas entendemos essa educação menor como a possibilidade de construção revolucionária dentro da educação maior. Não desprezamos a oficial, ao contrário, a entendemos como necessária e que possui uma tarefa importante na educação. É pela educação maior que encontramos um terreno fértil para o desenvolvimento da educação menor, sobretudo para o ensino de Filosofia.

É claro que esse terreno fértil surge através das linhas de fuga criadas ou cavadas dentro do conservadorismo proposto pela educação oficial. Até o momento, o caminho que entendemos como necessário ao ensino, é feito pelo calçamento das duas, a maior e a menor. O que fizemos até aqui foi ressaltar a importância de termos uma educação oficial e o espaço para o progresso da educação, sendo que o espaço é conseguido através da revolucionária forma de se criar em meio ao conservadorismo. Enfim, a escola é orientada pelo que se propõe e deseja numa forma de unificar o ensino, que seria a educação maior, e a sala de aula é o sítio ideal para a inovação da educação, que alcunhamos como uma educação menor.

## 2.3 PREPARO PARA A AULA

Se estamos em um espaço ermo e pretendemos fazer Filosofia, devemos mover-nos, tal como Deleuze e Guattari pensam os nômades. Mas, podemos não ser os nômades por eles mencionados? Sim, podemos. É que talvez seja essa uma aspiração absurda, mas sentimos um afeto por essa condição de existência na prática docente e mais do que isso, é um problema que precisamos resolver. Para que possamos fazer isso, nos enxergamos como esses nômades, ou seja, julgamos as nossas ações a partir do que pode ser nosso nomadismo. Podemos experienciar o nomadismo, mais especificamente, somos professores-nômades. Afinal,

O nômade não é de modo algum o migrante, pois o migrante vai principalmente de um ponto a outro, ainda que este outro seja incerto, impreciso ou mal localizado. Mas o nômade só vai de um ponto a outro por consequência e necessidade de fato; em princípio, os pontos são para ele alternância num trajeto. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 51).

O que desejamos descrever aqui é que não somos aqueles que mudam de um lugar a outro ambicionando um conforto oferecido pelo sedentarismo estatal, mas possuímos a vontade de não compor o sistema sedentário. Nós queremos é o andar pelo espaço liso, fazer isso sentados, como referem Deleuze e Guattari (1997a, p. 52): “o nômade se move, mas sentado, ele sempre só está sentado quando se move”.

Parece-nos que para melhor desfrutarmos do entendimento do nomadismo, precisamos associar o termo caminhar no deserto como sendo um ocupar o deserto, pois “o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 52).

Se formos professores-nômades, a sala de aula será o espaço liso ocupado por nós. Entretanto, entendemos que a educação feita na escola parte de uma sociedade de controle, que serve como um aparelho de Estado, e sendo ela assim, qual a possibilidade de entendermos a sala de aula como um espaço liso, segundo a afirmação anterior? O que possui a sala de aula para que assim a percebamos? A escola cumpre a tarefa de uma ferramenta, isto é, um aparelho para o controle, portanto, como podemos dissimular essa prerrogativa em favor do nomadismo?

Na ambição de responder as perguntas acima e outras que perpassam em nossa mente no momento, decidimos usar o argumento de Deleuze e Guattari para a ciência, considerando que existem dois tipos, a ciência que serve ao Estado e a ciência nômade.

Estamos diante de dois tipos de ciência, formalmente diferentes; e, ontologicamente, diante de um só e mesmo campo de interação onde uma ciência régia não para de apropriar-se dos conteúdos de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 34).

O que ensinamos nessa argumentação é demonstrar a dualidade no conhecimento, isso serve para a ciência, bem como para as artes e a Filosofia. Por que lançamos mão dessa afirmação? É que entendemos que a prática docente em uma aula pode funcionar como a ciência nômade, ou melhor, como uma Filosofia-nômade, e nela pode acontecer criação e inovação, é através dos entrelaçamentos de conceitos e ideias apresentadas em sala de aula que novos conceitos serão formados. Já a ciência régia ou a educação régia, primeiramente busca obstruir a possibilidade de mudança em favor de um sedentarismo.

Historicamente, podemos lembrar de descobertas científicas em que o Estado tratava de negá-las no primeiro momento, e após diversas tentativas de eliminar as descobertas, num segundo momento, eram elas incorporadas aos princípios estatais, tornando-se ciência régia. Depois de incorporada, a preocupação do administrador estatal era conservar e impedir mudanças. Por exemplo, podemos lembrar a afirmação de que a Terra seria o centro do universo, e que tudo girava em torno da Terra. Essa descoberta é, sem dúvida, uma amostra de que a ciência ou a Filosofia vivia fora dos domínios do espaço estriado do Estado.

Aqui podemos traçar um paralelo entre a educação régia e a aula de Filosofia: a primeira é claramente uma ferramenta que serve ao aparelho do Estado, ela determina o papel da aula e os caminhos, nesse ponto, sim, são os caminhos de tijolos amarelos do Estado, para serem percorridos pela aula sedentária. É, primordialmente, um espaço estriado que deveria oferecer uma aula que conserve a estrutura do sistema. Em contraponto, pensamos que a aula de Filosofia deve acontecer juntamente com o fazer Filosofia, e entendemos que fazer Filosofia é entrar no movimento dos conceitos, adotando a ideia de Deleuze e Guattari, e, desse modo, é preciso traçar os planos para que assim possa acontecer.

Quando dissemos acima que adotamos a ideia de Deleuze e Guattari sobre fazer Filosofia, queremos dizer que “roubamos” esse conceito. Isso para usar outro termo do filósofo, no caso o de roubar conceitos.

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núprias, sempre “fora” e “entre”. (DELEUZE, 2001, p. 6-7).

Talvez essa referência ao roubo esteja se tornando um clichê entre o que pensa Deleuze e educação, mas ela identifica bem o que estamos fazendo com os conceitos. Esperamos que, além de cometer essa “pilhagem”, também alimente um plano de imanência para criarmos, se possível, um bom conceito na pesquisa e na prática docente. Todavia, cabe ressaltar que faremos o mesmo com conceitos produzidos por outros filósofos, em que desejamos o mesmo sucesso.

Em sala de aula podemos acompanhar a reprodução das ideias da ciência régia ou educação régia, mas também precisamos construir mecanismos e situações que possibilitem uma ciência nômade ou uma educação nômade. Principalmente na Filosofia, carecemos de fazer Filosofia que não seja a sedentária. É preciso lembrar que no livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, nossos autores apresentam uma Filosofia do Estado, por meio da relação com filósofos que desenvolveram um pensamento para servir ao Estado, entre eles estando Platão, Aristóteles, Descartes, Hegel, Kant. E do outro lado, temos a Filosofia dos nômades, que não está a serviço do sistema régio, e filósofos como os epicuristas Espinosa e Nietzsche.

É importante ressaltar que fazer Filosofia para o Estado não diminui em nada a qualidade da Filosofia produzida, apenas foi criada para um fim próprio que é o Estado. É através dessa Filosofia que o Estado se sustenta e fundamenta suas leis e regras, seu controle, suas instituições, as formas de repressão e discriminação daqueles que não o obedecem.

O Estado não confere um poder aos intelectuais ou aos conectores; ao contrário, converte-os num órgão estreitamente dependente, cuja autonomia é ilusória, mas suficiente, contudo, para retirar toda potência àqueles que não fazem mais do que reproduzir ou executar. O que não impede que o Estado encontre dificuldades com esse corpo de intelectuais que ele mesmo engendrou, e que, no entanto, esgrime novas pretensões nomádicas e políticas. Em todo caso, se o Estado é conduzido perpetuamente a reprimir as ciências menores e nômades, se ele se opõe às vagas, à geometria operatória do traço, não é em virtude de um conteúdo inexato ou imperfeito dessas ciências, nem de seu caráter mágico ou iniciático, mas porque elas implicam uma divisão do trabalho que se opõe à das normas de Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 35).

No excerto acima, Deleuze e Guattari alertam que o Estado, embora tenha seus intelectuais, prefere não personalizá-los, isto é, dar o comando aos mentores intelectuais, mas deixar que as instituições assumam a posição de legalidade, isto é, de dizer o que é aceito ou não. Mesmo tendo pensadores, cientistas e professores que são claramente pertencentes ao Estado, eles são apenas fundamentadores da autoridade estatal. Constroem as regras e colocam as ações que devem ser executadas.

Agora imaginem como isso acontece na educação régia. Podemos pensar em pelo menos três instâncias no caso brasileiro: em nível ministerial, em nível provinciano e na administração da escola. Na primeira instância, o Ministério de Educação se encarrega das regras nacionais, estipula um currículo mínimo e as conhecidas Diretrizes Nacionais de Educação. Nesse caso, as regras gerais são estabelecidas para todas as escolas e disciplinas, em que as orientações devem ter como finalidade um número no final de cada ano letivo. Para situar-nos, embora não seja esse o foco da pesquisa, as orientações para a Filosofia são referentes à formação do cidadão e não em fazer Filosofia, questão sobre a qual incidem muitas críticas dos professores de Filosofia e dos filósofos. Desse modo, a educação régia age para estabelecer as regras para uma formação sedentária em um campo estriado.

Na segunda instância, temos os estados e o Distrito Federal como controladores mais próximos da formação dos estudantes. O currículo pode ser acrescido por necessidades locais. Isso significa que deve ser acrescido o que o mercado deseja para a produção. Em outras palavras, não interessa o desejo dos estudantes, mas o do mercado, que, normalmente, elege os administradores da região. Então, se a região é agrária, o tipo de agricultura, se a região é industrial ou mineradora, entre outras possíveis. O fato que nos interessa é de que a educação oferecida é para manter o estriamento local, e, novamente, uma educação sedentária.

Em última instância, temos a gestão de cada escola. Nela o gestor tem como fim garantir o que foi estabelecido para ser desenvolvido e estudado. Cada gestor garante que os professores ministrarão as suas aulas para “transmitirem”, se isso é possível de ser feito, a formação desejada pelo sistema estatal. Eles garantirão que não haverá balbúrdia na educação e o Estado será reproduzido para o seu conservadorismo e sobrevivência. Podemos até lembrar Maquiavel, quando em seu livro, “O Príncipe”, afirma, em linhas gerais, que o príncipe precisa fazer o que for necessário para manter-se no poder, se ele assim fizer, será um bom príncipe. O Estado e seu sedentarismo são o príncipe, se assim traçarmos esse paralelo.

O que podemos ver é um modelo de educação feito para o que se considera legal ou legalista, é o mesmo que acontece na ciência régia, segundo Deleuze e Guattari. Isso implica que ao final os números contarão quantos estudantes foram formados para garantir as regras e as instituições estatais. O que teremos é uma educação universal, ao estilo do mercado *prêt-à-porter*, isto é, assim como existe o mercado que investiu nas roupas prontas, é só vestir e sair, ocorre algo semelhante na educação oferecida de forma universal e estatal. É o modelo de educação que produz estudantes prontos e cidadãos obedientes. É um jeito de combater ou impedir os conflitos sociais e manter a paz.

A escola será, ao que nos parece, um espaço para essa homogeneização do indivíduo, um espaço cheio de obstáculos para o nomadismo. É a escola o caminho de tijolos amarelos, do qual os estudantes não podem afastar-se para chegar ao objetivo. E o caminho de tijolos amarelos cumpre o papel de ser a única via oficial e legalizada a ser percorrida, conforme a autoridade e o controle estatal. Podemos dizer que isso independe do Estado, e que a escola é o aparelho do Estado, e está a seu serviço. Enquanto aparelho do Estado, a escola tem o objetivo de transmitir a continuidade e o conservadorismo, criando estrias no espaço, como obstáculos a novas criações e impedir o nomadismo, principalmente à criação de novas ideias ou conceitos.

Para Deleuze e Guattari, “o Estado sempre existiu, e muito perfeito, muito informado” (1997a, p. 23). Então, podemos concluir que para nossos filósofos o Estado tem sido efetivo na sua sobrevivência. Retomando a ideia de Maquiavel, o Estado tem sido um bom príncipe.

Mal conseguimos imaginar sociedades primitivas que não tenham contato com Estados imperiais, na periferia ou em zonas mal controladas. Porém, o mais importante é a hipótese inversa: que o Estado, ele mesmo sempre esteve em relação com um fora, e não é pensável independentemente dessa relação. A lei do Estado não é a do Tudo ou Nada (sociedades com Estado ou sociedades contra o Estado), mas a do interior e do exterior. O Estado é soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 23).

Considerando as palavras acima, podemos entender que, para Deleuze e Guattari, não há uma data para determinar a existência do primeiro Estado, isso segundo os filósofos, mas vemos que o Estado consegue se perpetuar. Parece haver uma administração estatal supereficiente. Se verificarmos novamente, perceberemos um ponto que muito nos interessa para ponderação: “o Estado é soberania” e essa soberania tem seus predicados: reinar e interiorizar. Reinar é uma das qualidades destacadas de qualquer soberano, e temos isso num Estado que sobrevive há tanto tempo. É claro que em alguns momentos pode haver crises, mas que nos parecem ser controladas com o tempo.

O outro predicado é interiorizar, o que caracteriza colocar para dentro do Estado o que está fora dele e não foi ainda submetido à sua autoridade. Isto implica que aquilo que reage ou aparece como reação às leis e legalidades estatais é preciso que seja controlado, e uma forma seria interiorizar. Por exemplo, reações sociais e eventos contestatórios podem ser absorvidos como práticas pelo Estado.

Antes de prosseguirmos, é preciso que nos conscientizemos que não estamos colocando a educação como sinônimo de ciência, mas fazendo um corte transversal entre as duas, isto é, fazendo um comparativo entre elas. Deleuze e Guattari usam a ciência para falar da oposição

entre a régia e a nômade. E nós acreditamos que o mesmo pode ser feito com a educação ou a Filosofia, ressaltando que nosso foco principal está na aula, sendo aula-régia a que reproduz a “Filosofia estatal”, e uma aula-nômade, a que possibilita a criatividade na produção da Filosofia. Estamos propondo que a educação nômade ocupe o espaço liso que salta do Estado, encontrando na aula a máquina de guerra dentro da escola, que, por sua vez, atua com a atitude do professor-nômade e na formação do estudante.

Vamos primeiro pensar o que seria um professor-nômade. É aquele que quebra as regras do conservadorismo do Estado, e está disposto a criar conceitos ou estimular condições para que se criem os conceitos, que fazem suas próprias conquistas filosóficas, é ele que vê o problema e promove condições para o acontecimento. O estudante fará a interação com o professor-nômade na construção da aula.

Podemos retomar aqui a referência sobre a aula musical de Deleuze (DELEUZE, 2001), do que tratamos no capítulo A Filosofia da Educação e a Aula como Espaço Filosófico, em que discorremos sobre a aula musical, em que o educador e o educando são participantes da mesma orquestra. A música será tocada por todos, inclusive pela plateia, nenhum ponto é ignorado; podemos dizer que é o rizoma da aula, em que as ondas sonoras se entrelaçam entre o vai-e-vem transformando a aula de Filosofia em uma música cheia de possibilidades.

É preciso que o professor se apresente não como “aquele que sabe”, mas como aquele que está aberto para descobrir, para possibilitar o jogo do aprendizado, buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. (GALLO, 2012, p. 56-57).

Gallo expressa um pouco do nosso desejo: interação entre o professor e o estudante para juntos fazerem Filosofia. Lembrando que essa ação na aula é a possibilidade de construção de conceitos, isso já tendo sido deixado implícito. Então podemos perguntar: como seria o professor diante da aula? Quais conteúdos seriam ministrados em sala? Como transmitir conhecimento para os estudantes? Assim, estamos diante do conceito agenciado pelo filósofo Sílvio Gallo, na sua obra “Pedagogia do Conceito” (2012).

São perguntas como essas mediante as quais vamos procurar entender a pedagogia do conceito. A questão é ao mesmo tempo pedagógica e filosófica. Pedagógica porque, claramente, nos remete ao ato da aula e da educação ou formação dos estudantes. E filosófica porque permite um nomadismo no pensar. Admite que façamos uma guerrilha, uma resistência às instâncias estatais. Consente, ainda, que a aula se transforme em uma máquina de guerra. O professor precisa estar atento à sua qualidade de nômade, e não de sedentário, para usar do

plano de imanência e gerar uma nova ideia.

A aula de Filosofia não seria, então, aquela que trabalha a Filosofia como reflexão ou como uma busca pela verdade, no objeto de pesquisa ou no indivíduo, pois a aula de Filosofia não é simplesmente fazer da Filosofia uma contemplação da verdade. Antes, é a promoção da construção filosófica. Deleuze nos orienta a pensar a aula de Filosofia diferentemente das aulas de reflexão filosófica ou de uma historiografia da Filosofia.

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da Filosofia. A história da Filosofia exerce em Filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo.” Na minha geração muitos não escaparam disso outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. (DELEUZE, 2013, p. 14).

Deleuze não se furta à condição de também ter feito História da Filosofia no início. Para sobrepor-se a isso ele ousava preferir filósofos que não seguiam a tradição racionalista, ou de uma Filosofia como reflexão.

Mas a 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 descentramento, deslizos, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer. (DELEUZE, 2013, p. 14-15).

O que pensamos é sobre a ação do professor, ação ou atitude, não sabemos o melhor termo, mas o professor precisa de uma atitude nômade, de forma a não se perder no espaço estriado do Estado, mas ocupar o espaço liso e permitir fluir na imanência. Estamos numa guerra, conforme algumas imagens expressas no “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, e a atitude nômade é de guerrilha contra o controle estatal.

Importa agir de forma a construir a máquina de guerra que possa ser efetiva na criação dos conceitos. Todavia, como podemos pensar essa aula? O que existe na aula que a transforma numa máquina de guerra? Como fazer Filosofia na aula de Filosofia? Vamos tentar responder a essas perguntas ao longo do texto, sem, necessariamente, sermos obrigados a tal. Mas La Salvia faz uma avaliação sobre as aulas de Deleuze que pode nos ilustrar ou mostrar uma possibilidade.

Deleuze afirmou que, durante as aulas, estes momentos de inspiração podiam ser efêmeros, mas eram buscados porque o professor tem que achar o que está fazendo. Para falar com entusiasmo. Desse modo, se fosse possível extrair uma primeira

característica das aulas do professor Deleuze seria esta: é preciso dar aula sobre o que se busca, preparando, para fazer da aula um momento de inspiração e de experimentação dos problemas que se busca. (LA SALVIA, 2016, p. 201).

Vamos fazendo uma salada de conceitos a partir do pensamento de Deleuze, mas acreditamos que a Filosofia do autor nos permite fazer isso. E dessa forma temos um professor que precisa procurar os problemas para ter a sua motivação, o que poderíamos facilmente traduzir para motivação por ocupação nômade. A partir do momento que saímos do espaço estriado, estamos aptos a ocupar o espaço que permite a condição revolucionária do nomadismo. Um professor inspirado pela multiplicidade, pelos agenciamentos e dado pela capacidade de criação da Filosofia nômade, pode olhar para todos os lados e ver possibilidades e multiplicidades de respostas a problemas que encontra.

Se tivermos uma sala de aula em que a atitude é a de estar aberto ou acessível para que possa desterritorializar qualquer pensamento ou valor, podemos criar inúmeros conceitos e bons conceitos, como também podemos descobrir que existem mais filósofos do que estamos acostumados a ver.

Um filósofo é atingido por signos que o forcem a pensar e o pensamento, assim, é violentado. Aquilo que ele diz é por necessidade de querer gritar algo, porque foi acossado por um problema. O grito poderia ser até o problema que força o pensamento a criar conceitos e os conceitos serem os cantos. (LA SALVIA, 2016, p. 204).

Estamos insistindo na ideia de nomadismo do professor para construirmos a imagem da sala de aula como sendo uma guerrilha que luta contra as regras oficiais, que não nos permite criar, e, tenta manter-nos no sedentarismo e conservadorismo. Ou seja, é o grito que nos acomete, que grita dentro de nós professores e que grita pedindo para sair contra o que nos prende. É um grito de multiplicidade, de devires, de guerrilhar, de criar. Isso acontece porque o pensamento diferente é um problema para o conservador.

Quando estudamos Nietzsche e analisamos as críticas que ele faz aos valores e à moral – ele expõe a gênese da moral e o papel que ela tem na sociedade – entendemos como o contraditório do sistema oficial é gerador de conflito. Ainda hoje, passado mais de um século da morte de Nietzsche, é tabu falarmos de suas suspeitas, principalmente a religião e os anseios desta. Não é por acaso que Nietzsche é chamado de filósofo da suspeita, por vezes apontado como maluco e coisas piores, isso se considerarmos o “pior” através dos valores oficiais. Pois acreditamos que, para Nietzsche, ser chamado de maluco por aqueles que seguem os valores criticados por ele, não seria nenhuma ofensa, mas daria a ele a certeza de estar pensando

corretamente.

Evocamos Nietzsche, primeiramente porque é um dos filósofos estudados por Deleuze e, por vezes, elogiado por ele. Para nós, é também um exemplo de professor entusiasmado com ensinar o que buscava. Nietzsche encontrou um plano de imanência primoroso para criar os seus conceitos. Ele é exatamente o exemplo de filósofo-nômade que aspiramos para o professor de Filosofia.

Precisamos lembrar que o professor não deve ser a estrela da aula, e já falamos disso quando citamos a necessidade de o professor desaparecer, segundo compreende Deleuze. Mas cremos que é necessário o professor ser inspirador para a aula acontecer de forma a oferecer aos estudantes a oportunidade de localizar os problemas.

Seguindo a nossa pesquisa, estamos com um problema a ser trabalhado ou desterritorializado de onde está, para ser territorializado em nosso espaço liso. O canto que grita é a aula de Filosofia como um rizoma. Vamos seguir vendo as possibilidades para falar disso depois de termos visto vários conceitos deleuzianos, e outros com a participação de Guattari.

## 2.4 A AULA-RIZOMA

Durante toda pesquisa conseguimos imaginar algumas perguntas e apontar alguns problemas estimulantes. Agora chegamos ao último capítulo e o interesse em responder a uma pergunta: a aula é um rizoma?

Essa pergunta apareceu quando conhecemos Deleuze e ouvimos a ideia de rizoma. A imagem do desenvolvimento de uma gramínea foi a mesma de olhar para a aula e pensar como os conceitos caminham e oferecem (ou podem oferecer) outras possibilidades ao Acontecimento. Isso ocorre em cada participante da aula, docente e discente.

Por que a aula como um rizoma é uma questão estimulante ou provocadora? Podemos responder a essa questão pensando em outras: quando foi o momento em que, pela primeira vez, percebemos que estávamos construindo novas ideias? Quando foi a primeira vez que sentimos os conceitos se ligando em nossa mente? Quando percebemos que o que aprendemos numa aula produziu uma teia de conhecimentos? Qual situação ocorreu que permitiu esses acontecimentos em nós? Outras questões podem acompanhar a essas. Entendemos que são todas retóricas e não vamos nos ocupar de respondê-las; mesmo assim, acreditamos que o leitor pode ter procurado em sua memória alguns desses eventos, e a nós eles nos estimularam a pensar e a escrever.

Depois de sentir que a questão da aula-rizoma era filosófica, procuramos em Deleuze algumas ideias que pudessem fundamentar o nosso entendimento. Encontramos em outros filósofos outras ideias que também nos ajudaram. O filósofo Pedro Gontijo também escreveu que a aula é um rizoma, e traz algumas características:

A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Pensar a aula assim revela a multiplicidade de possibilidades de sua existência. Aula que pode ser mapeada, que pode ter seus contornos, suas bifurcações, seus relevos. (GONTIJO, 2008, p. 95).

Em outro artigo, Gontijo trata da árvore-rizoma de Deleuze sendo deslocada para a aula:

Sua abordagem nos permite pensar em uma aula rizomática. A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Aula com uma multiplicidade de possibilidades de existência. Aula que vai sendo cartografada, que tem seus contornos, suas bifurcações, seus relevos compostos e decompostos. (GONTIJO, 2013, p. 56).

Foi o deslocar da ideia do livro-rizoma de Deleuze e Guattari que permitiu pensar nas características da aula e a semelhança com o rizoma. “O rizoma procede por variação, expansão,

conquista, captura, picada” (2011, p. 35). Acreditamos que o mesmo acontece na aula, sobretudo na aula de Filosofia.

No decurso dessa dissertação analisamos alguns conceitos de Deleuze, para que chegássemos a esse tópico. Isso porque entendemos que o que desenvolvemos até o momento será usado como ferramenta para fundamentar a aula de Filosofia como rizomática. Podemos olhar os conceitos e colocá-los dentro da ideia de aula e, sem muita dificuldade, acreditamos que é possível identificar cada momento na aula.

É mandatória uma combinação. Entendemos que a aula de Filosofia se apresenta como um possível espaço para a construção de conceitos, afinal concordamos com Deleuze que a Filosofia é a criação de conceitos, e a aula de Filosofia parece ter requisitos para essa criação. Já passamos pela ideia de que o filósofo é um solitário, no que se refere ao filosofar, mas as condições para esse filosofar podem ocorrer em um espaço coletivo, como a aula de Filosofia. Isso significa que a aula de Filosofia pode ser pré-filosófica, no sentido de oferecer propriedades para se fazer Filosofia.

Assim, para pensarmos na aula de Filosofia como um rizoma, precisamos deslocar o conceito nomadismo para a sala de aula, com os princípios de espaço liso em contraponto ao espaço estriado que é ofertado pelo sistema dominante do Estado. Mas, por que entendemos que a aula de Filosofia é um espaço liso? Antes de respondermos essa questão gostaríamos de olhar alguns eventos.

Temos nos conceitos de espaço estriado o entendimento de um espaço elaborado pelo Estado no intuito de controlar o indivíduo. Para que isso ocorra, o Estado se utiliza de alguns aparelhos de controle, como a escola, a polícia, os meios de comunicação, entre outros. Mas vamos nos ater à escola, que é o tema mais ligado à dissertação. É simples perceber que a forma como a educação é oferecida aos estudantes, tem um forte apelo de controle para organizar a sociedade e manter um *status quo*. Já falamos, em capítulo anterior, sobre os órgãos de governo criados para isso, desde o Ministério da Educação, o mais alto dos órgãos ligados à educação no país, até a escola, tendo a sala de aula o contato direto com o público-alvo, os estudantes, para perpetuar as regras preestabelecidas.

Têm-se a aula como local do contato direto com a população, no caso os estudantes, desde a infância. É por esse caminho que o sedentarismo do Estado pretende se reproduzir. Entre os atores do processo educacional, o professor tem um destaque no resultado final da educação oferecida pelo Estado. Se o professor for um fiel cumpridor das regras do

sedentarismo proposto, caberá a ele estriar os espaços contra o surgimento de uma possível linha de fuga, de um possível nomadismo.

A educação em geral e a aula especialmente, constituem espaços-tempos privilegiados em que o “dizer é fazer”, pois muito mais que informar ou comunicar, o que ocorre é que se dão ordens para se formatar jeitos de vida, modos de vida possíveis de serem admitidos pelo status quo da sociedade. (GONTIJO, 2008, p. 87).

A ideia de formatar referida pelo filósofo Pedro Gontijo é uma boa imagem para pensar no papel da escola sedentária dentro da educação estatal. Por exemplo, um professor pode, ao invés de procurar produzir condições para que se faça Filosofia a partir da aula de Filosofia, ministrar aula de História da Filosofia.

Essa aula, segundo Deleuze, trava o processo de criação, que chega a ser revolucionário pelo fato de ter no nomadismo o princípio de ocupar os espaços lisos e se movimentar de forma alheia às regras preestabelecidas. A preocupação com os dados históricos e conceitos, num valorizar da contemplação do que já foi produzido, deixa o espaço estriado para pensar o novo, para pensar um problema que possa ser produzido. É possível que nas aulas desse professor, o livro didático seja o único recurso a seguir. O livro didático que é oferecido pelo sistema já apresenta o que o estudante deve pensar, e caberia a ele ouvir os dados previamente preparados pelo professor e reproduzi-los nas avaliações.

Oferecendo uma História da Filosofia o professor pode limitar-se a transmitir os dados históricos e a sequência, apresentando a Filosofia como uma continuidade a partir do anterior. Esse ponto é motivo de críticas apresentadas por Deleuze, em que a História da Filosofia atrapalha o processo do filosofar, transformando-se em um reproduzir de informações e caracterizando-se pela ausência do novo.

Acrescentando outro exemplo nesse debate, no texto sobre Agamenon e seu Porqueiro, (LARROSA, 2000), o autor faz um paralelo entre a verdade de Agamenon e a verdade do Porqueiro, ou seja, em que o primeiro seria o Estado e o outro os indivíduos. Todos trabalham para que Agamenon seja perpétuo no poder, assim como o Estado. Agamenon detém todas as formas para manter o Porqueiro como seu, ou seja, no seu controle.

Agamenon, o proprietário dos porcos, do porqueiro, de seu nome e, seguramente, também da verdade, aquele que está acostumado a dizer a verdade em seu próprio nome, está de acordo com que a verdade é imperativa por si mesma, por sua condição mesma de verdade, independente de quem a diga. (LARROSA, 2000, p. 151).

Vemos em Agamenon a competência de estriar o espaço, mas o Porqueiro está desconfiado dessa forma que o poder sobre ele é exercido. Existe uma dúvida no Porqueiro, e

essa dúvida podemos pensá-la como uma possibilidade de reação. Talvez, a aula possa incentivar essa dúvida para que os espaços lisos sejam traçados.

O porqueiro, que não é ninguém porque não tem força, nem nome, nem porcos, sequer verdade, não se deixa enganar. Ele não se convence de que a verdade seja independente de quem a diga, de que a realidade seja a realidade independente de quem a defina, e de que os porcos sejam os porcos independentemente de quem sejam seus proprietários. (LARROSA, 2000, p. 151).

Contrariamente à aula com princípios sedentários, podemos pensar a aula como nômade, como aula-rizoma, que oferece uma linha de fuga para o estriamento do Estado dentro da educação. Isso pode permitir ao professor, para que não preze uma aula contemplativa ou da História da Filosofia, mas, ao contrário, apresente a aula como um platô, um espaço liso, que permita a criação ou uma preparação para a criação.

Isso seria contrário ao desejo de Agamenon, que podemos entendê-lo como sendo o Estado, considerando a verdade sem questionar a autoria, a autoridade ou mesmo a veracidade, desde que essa interessasse a ele. Entretanto, é preciso que se faça Filosofia na aula de Filosofia, e o professor olhará para a desconfiança do indivíduo, o Porqueiro no nosso entendimento, mesmo que seja ele um cuidador de porcos que não são seus. O professor-nômade pode promover, permitir e intencionar que a aula de Filosofia se desenvolva para além da formação desejada pelo sistema do Estado.

Podemos dizer que a construção da aula-rizoma passa por essa dúvida sobre o que é considerado verdade ou realidade. Para isso, fizemos o deslocamento do conceito livro-rizoma de Deleuze para aula-rizoma. Vejamos o que Deleuze propõe para que um livro seja rizomático, o que também podemos encontrar na aula.

Um livro não tem objeto e nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de data e velocidade muito diferentes. Desde que se atribuiu um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e exterioridade de suas correlações. [...] num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

O que acontece com o livro-rizoma identificamos na aula, e acreditamos que a aula não possui um objeto e nem um sujeito, o que seria um sujeito que controla a aula, ou mesmo o objeto estático “aula”. E ainda lembrando Deleuze (2001), que afirma, no verbete Professor, que os estudantes prestam atenção por poucos minutos e em momentos diferentes, gerando uma multiplicidade de entendimentos do que está acontecendo em sala de aula. Isso, portanto, pode possibilitar as diferentes formas de como os atores da aula aparecem e a compreendem de

formas díspares. Ou seja, na aula acontecem “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

Acontece assim pois temos uma realidade de diversidade ou uma multiplicidade entre os atores da aula, como o lugar de onde cada um veio, o lugar em que os atores foram criados, os agenciamentos recebidos até chegarem à aula, entre outras possibilidades. O que estamos tentando dizer é que existe a diversidade entre discentes e docentes que chegam à aula só por terem vivido antes de chegarem, e que toda essa vivência já ofereceria uma multiplicidade de formas de enxergar o que seria apresentado em sala de aula.

Além disso, na medida em que a aula acontece e é permitida a participação de todos os agentes da aula, essa que seria uma primeira multiplicidade de ideias, poderá ser colocada em outra proporção ainda maior, pois o número de envolvidos permitiria novas conexões e linhas de articulações, entre as quais o rizoma se desenvolve e pode produzir as linhas de fuga.

Quanto ao objetivo da aula, Deleuze afirma:

Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola. (DELEUZE, 2001).

A aula-rizoma pode produzir uma guerrilha contra o Estado, ou seja, uma saída da perpetuação do sedentarismo estatal através das novas conexões. Aqui voltamos à pergunta: por que entendemos que a aula de Filosofia é um espaço liso? Já falamos anteriormente que o professor de Filosofia pode fazer a aula ser um campo estriado, que dificulte as linhas de fuga. Mas podemos observar que a aula de Filosofia possui características particulares que permitem aos seus atores serem mais do que espectadores de um show ou consumidores de uma verdade pronta.

Eles podem desconfiar do conhecimento ou do conteúdo ministrado na aula, e se o professor for além do ser um reproduzidor de conteúdo, ele permite que as articulações, novas vinculações, novos entrelaces que consentem que as desterritorializações aconteçam, além de poderem produzir uma multiplicidade de novas redes. E essas produções de redes, entradas e saídas, permitem considerarmos a condição rizomática da aula de Filosofia.

Para Gontijo, a aula passa pelos seis princípios do rizoma (determinados por Deleuze e

Guattari), que já apresentamos no capítulo que explica o que é um rizoma. Os mesmos princípios que já demonstramos no tópico sobre o rizoma. Mas o que desejamos destacar no conceito de aula-rizoma apresentado por Gontijo é que

Deleuze aponta algo muito interessante. O lugar onde pode brotar um rizoma pode ser praticamente qualquer lugar. Até elementos microscópicos podem incitar a produção do rizoma. Mesmo em estruturas institucionais ou discursivas é possível fazer brotar um rizoma. Isso nos remete ao fato que fazer rizomas também é encontrar linhas de fuga. Talvez mais interessante que fazer frente a estruturas arborescentes, fazer oposição a suas composições, trata-se de criar, de fazer produzir ou brotar rizomas a partir destas estruturas. Mesmo a escola buscando esquadrihar todas as possibilidades, definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível, num “galho” da aula, num “oco” da escola, numa “axila” do currículo, fazer rizoma. (GONTIJO, 2008, p. 100).

A ideia de que a aula possibilita fazer-se um rizoma nos é importante, pois as estruturas criadas na escola, em nome do Estado, para ministrar aulas reprodutoras, colocam os atores da aula como um rebanho, ou como porquinhos sem direito a nome e nem a porcos. Mas a saída acontece justamente na própria aula, sendo que na dúvida do porquinho surge uma possibilidade de linha de fuga. Mas, para que a linha de fuga aconteça com mais intensidade, o professor precisa ser um estimulador de produção do rizoma. Podemos dizer que o professor deve ter uma preocupação clara, como afirma Larrosa:

Talvez, em nossos tempos, como em todos os tempos, a tarefa consista em educar um ser que não se deixe enganar. Mas que não se deixe enganar não apenas pelos jornais, ou pelo rádio, ou pela televisão ou pelo cinema, mas que não se deixe enganar tampouco por todos esses aparatos educativos ou culturais que, pretendendo imunizá-lo contra a mentira da mídia, inculcam, talvez, outras formas de mentira, disfarçadas, desta vez, com o mandato da realidade. (LARROSA, 2000, p. 153).

Essa passagem de Larrosa trata sobre a mídia, principalmente, mas podemos fazer um deslocamento para a educação, pois além de vermos a mídia cumprindo uma tarefa para o Estado, a escola faz o mesmo. Mas, em relação à aula, assim considera Gontijo: “ainda assim é possível, num ‘galho’ da aula, num ‘oco’ da escola, numa ‘axila’ do currículo, fazer rizoma” (GONTIJO, 2008, p.100).

Outro filósofo que podemos trazer presente para reforçar a ideia de que a aula pode ser vista como um rizoma, é Sílvia Gallo. Este autor traz o conceito de educação menor, que já vimos anteriormente.

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. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2017, p. 64-65).

Gallo (2017, p. 65) também visualiza como a política educacional se apresenta: “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”.

É essa macropolítica que define quais devem ser as características da educação, no caso a educação maior, e coloca o professor como um reproduzidor do que é produzido e defendido nos gabinetes do Estado. Mas o professor pode fazer da aula de Filosofia um lugar de resistência. Isso dá a ele possibilidades de novos predicados.

O professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração e da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia. Sem a ação transversal do professor de filosofia, que corta o movimento inercial da aceleração hipermoderna, os estudantes não fariam o movimento da filosofia. Por isso ele é um intercessor, um catalisador da revelação com o conceito, da criação, para além da opinião generalizada. (GALLO, 2012, p. 119-120).

O que desejamos é demonstrar a importância de a aula de Filosofia apresentar-se para além de uma aula reprodutora dos desejos do Estado. Não queremos demonstrar um combate fatal entre Estado e aula de Filosofia, e sim, que existe a Filosofia para além do desejo do Estado, e que a Filosofia tem em si o potencial da produção de conceitos, e cada conceito criado é um choque à condição de estático ou sedentário propagado pelo Estado. Cabe à aula de Filosofia fazer Filosofia, como referido anteriormente, significa que se deve também produzir Filosofia a partir da aula, pois as condições necessárias para que isso aconteça serão desenvolvidas na aula de Filosofia. E é claro que isso seria revolucionário.

Não estamos defendendo que a aula de Filosofia, por si só, é uma aula filosófica, é preciso que se desenvolvam na aula situações ou condições para que seja filosófica, isso significa que a aula pode vir-a-ser filosófica. É claro que podemos ter inúmeras limitações para isso, como o professor centrado na reprodução de conteúdo, por exemplo, apenas colocando o livro didático para ser lido e conduzindo à decoração de fatos, dados, datas e filósofos, ou mesmo só conceitos, sem oferecer a possibilidade de um debate que possa conectar esses elementos a problemas reais e acontecimentos. O professor ao fazer isso estria o espaço liso que poderia ser ocupado na aula de Filosofia. Então,

O professor de Filosofia não deve repetir o mesmo que foi dito por um filósofo estudado, mas conjugar pontos singulares ditos por ele com os pontos relevantes que afligem a turma. Compreender outro filósofo passa então a ter duas características: dizer aquilo que ele não disse aquilo que ele subentendia, mas criando um espaço em que os pontos relevantes dele e dos alunos relacionam-se criando novas possibilidades

de aprendizagem. (LA SALVIA, 2016, p. 213).

O filósofo La Salvia também tem uma orientação para o que deve acontecer durante as aulas de Filosofia. E aponta o professor como o ator responsável por ofertar as condições para que a aula se desenvolva em um rizoma, para que permita ir além da reprodução de conteúdo.

Nos parágrafos acima tratamos muito sobre como o professor ou o que o professor deve fazer para desenvolver o que acreditamos deva ser uma aula de Filosofia. Consideramos que o professor é personagem importante, mas não significa que tenha papel de maior destaque tornando-se o ator mais importante no desenvolvimento da aula. Mas assumimos que o professor é personagem imperioso para que a aula aconteça. Entendemos que a postura do professor de Filosofia não é a de um mestre de todo conhecimento, pois não é quem detém todo o conhecimento. Ele não é o que só reproduz para o estudante, que por sua vez seria só o receptáculo do suposto saber. Dizemos ‘suposto saber’ porque entendemos que o conhecimento, o saber, está sempre em produção, o que não deixa a possibilidade de alguém já detê-lo por completo.

O professor de Filosofia deve fazer a ligação entre os conceitos dos filósofos e os problemas que são criados na aula de Filosofia, ou seja, o professor vai intermediar as conexões que cada estudante faz a partir da aula. Não desejamos estender-nos nos detalhes dessa intermediação, mas a forma de apresentar as provocações, o conteúdo apresentado, os debates e o espaço para fazer da aula um espaço filosófico, o que acreditamos deva ser uma das tarefas do professor de Filosofia. Não defendemos que o professor seja um *showman*, que faça da aula de Filosofia um espetáculo televisivo, o que seria até uma forma de entreter os estudantes para unicamente receber, sem oportunidade de se conectar e articular com o conteúdo e seus problemas, a fim de produzir desterritorialização e territorialização. A forma como a aula acontece fica a cargo de cada professor, mas acreditamos que é preciso pensar na aula de Filosofia como um espaço em que se permita fazer Filosofia.

É claro que existem limitações à ação do professor em sala de aula. Entretanto, pensamos que a busca do filosofar do professor é um passo importante para que ele possa fazer da aula um espaço filosófico, um espaço rizomático, e que possa oferecer aos estudantes uma experiência que seja, de alguma forma, condição para a criação de conceitos. Se o professor for mais do que o transmissor da verdade do Agamenon ou do Estado, os estudantes poderão conectar e articular as dúvidas sobre as verdades do Estado, assim como o Porqueiro tinha dúvidas sobre a verdade de Agamenon. E ao fazerem as articulações e conexões veremos como

a aula se constitui em um rizoma. O resultado desse rizoma começa com a ocupação dos espaços esquecidos pelo sedentarismo do Estado ou que foram alisados.

Podemos afirmar mais alguma razão para entender que a aula é um rizoma? Acreditamos que sim, lembrando a figura do rizoma, um bulbo que se desenvolve em diferentes direções, fazendo ramificações intermináveis, como uma erva que vai crescendo e ocupando espaços desocupados. Podemos deslocar essa imagem em favor da aula-rizoma. Primeiramente, olhando os atores da aula, professor e estudantes, por onde a aula se desenvolve. Depois, olhando para a forma como o conteúdo se desenvolve através das conexões e articulações entre os atores da aula. Acreditamos ser possível que quando a aula é um rizoma, o desejo é de expansão, de crescimento e ocupação, como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 32): “o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas”.

Assim, deixamos entendido que a aula-rizoma é possível de acontecer nas aulas de Filosofia, e acontecendo ela abre espaços lisos para a ocupação nômade do filosofar, do produzir conceitos. Haverá, provavelmente, conflitos com o sedentarismo e o reprodutivismo do Estado, com a educação oferecida e desejada pelo Estado. Entretanto, a revolução produzida pela guerrilha na aula-rizoma pode ser benéfica para os dois. Benéfica ao indivíduo porque ele tem importância na mudança da sua condição diante do sedentarismo estatal, além de ocupar um espaço livre e cheio de possibilidades e multiplicidades.

E ser benéfica ao Estado porque existe sempre a possibilidade de incorporar o que for interessante à sua perpetuação. Deste modo, o nomadismo da aula-rizoma é desejável sempre, e, também, reflexo de conflito com o Estado, mesmo assim, cheio de importância para a Filosofia.

Nunca a história compreendeu o nomadismo, nunca o livro compreendeu o fora. Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão de o Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem. Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é outro “modelo”, é um agenciamento que faz com que uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma (Kleist e Kafka contra Goethe). (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Finalizando esse tópico, vemos a aula-rizoma como o “livro” que Deleuze e Guattari apresentam como exemplo, o Estado deseja interiorizar a aula, e fazer da Filosofia o local para anunciar suas aspirações de perpetuação.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em

conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com o que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

Essa imagem do “livro-rizoma” de Deleuze e Guattari, é, por nós agenciada como forma de vermos a “aula-rizoma”, assim como o livro, é cheia de possibilidades, onde devemos observar e entender a partir de como e com quem ela se funciona. Mas cabe aos atores da aula de Filosofia fazer dela um espaço liso fora das mãos do Estado, e que ocupe o espaço liso, assim como a erva cresce e ocupa o espaço livre, deixa o rizoma se desenvolver para não sedentarizar a Filosofia.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor dá e o aluno recebe. Mas nessa simplicidade esconde-se um mundo complexo: nem sempre aprendemos o que alguém nos ensina. Nem sempre ensinamos que alguém aprende. Mais ainda, nem tudo o que se aprende é ensinado. Nem tudo o que se ensina é aprendido. Ensinar e aprender não conforma um processo contínuo, unidirecional, antecipável. (KOHAN, 2013, p. 82).

Após quase dois anos do ingresso no mestrado, entre aulas e pesquisas, leituras e escrita, chegamos às considerações finais desse estudo. Como primeira consideração, reafirmamos que a aula, pode, sim, ser pensada como um rizoma. Temos na aula, e em nosso caso a aula de Filosofia, qualidades e elementos construídos para que possamos reconhecer o seu desenvolvimento rizomático.

Nessa pesquisa buscamos pensar uma Filosofia do Ensino de Filosofia numa interação com os conceitos de Deleuze, e ao mesmo tempo, deslocamos os conceitos para o campo da Filosofia da Educação. É claro que sempre fica algo em aberto e deixamos de explorar algo. É evidente que também fizemos a escolha de não nos aprofundarmos em algum conceito, e outras escolhas foram feitas por desconhecer ou negligenciar algum conceito. Acreditamos que fazendo uma escolha, isso sempre é feito com algum nível de arbitrariedade, intencional ou não. Apesar disso, avaliamos que a pesquisa chegou ao final e atingiu o objetivo desejado.

Sabemos que poderíamos ter explorado mais detalhadamente alguns conceitos em Deleuze, como agenciamento, territorialização e desterritorialização, decalque e grafismo, entre outros, mas decidimos por outras escolhas. Também deixamos para uma próxima pesquisa conceitos tais como signos, ritornelo, diferença e repetição e outros. Certamente seria um enriquecimento no pensar a Educação ou o Ensino de Filosofia com a amplitude conceitual de Deleuze, dado que esses conceitos se articulam com a compreensão da criação conceitual no ensino de Filosofia.

Essa dissertação apresenta um debate entre o conceito de rizoma, segundo a Filosofia de Deleuze, e a ocupação do espaço da escola, e, mais especificamente, da aula de Filosofia. Entendemos que essa aula de Filosofia se confronta com o Estado, isso porque acostumamos a ver o Estado sempre desejoso de perpetuação no poder e, por isso, ele é tradicional, conservador e sedentário, ao mesmo tempo em que combate ideias contrárias, consideradas como ilegais, subversivas e terroristas. A aula de Filosofia que não se compromete com o Estado, pode apresentar-se como uma trincheira contra as ordens estatais, o que pode colocar a aula de Filosofia como prática revolucionária. Não apresentamos a aula de Filosofia como forma de

combate ao Estado e nem como um caminho para derrubá-lo. Mas a aula de Filosofia é um meio de trazer o novo, de alisar espaço e produzir o diferente. Também não defendemos que exista apenas o Estado e seu desejo de perpetuação. O que desejamos é que se produza sempre novos conceitos e novas possibilidades.

Para que possamos entender a aula de Filosofia como revolucionária, dividimos a pesquisa em duas partes. Na primeira parte escolhemos apresentar alguns conceitos de Deleuze, que consideramos relevantes para apresentar o nosso entendimento da aula de Filosofia como um rizoma. E a segunda parte, apresentamos uma abordagem do nosso entendimento de aula, sobretudo a nossa aula de Filosofia, apoiados nos conceitos de Deleuze.

Na primeira parte, definimos o que é a Filosofia. Para isso, apoiamo-nos no conceito de Deleuze e Guattari: “A Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 10). Isso foi importante para ilustrarmos que a aula de Filosofia pode ser um espaço propício para que os atores da aula produzam qualidades para que ela seja filosófica, com a possibilidade de gerar Acontecimentos.

Para chegarmos até o entendimento de Deleuze do que é Filosofia, procuramos entender o significado da palavra na sua origem. Na sequência, diferenciamos o que Deleuze chamou de Filosofia e o entendimento de Filosofia como comunicação, reflexão e contemplação por parte de alguns filósofos. Para efeitos dessa dissertação e da nossa compreensão, a Filosofia se apresenta como criação de conceitos, e a aula de Filosofia deve promover a invenção dos conceitos, ou, pelo menos, promover condições para que isso ocorra.

Seguindo a nossa marcha nessa dissertação, ainda na primeira parte, tratamos do plano de imanência e da qualidade pré-filosófica do mesmo. Isso porque entendemos que há uma necessidade de criar condições para que os conceitos sejam criados em algum momento a partir da sala de aula. Assumimos mais esse conceito de Deleuze, o plano de imanência, para que pudéssemos observar como a aula pode se desenvolver para um rizoma. Não fixamos o momento ou o local de quando e onde encontrar o plano de imanência, mas percebemos que, assim como para o conceito, a aula de Filosofia tende a acender para atributos que promovam isso.

Acreditamos, também, que para a aula de Filosofia poder ser um espaço que provoca Acontecimentos, durante ou depois, a aula precisa que o plano de imanência aconteça. Pois o plano de imanência é necessário para a criação do conceito, ele faz parte da postura, da vivência do filósofo.

Ainda na primeira parte da dissertação desenvolvemos a ideia de que se a aula pode ser um rizoma, decidimos que era preciso esclarecer o que entendemos por rizoma. Para isso, nos apoiamos no texto de Deleuze e Guattari, no livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

Durante a pesquisa encontramos várias definições do que é um rizoma para os dois filósofos. E adotamos algumas dessas definições na dissertação. Observamos também que os rizomas existem nas plantas, e também nos animais, como ratos, formigas, entre outros. Com essas ideias deslocamos para a Filosofia esse entendimento do que é rizoma, mais especificamente para a aula de Filosofia. Empregamos o devir do rizoma como um devir de sala de aula, pois isto nos permite entender que a aula pode se apresentar rizomática e, sobretudo, desenvolver-se entre os atores da aula através da Filosofia que acontece dentro da sala de aula.

Para nós, o rizoma está repleto de entradas e saídas, de forma que pode favorecer um devir filosófico, isto é, a configuração como a Filosofia acontece pode ser entendida como sendo um rizoma. E para demonstrar isso, podemos visualizar como os conceitos são construídos de forma a criar diferentes soluções para os problemas. Assim como podemos perceber no rizoma de uma gramínea, a grama vai crescendo e avançando no espaço liso, e vai ocupando cada pedaço como o devir da Filosofia, pois a cada problema que aparece um conceito é criado para ele.

No final da primeira parte, analisamos os conceitos ligados ao Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra de Deleuze e Guattari. Usamos como base esse texto, que está no livro “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Ao fazermos essa análise, entendemos que a ideia de ser nômade, um filósofo nômade, nos permite pensar em uma Filosofia desprendida das amarras do Estado. O que nos parece é que o Estado deseja estabelecer regras e limites para a Filosofia, cria vários obstáculos para traçar limites para o processo de filosofar.

Mas o pensamento nômade age como uma máquina de guerra, ele cria espaços lisos, desestria o espaço estabelecido pelo Estado. Isso nos permite desenvolver uma Filosofia sem molduras estatais; o que queremos dizer é que podemos ter tranquilidade para nos ocuparmos

do pensamento, sem amarras. O pensamento nômade permite ao filósofo ser independente e criar novos conceitos. Isso contraria a estabilidade desejada pelo Estado, pois cada novo conceito pode abalar um universal do Estado. Desenvolvemos algumas ideias que demonstram o sedentarismo estatal, e o que nos parece é que o Estado deseja ser eterno, e para tanto, ele faz de tudo para que não aconteçam mudanças no sistema desenvolvido por ele. Mas o nômade pode quebrar essa estabilidade, pois ele não deseja o sedentarismo, pois tende a ser inquieto com o que é rotineiro, e deseja uma linha de fuga diante das regras estatais.

O nômade não se vende pelo conforto do Estado, preferindo fazer suas escolhas a partir dos seus agenciamentos. Notamos que a cada ocupação nômade, isto é, a cada inovação e desestriamento promovidos pelo pensamento nômade, percebemos que o Estado precisa ser repensado, o que significa que a máquina de guerra nômade e o guerreiro nômade precisam ser parados ou incorporados pelo Estado, para que ele não seja enfraquecido ou destruído.

Ousamos discorrer considerando que esse pensamento nômade tem um espaço dentro da escola, e, principalmente, dentro da sala de aula. Pensamos isso porque uma aula pode promover condições para que se criem pensamentos nômades, em que o desejo do sedentarismo do Estado possa ser contestado, e a ocupação do espaço liso possa ser conquistada pelo pensamento nômade. Acreditamos que se isso acontecer em sala de aula, pode também gerar Acontecimentos, ou seja, os conceitos podem surgir em consequência do nomadismo em sala de aula.

Nessa primeira parte da dissertação examinamos mais os conceitos de Deleuze, acima relembrados em breves palavras. Na segunda parte, examinamos com mais detalhes a aula e usamos a Filosofia de Deleuze como instrumento a fim de poder pensar sobre a aula. Entendemos que a aula pode ser um espaço que desenvolve um rizoma. Para nos servirmos desse pensamento, passamos por algumas ideias.

Na aula, apresentamos como Deleuze se sente confortável ao lecionar: o estudante ouve e deixa seguir até o professor parar de falar, é como uma música, e não se deve interromper a orquestra. Mas o estudante pode ir embora com as dúvidas e deixá-las trabalhar em sua mente. É o que Deleuze chamou de aula magistral.

Por outro lado, escolhemos outro ângulo para olhar a aula magistral; no caso, para lecionarmos a aula de Filosofia, preferimos que todos participem e façam parte do musical. Fizemos essa escolha para ser o nosso modelo de aula, e não nos opomos a outras escolhas ou preferências.

Nós também exploramos o conceito de educação menor, do filósofo Sílvio Gallo (2002), sendo que esse conceito foi um deslocamento que o filósofo fez do conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari. A literatura menor surgiu do livro “Kafka: por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2017), escrito por Deleuze e Guattari. Segundo os autores, a literatura menor é uma literatura revolucionária usada por Franz Kafka, que utiliza de predicados próprios e alheios à língua oficial, no caso a língua alemã, que é responsável por escrever uma literatura maior. Kafka escreve em um alemão da região de Praga, o que traz um linguajar específico capaz de produzir outro olhar para a literatura que foi chamada de menor.

Sílvio Gallo faz o deslocamento da literatura para a educação, e usa os conceitos de educação menor e educação maior para pensar a educação num movimento de devir revolucionário diante do ensino oficial. Fazemos uso desses conceitos para reforçar a ideia de que a aula de Filosofia faz parte dessa educação menor, sendo ela uma resistência ao reprodutivismo educacional do Estado, isto é, o Estado pensa o processo educacional como reprodução dos seus valores e desejos.

Ao ser resistência, a aula de Filosofia se apresenta como uma máquina de guerra contra a Filosofia contemplativa, para propor uma aula que se propõe a fazer Filosofia, isto é, se propõe a construir conceitos ou criar as condições para que se inventem conceitos.

Para pensarmos a aula-rizoma, consideramos necessário falar sobre a postura do professor de Filosofia. Entendemos que ele, um dos atores da aula, possui uma tarefa: “O papel do professor é este: comunicar e fazer com que crianças apreciem um texto” (DELEUZE, 2001).

O professor prepara as condições para que a aula aconteça junto aos estudantes, que são outros atores da aula. Diríamos que o professor é responsável por auxiliar os estudantes a desterritorializar algo para que entre num procedimento de gerar Acontecimentos.

É fato que desejamos vivenciar a aula como um rizoma, uma condição nômade diferente das práticas sedentárias. O professor tem que preparar a aula e estar atento para provocações que permitam desestriar os espaços estriados pela educação oferecida pelo Estado. Ele precisa estar atento pois que existe uma diversidade de atores entre os estudantes, e que cada ator terá um entendimento diferente da aula, bem como poderá ter resposta diferente a cada problema encontrado. É como o filósofo Kohan afirma na epígrafe mais acima: “Nem tudo o que se aprende é ensinado. Nem tudo o que se ensina é aprendido” (KOHAN, 2013, p. 82).

Existe uma multiplicidade de percepções, sendo que cada ator do processo pode ter a

sua. Isso é algo reprodutivo, pois possibilita que o desenvolvimento do rizoma seja de alcance ainda maior. Se o professor possibilita que haja a expressão da diversidade de pensamentos presentes, a aula de Filosofia pode ser para além, ou algo mais de uma contemplação, comunicação e reflexão de filósofos ou de uma aula de História da Filosofia.

Cabe ao professor ser o condutor da aula, não sendo o ator principal, mas aquele que promove e auxilia na criação de condições pré-filosóficas para que possa ser criado um conceito em algum momento a seguir. O ensinar e aprender possui relações, conexões e articulações que permitem um enraizamento em diferentes direções. Estudantes e professores são afetados pela aula em condições e circunstâncias diferentes. Possivelmente, cada ator é afetado em seu momento, como afirma Deleuze (2001):

Ninguém consegue escutar alguém por duas horas e meia. Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém.

Entendemos que essa diferença permite o desenvolvimento rizomático durante a aula. Além disso, a condição da aula de Filosofia permite vivenciar superando posturas sedentárias, ela tem sempre algo mais a somar, lembrando a passagem em que o rizoma tem como tecido a conjunção “e, e, e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48). Consideramos que outro reforço para concluirmos a aula como um rizoma se apoia na afirmação: “Ensinar e aprender não conforma um processo contínuo, unidirecional, antecipável” (KOHAN, 2013, p. 82).

Podemos dizer que esse processo tem múltiplas direções e possibilidades inúmeras. O ensinar e aprender pode permitir que a aula de Filosofia ocupe espaços antes renegados ou esquecidos, pois cada ator desse processo desenvolve, ou melhor, ocupa o espaço que considera necessário ser ocupado. Quer dizer, nenhum dos atores da aula tem que ser a reprodução do sedentarismo estatal, mas pode ser o nômade que segue ocupando espaço livre.

E, finalmente, no último capítulo reforçamos a ideia da aula de Filosofia como um rizoma. Traçamos alguns caminhos para justificar o nosso entendimento, sobretudo porque a aula de Filosofia se apresenta como um espaço a ser preenchido por práticas nômades, como um lugar liso que permite a reação ao sedentarismo, que permite que possa haver desterritorialização da educação oferecida pelo Estado.

Apresentamos a fala do filósofo Pedro Gontijo (2008) em que ele afirma que a educação ofertada tem a tarefa de formatar os estudantes, isto é, de fazer os estudantes seguirem as regras desejadas pelo Estado num claro condicionamento do comportamento. Acreditamos que a ação

do professor, sobretudo a forma como se pronuncia, pode ser um discurso que coloca os estudantes no lugar desejado para assumirem a postura que reproduz o sistema do Estado. Ao mesmo tempo a aula de Filosofia surge como possibilidade de fazer novas conexões que sevem para desenvolver outras possibilidades. A escola representa o Estado e estria o espaço, mas em sala de aula existe a possibilidade de espaço liso, ou mesmo de alisar o espaço estriado.

Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. (DELEUZE, 2001).

Não poderíamos deixar de pensar nessa afirmação de Deleuze. A aula de Filosofia, para ser um rizoma, requer que os atores da aula encontrem algum interesse, que eles possam produzir problemas para se envolver. Nós entendemos que uma aula que não produz uma emoção possa ser uma trincheira em contraposição a que pretende modelar o consumidor do Estado. Deste modo, desejamos que seja sempre uma emoção participar do processo de ensino-aprendizagem promovido pelo sistema educacional, e que seja sempre rebelde.

Ao final de tudo que foi apresentado, ambicionamos algumas provocações aos leitores e a nós que possam ser alvo de pesquisa e meditação. Como não olhar o processo de ensino e aprendizagem e deixar de imaginar como isso se desenvolve entre os estudantes, desde a infância até a maturidade? Se vemos uma criança desenvolver a capacidade de questionar e inovar, mas a escola procura modelá-la, como podemos oferecer um envolvimento para que isso não aconteça? Como o professor de Filosofia pode auxiliar os jovens a desterritorializar a formatação do Estado e promover um envolvimento rebelde ou práticas nômades? Se pouco exploramos a máquina de guerra, como pode um guerreiro nômade, dentro da aula de Filosofia, promover o desestriamento do espaço escolar? Se entendemos a aula como rizoma, para onde a aula de Filosofia caminha?

Ainda existem perguntas que para nós são problemas, e o espaço para nos ocuparmos delas está num processo de conquista, no caso uma conquista em movimento. O que sentimos sobre a aula e a Filosofia da Educação são as provocações geradoras de uma rede capaz de influenciar novas pesquisas. Não desejamos a produção de universais, mas cada indivíduo trilhe ou ocupe seus espaços, que cada um crie as suas entradas e saídas para ler e ocupar o mundo ou os espaços lisos. Últimas flechas para que o rizoma continue:

Um bom professor é aquele que sabe emitir signos que serão capturados de modos diferentes pelos alunos que de alguma forma misteriosa aprenderão algo mais. [...]O professor de filosofia não deve repetir o mesmo que foi dito por um filósofo estudado, mas conjugar pontos singulares ditos por ele com os pontos relevantes que afligem a turma. Compreender outro filósofo passa então a ter duas características: dizer aquilo

que ele não disse aquilo que ele subentendia, mas criando um espaço em que os pontos relevantes dele e dos alunos relacionam-se criando novas possibilidades de aprendizagem. (LA SALVIA, 2016, p. 213).

Tona necessário podemos pensar a aula como rizoma, e, talvez, nos permitirmos avaliar a aula a partir do que ele se relaciona, a partir dos autores da aula e a ocupação que eles farão. Não devemos ter o desejo de encontrar um fim ou um objetivo, quando pode existir inúmeras possibilidades para o desenrolar da aula, bem como, nos é permitido outros olhares a partir dos resultados obtidos. Ainda há a abertura de possibilidades rizomática a partir de cada conceito desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Tradução: Ítalo Eugênio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 out. 2019.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo, SP: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro / São Paulo, RJ/SP: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafá. Vol. 5. São Paulo, SP: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. 1. ed., 3. reimp. Tradução: Cítia Vieira da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução: Elza Moreira Marcelina. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade* - FAGED/UFRGS, n. 27 (julho/dezembro 2002), p. 170-178.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

GONTIJO, Pedro E. Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir do Deleuze (aluno e professor) do Abecedário. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, 2006/2007, p. 101-110.

GONTIJO, Pedro E. *Nos caminhos de uma educação por vir: ressonância e deslocamentos em Deleuze*. 2008. 150 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2008.

GONTIJO, Pedro E. Didática para além da didática. *Ensinar Filosofia*, Universidade Aberta do Brasil, V. 2. 2013, p. 51-59.

KOHAN, Walter O. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. *Ensinar Filosofia*, Universidade Aberta do Brasil, V. 2. 2013, p. 75-83.

KOHAN, Walter O.; WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LA SALVIA, André L. *Problemas de uma pedagogia do conceito: pensando um ensino de filosofia*. Rio de Janeiro, RJ: Autoral, 2016.

PERRISÉ, Gabriel. *Palavras e origens: Considerações Etimológicas*. 2010. Disponível em: <http://palavraseorigens.blogspot.com/2012/04/tire-mao-da-minha-emancipacao.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SILVA, Tomás T. da; KOHAN, Walter. Apresentação do Dossiê entre Deleuze e a Educação. *Educação e Sociedade*, n. 26 (setembro/dezembro 2005), p. 1171-1176.

TRAVITZKI, Rodrigo. O conceito botânico de rizoma. *Rizomas*. 18 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.rizomas.net/filosofia/rizoma.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.