

## Inventibilidade dos conceitos educacionais

Data de submissão: 28/11/2025

Data de publicação: 29/05/2026

Jose Sílvio de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Jataí  
Jataí, Goiás, Brasil

Nilson Fernandes Dinis<sup>2</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos, São Paulo, Brasil

**Resumo:** Enraizado ao solo da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o objetivo é pensar a inventividade dos conceitos educacionais. Metodologicamente, a primeira parte, evidencia a inseparabilidade, indiscernibilidade dos conceitos, obviamente, sua caracterização; a segunda; relacionado ao mundo da educação, trata-se de compreender as variações conceituais deleuze-guattariana, neste interim, equaciona a ‘escola’, evidentemente, a sala de aula, território de ensino e de aprendizagem. O método se sustenta no pensamento múltiplo, intermezzo e rizomático da filosofia deleuze-guattariana. Docentes e discentes estressados, cansados, repetitivos e adoecidos; planos de aula e de ensino, amarelados e rotulados, ementas reproduzindo a mesmice de sempre; coordenadores, diretores, chefes e reitores em grande parte desorientados. Isso é visível em todos os níveis de escolaridade aqui no Brasil. Em que medida a filosofia de Deleuze e Guattari pode ser uma via operacional na filosofia da educação?

**Palavras-chave.** Inventibilidade; Educação e Filosofia da Educação.

**Abstract:** Rooted in the philosophical ground of Gilles Deleuze and Félix Guattari, the aim is to think through the inventiveness of educational concepts. Methodologically, the first part highlights the inseparability and indiscernibility of concepts, as well as, evidently, their characterization. The second part, related to the field of education, seeks to understand the conceptual variations within Deleuze–Guattari’s framework; in this context, it addresses the “school” and, more specifically, the classroom—as a territory of teaching and learning. The method is sustained by the multiple, intermezzo, and rhizomatic thinking characteristic of Deleuzian–Guattarian philosophy. Teachers and students are stressed, exhausted, repetitive, and unwell; lesson plans and curricula are faded and labeled, syllabi reproducing the same old patterns; coordinators, principals, administrators, and rectors are, for the most part, disoriented. This situation is visible across all levels of education in Brazil. To what extent can the philosophy of Deleuze and Guattari function as an operational pathway within the philosophy of education?

**Keywords:** Inventiveness; Education and Philosophy of Education.

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Jataí na Faculdade de Educação. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio bolsa sanduíche doutorado na Universidade de Coimbra em Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Pós-graduação em Comunicação Social pela Universidade de São Francisco/SP. Licenciado em Filosofia pela FEBE/SC. Bacharel em Administração de Empresas Rurais pela UFLA/MG. E-mail: js89083@ufj.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6004514704293227>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3600-3655>

<sup>2</sup> Professor titular no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e realizou estágios de pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, na York University-Canadá e na University of British Columbia-Canadá.; E-mail: ndinis@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9901790534758296>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8596-1577>

## 1. INTRODUÇÃO

Se falta algo, intempestivo, atual, penetrante e criativo no horizonte da educação é o pensamento filosófico deleuze-guattariano. Gilles Deleuze (1925 - 1995) e Félix Guattari (1930 - 1992) fazem uma proposta notável, a filosofia de Deleuze e Guattari nunca se alinhou às escolhas predominantes entre os filósofos nem ocupou o lugar de “queridinha” da tradição estabelecida, ao menos no contexto dos tempos modernos. Do mesmo modo, a educação, em seu sentido mais amplo, em grande parte desconhece o viés filosófico deleuze-guattariano. Essa desconexão pode ser considerada lógica, já que Deleuze não se dedicou diretamente à filosofia da educação. A Inventibilidade<sup>3</sup>, dos Conceitos Educacionais atravessa o caminho tipo, múltiplo<sup>4</sup>,

---

**3** ‘Inventibilidade’, conceito criado neste contexto de pesquisa, antes de ser justificado, é aqui apresentado mediante a transcrição de palavras de Gilles Deleuze e Félix Guattari: “[...] É a hora que se diz: ‘era isso, mas eu não sei se disse bem, nem fui assaz convincente [...]’” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 10). De fato, pouco importa se explicaremos “bem ou não”; é igualmente nossa hora, e ela implica paisagens, personagens e passagens ainda inexploradas. Não sabemos exatamente como tudo aconteceu: trata-se de algo inusitado, algo que surge ‘sem querer’, sem intenção deliberada. Em nossa cabeça — isto é, no plano do pensamento - o conceito inventibilidade nos pareceu, estética e conceitualmente, suficientemente carregado de singularidades e particularidades. Parecia, inclusive, instaurar um estilo próprio: poderia existir; ‘soaria bonito’. Poderíamos remeter às coordenadas intensivas do pensamento, mas, como é próprio da filosofia deleuziana, saber é sempre transitório e contingente. Daí a necessidade, recorrente, de retornar ao saber: “[...] Alguns solicitam arcaísmos, outros neologismos, atravessados por exercícios etimológicos quase loucos: a etimologia como atletismo propriamente filosófico. Deve haver em cada caso uma estranha necessidade destas palavras e de sua escolha como elemento de estilo. O batismo do conceito solicita um *gosto* propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza. [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 16). Foi então que recorremos à nossa estimada amiga e colega de Universidade, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neuda Lago — sorte nossa tê-la como presença constante nas paisagens que, ocasionalmente, nos atravessam, inclusive no domínio da linguagem. A seguir, transcrevemos sua resposta, enviada via WhatsApp: “Embora não conste nos dicionários tradicionais da língua portuguesa, sua construção segue a lógica morfológica da língua portuguesa, similar a termos como possibilidade (do verbo possibilitar) ou visibilidade (do adjetivo visível). Sua escolha por ‘inventibilidade’ visa expressar a capacidade intrínseca de um conceito ou fenômeno de ser inventado, concebido ou criado, alinhando-se à ênfase de Deleuze e Guattari na criação de novas formas de pensamento e existência. Caso ache necessário, pode justificar que o sufixo ‘-bilidade’ é amplamente utilizado na língua portuguesa para formar substantivos abstratos que indicam a qualidade ou condição de algo. Alguns exemplos incluem: responsabilidade, credibilidade, possibilidade, amabilidade, estabilidade, sustentabilidade, habilidade, suscetibilidade, instabilidade, sensibilidade, elegibilidade, mobilidade [...]”. Mensagem recebida via WhatsApp. (Professora Doutora Neuda Alves Lago) Full Professor at the Federal University of Goiás (UFG), Brazil. Visiting Scholar at the University of Massachusetts - Dartmouth. She holds a degree in Portuguese and English Languages (1997), a Master’s degree in Language and Literature (2002) with a thesis in Applied Linguistics (teaching English as a Foreign Language), a Doctorate in Language and Literature (2007) with a dissertation on English Language Literature in the area of Applied Linguistics, and completed a continuing education course in Literary Criticism - Critical Reading at the University of Oxford (2017).

**4** O conceito de múltiplo ou a da própria multiplicidade, em Diferença e Repetição, Gilles Deleuze escreve: “As ideias são multiplicidades; cada ideia é uma multiplicidade. [...] E [...] não deve designar uma combinação de múltiplo e de uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da unidade para formar um sistema. [...] E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade – até mesmo o uno, até mesmo o múltiplo. Mas a própria ironia é uma multiplicidade, ou melhor, a arte de aprender das multiplicidades, a arte de aprender nas coisas as ideias, os problemas que elas encarnam, e de aprender as coisas como encarnações, como casos de solução para problemas de ideias. [...] Mas a própria multiplicidade é sempre definida de maneira intrínseca, sem que dela se saia e sem que se recorra a um espaço uniforme onde está mergulhada.” (Deleuze, 2024, p. 245). Compreender a multiplicidade exige reconhecer que os problemas insistem e persistem em existir. Um problema não desaparece diante de uma solução; ao contrário, ele persiste e insiste. Todo conceito remete a um problema, e a multiplicidade é central na filosofia deleuze-guattariana justamente por encarnar essa dimensão. O conceito de multiplicidade refere-se a realidades compostas de inúmeros elementos que nunca se reduzem à unidade. Trata-se de um conceito qualitativo: não linear, não orientado por uma linha reta, mas concernente a planos diversos. Nessa perspectiva, a multiplicidade não se conecta a uma totalidade e não pertence ao sujeito. As subjetivações, unificações e totalizações que surgem são processos produzidos no interior das próprias multiplicidades.

definitivamente, rizomático<sup>5</sup>, “[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.<sup>6</sup> Em Deleuze e Guattari, analogicamente, caminho não é o da árvore, mas, aquele que está fixado no subsolo, entre as raízes A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p.48), este caminho, tipo, “*zigue-zague*” - vai e vem, faz que vai, e não vai, logo, já foi, entretanto, continua no meio, e tudo tem seu ponto de partida no meio, bem sabemos, a velocidade se encontra no meio e não no início.

No roteiro e zigue-zague da inventibilidade, se adiantam previamente, os conceitos, *intermezzo*, rizoma, multiplicidades, são eles fundamentais na filosofia dos franceses referendados, em Mil Platôs, volume 1, eles explicam muito bem a natureza das multiplicidades:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecidades (que quer dizer individualizações sem sujeitos); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres: a seu modelo de realização, que é rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua), aos vetores que atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (Deleuze; Guattari, 2011, p.10)

---

5 Para compreender o conceito de rizomático, na verdade, o conceito de rizoma, em Mil platôs, volume 1, Deleuze e Guattari (2011) distinguem os modelos de livro-raiz e de livro de raiz fasciculada ou sistema radicular. O primeiro exemplo, o livro-raiz, já é a própria imagem do mundo. Significa que o mundo é percebido e organizado a partir da raiz: trata-se do livro clássico. “O livro imita o mundo como a arte, a natureza: por procedimentos que lhe são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não quis fazer. A lei do livro é a da reflexão, o do Uno que se deve a dois” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 190). O segundo exemplo, o da raiz fasciculada, aparece quando a raiz principal aborta ou se destrói em sua extremidade. Nesse ponto, enxerta-se nela uma multiplicidade imediata de raízes secundárias, que desencadeiam um grande desenvolvimento: “Desta vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata, de quaisquer raízes secundárias, que deflagram um grande desenvolvimento” (2011, p. 20). Esses dois tipos de livros — raiz e raiz fasciculada — podem ser entendidos como formas de pensar organizações, instituições e sociedades. Contudo, ambos ainda se distinguem do conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari. O rizoma é, em suma, um princípio originário da multiplicidade, uma rede de conexões não lineares e não totalizantes. Em oposição à árvore, o rizoma se caracteriza por sua capacidade de conexão, pela multiplicidade, pela desterritorialização e pela cartografia. O modelo da raiz fasciculada aproxima-se mais do rizoma, mas ainda mantém vínculos com a lógica da raiz. O rizoma, ao contrário, rompe definitivamente com a estrutura hierárquica centralizada da árvore.

6 O *intermezzo*, como o próprio nome indica (inter + mezzo), refere-se ao que fica entre, ao que se estabelece no meio. Esse conceito é fundamental para compreender as intenções e a complexidade do rizoma. Escrevem Deleuze e Guattari: “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde você quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e de um movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). Kleist, Lenz ou Büchen têm outra maneira de viajar e também de se mover: partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 49). Para os autores, o meio não deve ser entendido como média. O meio é o lugar em que se adquire velocidade e, portanto, não se refere a uma direção ou a um destino fixo. É nesse sentido que escrevem: “[...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 49). O *intermezzo*, portanto, não remete a um ponto de equilíbrio, mas a um movimento incessante de passagem, de intensificação e de criação no próprio meio.

Semelhantemente ao movimento de um meteorito, numa velocidade interminável, a inventibilidade dos conceitos se entretém com as paisagens, personagens, com condições de dúvida, incógnitas, com a imanência e, num sobrevoo infinito no horizonte da educação e da escola, precisamente, na sala de aula, - território que desterritorializa e reterritorializa continuamente. A preocupação e o cuidado com a educação, sobretudo, com a escola, não é apenas uma tarefa da filosofia, da filosofia da educação ou evidentemente ‘do ensino de filosofia’, ela deve ser constantemente uma preocupação de todo o povo da educação e da escola – logo, das professoras, professores, diretores e diretoras, chefes de departamentos, reitores e reitoras, funcionários, funcionárias e técnicos e técnicas administrativos, sobretudo, do Ministério da Educação e Cultura.

Nos dias 18 a 19 de julho, ocorreu na sede da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), em Madrid, o seminário internacional “Educação para o Século XXI na América Latina e Caribe”, com a participação de ministros e especialistas em educação da Iberoamérica. O evento promovido pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) teve como objetivo proporcionar um espaço de discussão e partilha de um roteiro para o pleno desenvolvimento de modelos híbridos de educação na região, tendo em conta que, após a abertura parcial de escolas e universidades em 2021, tornou-se evidente o grande fosso digital entre os países ibero-americanos. *proporia América Latina: (MEC, 2024)*

A questão da educação é um problema mundial, não é de hoje, é latino-americano, e, a nossa trilha, é com Gilles Deleuze e Félix Guattari. O primeiro, um intempestivo filósofo-não filósofo, notavelmente, uma das maiores personalidades da filosofia continental e do pós-estruturalismo, sem dúvida, o ápice da filosofia em toda a história, obviamente, com Friedrich Nietzsche, (1844-1900), o segundo, um psicanalista as “vessas”, na parceria com Deleuze, um exponencial filosófico importantíssimo, não só pelo realizado, na crítica da alienação, ou análises das instituições, mas, naturalmente pela criação de conceitos que questionam o estruturalismo.

A inventividade conceitual no campo da educação é um convite para ‘o novo’, para fazer o novo, para entreter com o ‘devir’, com a criação. Quem vive a educação em seu sentido amplo, e a escola da sociedade do século XXI, quem nela trabalha, dirige, coordena, leciona, chefia, de fato, compreende que grande parte desse horizonte, não convence nem os alunos, nem professores. Enfatizamos, a ‘escola’, ‘professores’ e ‘professoras’, são elas e eles – ‘nós,’ os primeiros e primeiras a desconfiarem dessa situação e contexto. Ali, muito pouca se cria, muita pouca coisa se inventa, se lamenta muito, isso é referente, entretanto, quase nada é fabricado, vivemos de repetições teóricas, de ordens sistematizadas, ora da direção, ora coordenação, da chefia, da reitoria e do próprio Ministério da Educação.

Na escola básica e no ensino superior, incluindo em parte o mestrado e doutorado, prevalece o ensino de saberes acabados, O que parece novas descobertas, frequentemente são *resultados dos* mesmos esquemas prévios, de não-pensamento, não-leitura, não-compreensão, não criação intelectual. A variedade de métodos e produtos, sua crescente quantidade aparente sucesso das políticas públicas e reformas educacionais parecem combinar com a mesmice do que está sendo feito, a baixa dedicação ao estudo, ao ensino, ao aprendizado e ao cultivo do trabalho intelectual; com a falta de compreensão dos problemas e de persistência para enfrentá-los e superá-los. (Coelho, 2012, p.65)

Vivemos da acumulação e apropriação do conhecimento, da reprodução, da subordinação, da cópia e das repetições infundáveis. Em todos os níveis de escolaridade, da educação infantil ao universo superior, tudo sucumbe ao idêntico e a unicidade. Os planos de cursos, amarelados, os de ensino, cópias recorrentes de anos anteriores, as ementas, as teorias, os métodos, as práticas, as técnicas, nada de novo no front! Para Coelho (2004), o próprio Ministério da Educação não vai além da escola e dos conceitos. O acelerado produtivismo acadêmico que experimentamos, adotado pelos periódicos credenciados pela capes – Qualis, fazem dos docentes e discentes, máquinas des governadas, seguem produzindo em série. Os editais dos concursos reduzidos à processos de recursos jurídicos ou seja, pelo menos, noventa e cinco por cento dos indivíduos que prestam concursos, entram com recursos na justiça. Isso é visível em qualquer instituição, da educação infantil ao superior, não precisa quantificar esse estado caotizado.

Nesse horizonte desordenado e adoecido, o conhecimento - saber, a educação, a escola em todos os sentidos, são reduzidos à ‘coisa’. Temos um ministério das coisas da escola, esse é o entendimento de Ildeu Moreira Coelho (2009). O conhecimento – saber historicamente reproduzido sistematizado como prontos e acabados, logo, apropriado pelos alunos e alunas, na verdade, são consumidos e reduzido ao mero repasse de informações. Socializam ‘saberes prontos’, comunicam ‘saberes’ acabados. Alunos e as alunas apropriam e consomem tudo isso como uma mercadoria, tem um agravante, parece que não aprendemos a pensar.

O método deste ensaio sustenta-se no pensamento de Gilles de Deleuze e Félix Guattari. Metodologicamente, a pauta deste ensaio aborda, numa primeira parte, pequenos traçados da trilha meteórica do pensamento filosófico da dupla, que concerne, na inseparabilidade e indiscernibilidade do conceito e seu sobrevoo no plano da Imanência; numa segunda parte, abordamos um pouco mais o solo da educação, a partir de uma operacionalidade filosófica, determinada, não-filosofia. A educação, alinhadíssima à história, parece não ceder espaço ao mundo do devir, a filosofia do devir. O “zigue- zague aqui proposto é traçado e engavetado ao devir. As fontes principais desta pesquisa são obras, de Gilles Deleuze: *O Ato de Criação* (1987); *A imanência: uma vida* (2002); *Crítica e Clínica* (2011); Em parceria com Félix Guattari: *O Que é Filosofia?* (1992), *Mil Platôs*. (2011, vol.1, 2011, vol. 2 e 2012, vol. 4). As obras secundárias serão selecionadas e caracterizadas em consonância com o perfil e a temática da Filosofia e da

Educação, considerando o contexto e os desafios próprios da sociedade do século XXI. O que nos impede rasgar esse horizonte no caos educativo?

A filosofia começa quando não tomamos mais as coisas como certas, quando questionamos como as coisas são e estão e, abruptamente, quando dela desconfiamos, e nesse sentido, que nasce novos conceitos. Diferentemente das demais ciências, a filosofia não tem pretensão de resolver e nem dar soluções aos problemas os quais se defronta o homem. Ela não traz em sua bagagem respostas para as perguntas, muito menos, é uma detentora de soluções. Ela é criadora de conceitos. Diferentemente de tudo isso, a filosofia é a amante dos conceitos! Isso é tudo que ela tem e faz! Ela gosta do conceito, fazer filosofia é criar e inventar o novo, o inusitado – a inventividade.

## **2. INVENTIBILIDADE DOS CONCEITOS EDUCACIONAIS**

### **2.1 A inventividade conceitual**

Quando estamos falando, dialogando, conversando, estudando, brincando, lendo, olhando, fazendo qualquer coisa, de fato, estamos simultaneamente, pensando, configurando metas, objetivos, sonhos, intenções, ideias, tudo gira em nossa mente. Nosso pensamento é imparável, ele é assim, dinâmico, sua velocidade é infinita, identicamente, os conceitos, eles habitam essa dimensão. Não se controla o pensamento - pensar, dificilmente, o apaziguamos. De tanto viver esse cotidiano do pensar, muitas vezes esquecemos que podemos pensar e orientar-se por ele, com ele e nele! Ficamos entre a chuva e o sol, claro e escuro, bagunça, e ordem, agitação e serenidade, estamos no espaço e no tempo, sempre pensando, inusitadamente, o ‘caos’. Explicam Deleuze e Guattari:

Se o cinábrio fosse ora vermelho, ora preto, ora leve ora pesado..., minha imaginação não encontraria ocasião para receber, no pensamento, o pesado cinábrio com a representação da cor vermelha. E, enfim, para que haja acordo entre coisas e pensamento, é preciso que a sensação se reproduza, como garantia ou testamento de seu acordo, a sensação de pesado cada vez que tomamos o cinábrio na mão, a de vermelho cada vez que o vemos, como nossos órgãos do corpo, que não percebem o presente, sem lhe impor uma conformidade com o passado. É tudo isso que pedimos, para *formar uma opinião*, como uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos. (Deleuze; Guattari, 1992, p.259)

Com efeito, a mente humana é algo extraordinário ao mesmo tempo, algo estranho. Deleuze e Guattari (1992) anunciam um veredito fatal e notável, não é o homem que pensa, é o cérebro que pensa, é o homem na visão deleuze-guattariana apenas uma cristalização do cérebro. Por isso a ciência, a filosofia a arte, as três, buscam ‘algo’, interessadamente rasgar o caos, elas exigem verdadeiramente o que Deleuze e Guattari, (1992) denominam de ‘plano’. Elas – tais

essas três disciplinas, “[...] querem que nos rasguemos o firmamento e que nele, mergulhemos no caos. [...]” (Deleuze e Guattari, 1992, p.260). E saber que nossas opiniões são feitas de tudo isso é algo muito bacana, evidentemente, naturalmente tudo se entrelaça entre passado e futuro, nesse intervalo, o ‘presente – ‘atual’ – devir. No entanto, descobrir que a educação, a escola, o conhecimento - saber, é continuamente, determinado, repetido, copiado, colado, tão poucas vezes criado e inventado originalmente, não é uma coisa muito bacana. A filosofia parece continuar a operar numa única via.

O que de fato, concernentemente, centraliza toda criação – inventividade dos conceitos novos, notáveis, é originalidade filosófica da dupla Deleuze e Guattari. Para compreender a filosofia e a própria filosofia da educação, ao que pertence a inventibilidade conceitual, adotamos duas estratégias de entendimento, conforme Deleuze e Guattari (1992) evidentemente, duas descobertas para sair do mundo transcendente e do unívoco. A primeira, entender que os gregos cometeram de fato, uma agressão, uma violência ao conceito de amigo; e segunda, se trata, em todos os sentidos, de esquivar, buscar linhas fuga para definitivamente, desinteressar da ‘filosofia com coisa grega’. Essas duas questões afastam a filosofia de um operar único.

Sobre a primeira estratégia, pode se ler em, Crítica e Clínica:

O platonismo aprece como uma doutrina seletiva, seleção dos pretendentes, dos rivais. Toda coisa ou ser pretendem certas qualidades. Trata-se de julgar da pertinência ou da legitimidade das pretensões. A ideia é colocada em Platão como aquilo que possui uma qualidade em primeiro lugar (necessária e universalmente; ela deverá permitir, graças, a algumas provas, determinar aquilo que possui a qualidade em segundo lugar, em terceiro, conforme a natureza da participação. (Deleuze, 2011, p.175)

Essa questão tem sua origem na cidade, naturalmente os povos gregos jamais permitiram qualquer transcendência barbara imperial, em certo sentido, a *philia autoctonia* e *doxa*, respectivamente, podemos entender (amizade, nativo-grego-puro e juízo de fato) possibilitaram a transcendência do conceito ‘amigo.’ Aqui, os gregos erraram em duplo sentido, primeiro, remeteram à filosofia ao transcendental, segundo, empurraram a pobre no desfiladeiro do erro, da inversão da confusão. Platão é filósofo e sabe disso, entretanto, nunca pretendeu corrigir essa incoerência filosófica. E a filosofia seguiu seu curso tranquilamente. “O filósofo grego invoca uma ordem imanente, ao cosmo, como mostrou Vernant. Ele se apresenta como amigo [171] da sabedoria (e não como um sábio à maneira oriental.” (Deleuze; 2011, p173) Em 1965, em *As Origens do Pensamento Grego*, o helenista, Jean-Pierre Vernant (2010), explicava a questão da escrita, na indicação das antigas plaquetas encontradas próximo ao Oriente, em alguma medida, se referiam na decifração da escrita do linear B<sup>7</sup>, (sistema de escrita silábica)

7 Sistema de escrita silábico antigo.

entre 1500 e 1200 a.C. A partir do recuo da cronologia, mas ficou nisso mesmo, não caminhou, ficou na história. Pode se ler lá:

O mais antigo mundo grego, tal como no-ló invocam as plaquetas micênicas, aparenta-se em muitos de seus traços aos reinos do Oriente próximo que lhes são contemporâneos. Um mesmo tipo de organização social, um gênero de vida análogo, uma unidade vizinha que se revela nos escritos do linear B de Cnossos, Pilos ou Micena e nos antigos documentos em cuneiforme encontrados em Ugarit, Alalakh, em Mari ou na Hattusa Hitita. (Vernant; 2000, p. 09)

Desde a Grécia, sobretudo, em Platão, (428/427 - 347/347), a filosofia é sustentada por uma, doutrina fundamentalmente seletiva, marcada e derivada pela ideia do ‘amigo’ – amante - pretendente, a dos rivais. De Platão para cá, a história da filosofia continuou sempre assim, ‘esse é o ponto’, o pretendente legítimo – partícipe, cuja pretensão e validade, é a ideia. Platão e todo platonismo asseguram um pressuposto cuja qualidade é necessária e universal, é juízo puro, daí o neoplatonismo -helenismos e todo o mundo medieval e a sociedade moderna.

Tal regime acarreta, obviamente, uma importância determinante da opinião. Isso é particularmente evidente, no caso de Atenas, e de sua democracia: *autoctonia*, *philia*, *doxa*, são os três traços fundamentais e as condições em que nasce e se desenvolve filosofia. A filosofia pode em espírito criticar esses traços, superá-los, corrigi-los, mas continua atrelada a eles (Deleuze; Guattari, 2011, p.175)

Platão, no momento em que cria o conceito de ‘Ideia’, ao mesmo tempo, põem sua criação na mão de uma Entidade, - o UNO, o já conhecido mundos das ideias de Platão. Então de fato, essa criação é apenas um pressuposto. Platão, ao criar a ideia ele a envenena, dando-lhe o caráter da transcendência, Não fica aqui essa intenção, ela prolonga no neoplatonismo, no medievo, e a filosofia moderna não escapa nunca da caverna. Em *Crítica e Clínica*, escrevem Gilles Deleuze e Guattari:

E a filosofia moderna não cessará de seguir Platão, neste aspecto: reencontrar uma transcendência no seio do imanente como tal. O presente envenenado pelo platonismo foi introduzido a transcendência em filosofia, ter dado à transcendência um sentido filosófico plausível (triunfo do juízo de Deus. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 176)

Intempestivamente e sustentavelmente Gilles e Félix Guattari quebram as pedras da entrada, onde Platão escondeu seu modo de operar na filosofia. Igualzinho fizeram os produtores do refrigerante, Coca-Cola’, patetearam a fórmula. Rompe-se, contudo, pelo menos na filosofia, a ilusão mais duradoura da história da filosofia, com ele,

[...] os gregos submeteram a uma violência o amigo, que não está mais em relação com o outro, mas como uma Entidade, uma Objetividade, uma Objetividade, uma Essência. Amigo de Platão, mas ainda da sabedoria, do verdadeiro ou do conceito, Filateto e Teófilo. [...] Quer dizer amigo, quando ele se torna personagem conceitual, ou condição para o exercício do pensamento? ou então o amante não seria um amante? (Deleuze; Guattari, 1992, p. 11)

A amizade não caiu do céu pronta e determinada, ela concerne ao mesmo tempo, confiabilidade e desconfiança, somos homens e não deuses? Essa é a questão, o ponto, a incongruência historial. Sobre esse prisma a filosofia é coisa de grego. Tão pouco o amigo é essencialmente amigo acabado, não existe o determinado, e é isso que Deleuze e Guattari atentam e preparam o solo. Brota nas brotas do fundo do solo. Por isso, no conceito de amigo existe uma rispidez absoluta, de totalidade, de unidade, de subjetividade. Teria o amigo, o pretendente, ou o amante condições para o estabelecer o pensamento numa única operação? É numa outra perspectiva que o jogo muda de configuração, será que o amante, seria de fato o amante? Sem traição ou com traição? Seria o amigo de fato o amigo e o pretendente? Essas indagações feitas por Deleuze e Guattari rompem definitivamente com a unicidade, com o sujeito, com o objeto, com a essência e portanto, não primam a Grécia como perene detentora da filosofia em sua originalidade primeira. É nesse aspecto que a filosofia é ‘coisa de grego’, a partir daqui, nascem as cidades de amigos em meio a rivalidade, evidentemente. Apenas rivalidade, percebe-isso facilmente no filme Tróia, quando Aquiles, chora a morte de seu adversário. Um roteiro inglês, épico sem dúvida, produzido em 2004, tantas vezes outrora, também lido no poema épico de Homero (antes de C.) em Ilíada.

[...] de iguais, mas também ter promovido, entre elas e em cada uma, relações de rivalidade, opondo pretendentes em todos os domínios, no amor, nos jogos, nos tribunais, nas magistraturas, na política, e até no pensamento, que não encontraria sua condição somente no amigo, mas no pretendente e no rival (dialética que Platão define pela amphisbetesis). A rivalidade dos homens livres, um atletismo generalizado: o agôn. É próprio da amizade conciliar a integridade da essência e a rivalidade dos pretendentes. Não é uma tarefa grande demais? (Deleuze; Guattari, 1992, p.12)

De modo minucioso, o filósofo e o psicanalista tensionam a figura do amigo e formulam a questão: quando, afinal, o amigo se torna — ou resolve-se como — personagem conceitual? Ou seria ele uma condição de possibilidade para o exercício mesmo do pensamento? Trata-se de indagar se o pensar opera necessariamente em uma linha única, em uma direção pré-determinada. Eis o ponto — eis o drama, a tragédia da razão:

E o amigo não vai reintroduzir, até no pensamento, uma relação vital com o Outro que se tinha acreditado excluir do pensamento puro? Ou então, ainda, não se trata de alguém diferente do amigo e do amante? Pois se o filósofo é o amigo ou amante,

da sabedoria, não é porque ele aspira a ela, nela se empenhando em potência, mais do que a possuindo em ato? O amigo seria, pois, também o pretendente, e aquele de que ele se diria o amigo seria a Coisa que é o alvo pretensão, mas o terceiro, que se tornaria ao contrário rival? (Deleuze; Guattari, 2000, p.11)

Sem equívoco, a amizade comporta tanto a desconfiança, seja no amor, seja na rivalidade. Deleuze e Guattari, (1992) em estado de sobrevoo, como totalidades fragmentárias, e em seu devir historial, sendo absoluto e relativo, o conceito em sua incorporabilidade, encarna nos corpos ou, no estado de coisas. Entretanto, jamais se incorpora no estado de coisas, aliás, livre como um pássaro, se configura como centro de vibração – balança e gravita como suas próprias características, atraem e incorpora os ‘corpos’ – a coisa, o estado de coisas nesse universo conceitual. “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa.” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 33). Entretanto, o conceito tem algo próprio, intenso, fluido, elástico, isso significa dizer que o conceito é problemático, onde tem um, tem problema, daí, evidentemente a possibilidade da criação de conceitos e, um conceito, definitivamente, não é simples

Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses ‘amigos’, que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente. Mas não haveria somente diferença de grau, como numa escala, entre o filósofo e o sábio: o velho sábio vindo do Oriente pensa talvez por Figura, enquanto o filósofo inventa e pensa o Conceito (Deleuze; Guattari, 1992, p.10.).

Para entender o conceito em sua natureza – indiscernibilidade e inseparabilidade, encontramos algumas características, em Deleuze e Guattari. Antes de descrevê-las, é bom exemplificar, esse é um hábito-caráter da dupla francesa, ao longo da trajetória descrita, citam inúmeros exemplos, nessa circunstância o conceito importante é o de ‘Outrem.’ “Nós acreditamos que dele decorrerão as mesmas consequências concernentes à natureza do conceito, ou ao conceito de conceito.” (Deleuze; Guattari, 1992, p.31).

[...] O que negamos é que a filosofia apresente uma necessidade interna, seja em si mesma, seja nos gregos (e a ideia de um milagre grego não seria senão um outro aspecto fora dessa pseudo-necessidade) E, no entanto, a filosofia foi uma coisa grega, embora trazida por migrantes. Para que a filosofia nascesse foi preciso um *encontro* entre o meio grego e o plano da imanência do pensamento. [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p.122)

Antes de aproximar da inventividade conceitual é importante verificar três fundamentos do conceito. O *primeiro fundamento*; conceito é um remetedor de conceitos – remete aos outros,

ou seja, ele acomete com ímpeto, ataca, empurra se joga no outro com intensidade, nunca como energia, o conceito é tão-somente, intensidade, [...] cada conceito remete a outros conceitos, [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 31) O conceito em seu devir historial remete a outros conceitos, esse é uma equacional em Deleuze e Guattari, por exemplo, o conceito de rosto, remete ao deão conceito de alteridade, o de pássaro, remete ao conceito de ave ou de voo e assim sucessivamente, o de claro, ao de escuro, assim, também indefinidamente. Os conceitos se condensam e acumulam seus componentes. Um exemplo: conceito de ‘rosto’, além de ter seus próprios componentes, também remete a outros conceitos – outro, outrem, pessoa.

Cada componente, neste sentido, é um traço intensivo, uma ordenada intensiva que não deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade – ‘um’ mundo possível, ‘um’ rosto, ‘certas’ palavras – que se particulariza, generaliza, segundo se lhe atribui valores variáveis ou se lhe designa uma função constante. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 32)

Em Deleuze e Guattari, a marca, ou o ponto conceitual, tendo em vista a coincidência e acumulação das características conceituais, não deixa jamais de subir e descer – descer ou subir, os componentes numa espécie de balanço das forças que os compõe. E assim, em Deleuze e Guattari, (1992) o conceito e suas relações não são de compreensão, menos ainda de extensão mais, “[...] simples *variações* ordenadas. Elas são processuais modulares. [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p.32) Por exemplo o conceito de urso, ou de leão, de onça, ou o de pássaro, que Deleuze e Guattari, utiliza, o conceito de pássaro não está em seu gênero ou em sua espécie. diferentemente e tão-somente, [...] na composição de sua postura, de cores, de seus cantos, algo de indiscernível. [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p.32)

O *segundo fundamento*; também muito adequado para compreender a inventibilidade do conceito; é algo de sua natureza por assim entender, ou seja, “[...] é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 31), isto é, são distintos, distinguidos, diferenciados, heterogêneos, o que de fato define sua coerência, conexão e consistência, Deleuze e Guattari denominaram de *endo-consistência*, isto é, embora, sendo o componente distinto, interessadamente, apresenta “[...] um recobrimento parcial, uma zona de vizinha ou um limite de indiscernibilidade [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 31)

Finalmente, o terceiro fundamento; é, [...] cada conceito será, pois, considerado como o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes. [...] (Deleuze; Guattari; 2000, p. 32). É necessário, nessa primeira abordagem entender que os conceitos são criados pela filosofia, ela os cria, inventa e fabrica. Os conceitos não brotam do nada, ou de um ser superior, os conceitos são criados, perpassam e povoam um horizonte um solo, uma terra, um plano e, ele é [...], mas, o próprio plano é ilimitado, e seu traçado só se confunde com os conceitos por criar, que deve juntar ou, com os personagens por inventar, que deve entreter. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 102) Esse horizonte, solo, terra, ou plano distingue-se dos

conceitos, mais que isso, os acolhe, os abriga, os cultiva, interessantemente, um entretenimento, uma dança, um canto conceitual.

A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceitos e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é 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, 1992, p. 58)

Sim, o plano da imanência é a característica originalíssima - *pedra de toque* da filosofia deleuzo-guatariana, ele corta o caos, age como uma flecha, um crivo, um punhal. Aqui está a sua inventibilidade. Além disso, a transformação, é construção, é o momento do devir, é o atual, não o passado. “A filosofia é devir não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas. (Deleuze; Guattari, 2000, p. 78). No caso da educação, a sala é o plano da imanência, ali está o toque onde a criação pode ser iniciada e pensada.

O que falta aos filósofos – a nós todos e as nossas supostas filosofias, da educação, da ciência, da saúde, psicologia e de tantas outras filosofias, é sobretudo, uma atitude de pensamento! Lógico, também de abraçamento, de empenho, de estudo, de dedicação, falta-nos envolver numa ‘atitude de resistência, a criação original e inventiva, nesse caso, ‘caminhar em devir’. Devemos orientar no pensamento.

Por morar no ‘devir’, a filosofia é sempre surpresa, na medida em tudo-tudo se cria e é recriado. Sendo ela a arte de criar e fabricar conceitos, a filosofia está sempre atenta, não cochila nem dorme de jeito algum. Antes de tudo a filosofia é amiga dos conceitos, ela mora aí, na melhor equação, pode-se afirmar, que o filósofo é conceito em potência. A filosofia é uma atividade criadora e original, é ela uma atividade do pensamento, eis a pedra de toque. Sabemos muito bem que ninguém precisa da filosofia para pensar, aliás, todo mundo pensa, mas, o ato da criação é algo incontestável para os filósofos.

Isso aqui é orientar no pensamento: Pedimos somente que as nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes para nossa própria proteção, uma vez, o pensamento é livre, outras vezes, nossas ideias que fogem, somem, desaparecem, apenas delineadas, esboçadas, tracejadas, já consumidas e corroídas pelo esquecimento ou dúvida. Pedimos sim ordem, ao que não se sustenta, por exemplo, a própria confusão, a desordem, o tumulto, enfim, o caos; ele caotiza. A sala de aula da sociedade do século XXI tem muito disso, seja no planeta, mundo, terra, solo das instituições, da sociedade, no conhecimento – saber, política, ética, estética, educação e escola.

Cada componente, neste sentido, é um traço intensivo, uma ordenada intensiva que não deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade – ‘um’ mundo possível, ‘um’ rosto, ‘certas’ palavras – que se particulariza, generaliza, segundo se lhe atribui valores variáveis ou se designa uma função constante. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 32)

De antemão, “O conceito diz o acontecimento e não a coisa ou sua essência. É um acontecimento, puro, uma hecceidade, uma entidade”. (Deleuze; Guattari, 1992, p.33). Os conceitos são preposições – linguagem, representação, e quando eles estão embaralhados ninguém fala com ninguém. A confusão nasce da discordância conceitual. Analogicamente, a ‘torre de babel’ nada mais é que, a representação exata da confusão conceitual, ninguém entende ninguém. Os conceitos moram por assim dizer no mundo próprio, mas, não são entidades desse, os conceitos também não caem do céu como realidades prontas e acabadas. Os conceitos moram num determinado horizonte. Estão e moram no mundo, tipo uma plataforma, onde eles brincam, configuram e escorregam de um lado para o outro. Aqui nasce a inventibilidade dos conceitos:

Aqui está a inventividade dos conceitos, afirmam Gilles Deleuze e Guattari:

Pensar é experimentar mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação. Ela é somente conjunto das condições quase negativas que tornam possíveis a experimentação de algo que escapa à história (Deleuze; Guattari, 1992, p.143).

## 2.2 O Cenário da filosofia da educação na educação e no ensino de filosofia.

Em poucas palavras, o cenário da educação, em seu sentido amplo, na sociedade do século XXI, é um cenário, em que pese todas as coisas boas e bacanas que já fizemos, sobretudo, no Brasil, é sim, um campo minado, cada segundo, cada passo uma bomba pode explodir. A nossa sociedade tem *know-how* adequado, comunicação aos montes, educação é tudo, propagam os técnicos e representantes do MEC, de fato, tem reflexão demais – reflexão ou refletir, nada mais é, voltar a olhar, voltar a repercutir, a reverberar, reproduzir, a repetir. Tudo é rápido demais, veloz demais, não será preciso contextualizar essa sociedade, todos nós, sobretudo, docentes, discentes, técnicos administrativos, a conhecemos. Além da velocidade das transformações sociais e mudanças climáticas, as leis da concorrência de um consumismo padronizado, o risco de alguém naufragar é imenso.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, afirmam:

[...] A ignomínia das possibilidades de vida que nos são oferecidas, aparecem de dentro. Não nos sentimos fora de nossa época, ao contrário, não cessamos de estabelecer com ela compromissos vergonhosos. Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas, E não há outro meio senão fazer com o animal (rosnar, escavar o chão, nítir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes, mais próximo de um animal que morre do que o homem vivo, mesmo o democrata. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 140)

Quando a filosofia se reterritorializa, sobe o Estado de direito, “o filósofo se torna professor de filosofia, mas o alemão o é por instituição e fundamento, o francês, é por contrato, o inglês não é por senão por convenção. [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p.137) No caso do Brasil, é por concurso, em boa medida, alinhando-se aos recursos jurídicos, virou moda - ‘não passou no concurso, recurso à vista! Em cada concurso, um milhão de recursos.

O campo do território, desterritorialização e, gravemente na perpetuação da reterritorialização, a filosofia da educação não se atualiza, ao contrário, permanece no passado, sua forma de operar fica estática na própria unicidade.

O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez ‘para que’ o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar de sua agonia. Tornamo-nos animais, para que o animal também se torne outra coisa. (Deleuze; Guattari; 1992, p. 142)

A longevidade do filósofo e nesse interim, o filósofo da educação não está em encontrar soluções para as questões do cotidiano, longe disso, na tarefa criadora de conceitos, os filósofos enfrentam o ato da criação e fabricação e a inventividade dos conceitos. É óbvio, não se cria conceito de uma hora para outra, assim como as festas, não acontecem todos os dias. Vez por outra no mundo da educação e da escola, diretores, diretoras, coordenadores estão a renomear os conceitos, como aconteceu numa escola brasileira, vinculado ao conceito creche. Não é um exemplo magnífico, no mínimo, curioso, a denominação ou a terminologia, ‘creche’, a partir dos anos de 1988, vinculado à Lei de Diretrizes de Base (LDB), foi renomeado, para CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. Os conceitos são renomeados politicamente.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI foi um dos documentos que subsidiaram a presente pesquisa, de modo, a oferecer dados a respeito da história do CMEI. A creche que deu origem ao Centro Municipal de Educação Infantil Professora Libânia Medeiros tinha o nome de Centro Infantil Vilma Maia, pertencia a Organização não-governamental denominada Movimento de Integração e Orientação Social (MEIOS), foi fundada em 1980 e funcionava em um prédio cedido pelo Conselho Comunitário do Conjunto Pirangi. A creche estava localizada na Avenida São Miguel dos Caribes, s/nº, Conjunto Pirangi, bairro de Neópolis, em Natal/RN. A creche recebeu esse nome em homenagem a primeira-dama do estado, que na época era Vilma Maia,

sendo administrado pelo Programa Nacional de Voluntariado (PRONAV). Conforme pode-se verificar nas leituras realizadas, o PRONAV apoiava os programas da Legião Brasileira de Assistência (LBA), por meio da atuação de grupos voluntários espalhados pelo país. Em 1998 inicia-se a transição das instituições de educação infantil vinculadas ao Movimento de Integração e Orientação Social (MEIOS) para a Secretaria Municipal de Educação, em virtude das políticas públicas para a educação básica, as instituições começaram a vivenciar o processo de municipalização da educação infantil. O processo de municipalização acentua-se, principalmente, após a LDB 9394/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribui aos municípios a responsabilidade com a Educação Infantil, de modo que as antigas creches vinculadas a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTAS) e as do Movimento de Integração e Orientação Social (MEIOS) passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), transformando-as em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). (Macedo; Macedo, 2019, p.6)

Percebam, o sentido ou a finalidade não foi movida pela necessidade ou natureza da criança e de suas fases, ao contrário, o que estava em jogo era a municipalização das instituições infantis, é bom lembrar, (cf. em dicionários adequadamente bem-organizados), a origem do termo é francesa, ‘creche’, significava manjedoura e, manjedoura, (em função do Natal, o entendimento é adequado) um simples recipiente de pedra, madeira ou ferro para alimentar animais.

No âmbito da educação em seu sentido amplo, da escola, da sala de aula propriamente seu horizonte, a filosofia da educação, milhares de vezes, é entendida, compreendida, assimilada, apropriada, socializada, como reflexão, contemplação e até comunicação. A filosofia da educação não deve contentar, ou, menos ainda, confundir com o repasse de teorias e práticas educativas. O que propomos nesse ensaio é que professores e professoras desta disciplina, sejam resistentes, dedicados na tarefa de fazer o novo, o nunca feito, a inventibilidade de conceitos educacionais.

Diferente de uma doutrina, a filosofia da educação é uma atividade mas, uma atividade que se atualiza no devir e não na história. Ela é uma atividade tipicamente do pensamento humano. Sem dúvida, ela ensina o homem e a mulher, crianças e jovens, a descolar e a desconectar os conceitos dos objetos, dos corpos, dos seres, enfim, do estado de coisas, além de sua inventibilidade, esse é um dos maiores feitos da filosofia, é sua maior realização, tendo criado os conceitos. Mas, parece que os docentes insistem em contar histórias dos filósofos e de suas filosofias.

Se a filosofia da educação for considerada uma aplicação de alguma filosofia, então o problema da escolha dessa filosofia deverá ser deixado a cada professor que ensina, segundo a metafísica que ele sustente. Essa filosofia, de livre escolha do professor, não pode ser justificada, por meio de algum critério supra-individual. [...] De fato, ao se considerar que uma filosofia é dependente da escolha individual, se está afirmando a impossibilidade de qualquer argumentação filosófica, como fazem os céticos ou pirronistas. No entanto, o caráter da argumentação filosófica é apresentar-se como universalidade.

Pode-se dizer então, que a filosofia da educação só pode ser apresentada como tal caso se aceite alguma filosofia racional, a qual historicamente se apresenta ao longo debate centrado no estabelecimento da universalidade. Caso não seja assim, então toda filosofia se mostra inviável e desnecessária. (Mazzotti; 2000, 186)

A grande arrancada da filosofia da educação, não é, tão-somente, o trabalho de “descolamento” dos conceitos que estão colados às coisas, aos objetos, aos corpos, portanto, aos seres, mas sim, é a inventibilidade. Essa é a grande dificuldade da maioria das pessoas, a realidade para essa gente, não é a totalidade da existência, mas sim, o recorte que fazem da realidade. Decididamente, os conceitos não nos esperam prontos, não brotam nem de um ser Absoluto, muito menos ainda, uma transcendência. Os conceitos tipo, amante, amigo, pretendente são determinações históricas, e ganham o toque do transcendental.

Se pensarmos o horizonte da sala de aula, de qualquer disciplina, ali está o nosso horizonte, ali está o nosso platô, nossa taça, nosso plano, o plano da imanência de Deleuze e Guattari. É nesse plano que giram e gravitam os conceitos. Nas escolas, ali nos corredores das salas, é ali, junto às coordenadorias, chefias, reitorias, na cantina, nos bate papos, sobretudo nos congressos, encontros, ali, giram e povoam os conceitos educacionais, e em boa parte desses lugares, o que se percebe, em grande parte desses lugares, não é diferente do caos.

[...] Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem, apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. São variabilidades infinitas cuja desaparecimento aparição coincidem. São velocidades infinitas que se confundem com a imobilidade do nada incolor e silencioso que percorrem sem natureza nem pensamento. É o instante que não sabemos se é longo demais ou curto demais para o tempo. Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p.259)

Que tenhamos um pouquinho só de regras, minimamente estabelecidas para que o nosso pensamento, no falar ou agir, se desviem da fantasia, só isso! Os conceitos que foram criados por alguma teoria, por exemplo: os conceitos derivados da física ou de alguma teoria científica, exemplo clássico, ‘gravidade’, entretanto, é uma função variável, não uma variação conceitual. Os conceitos filosóficos são de âmbito da filosofia e evidentemente do conhecimento filosófico educacional – dos saberes educacionais, por exemplo, as tendências pedagógicas - variações conceituais. Estamos há séculos repetindo, copiando e clonando milhares e milhares de vezes. São inúmeras, as tendências e métodos, as tendências liberais, renovadora não diretiva, as tecnicistas tendências progressistas – libertadora, Isso tudo é uma velha repetição enfadonha e cansativa. Quem é que passou na estação, o bonde do metrô ou fomos nós?

As políticas educacionais do MEC, o que nos parece, é que elas cuidam das coisas da escola em nome da educação, menos ainda da filosofia ou filosofia da e na educação. O ponto fundamental não o que se lança ou que se projeta - cria, mas, quais os motivos? Qual é de fato, a preocupação? Sabemos que questão dos conceitos é central neste caso, a educação é reduzida à escola, essa, ao conhecimento. O conhecimento - saber, ao repasse e a reprodução de conteúdo, e, portanto, a filosofia da educação ou propriamente o ensino de filosofia na educação é restrito. Sobre isso, Christian Lindberg, professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFS e Taís Pereira, professora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia do CEFET-RJ escreveram, ainda em 2024, na Coluna da ANFOP (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia):

Como é de amplo conhecimento, o Ensino de Filosofia perdeu seu *status* disciplinar em 2017, deixando de ser obrigatório. Ele foi diluído e fragmentado na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Além disso, a lei nº 13.415/2017 determinou que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino de Filosofia fosse considerado como estudos e práticas, a exemplo da Sociologia, Educação Física e Artes. Com sua implantação, o que se viu foi a redução da carga horária destinada ao Ensino de Filosofia. Com base em levantamento feito pelo Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS) nos anos de 2020 e 2022, ou seja, antes e depois da lei ser efetivada pelos estados, detectou-se que quinze estados diminuíram os tempos dedicados a ele. Em outros dez, houve a manutenção e apenas em dois, Sergipe e Amapá, a carga horária foi ampliada. Porém, em 2023, com a mudança dos governos estaduais, São Paulo e Pará modificaram a matriz curricular, aumentando para dezessete o número dos estados que promoveram a redução do tempo destinado ao Ensino de Filosofia em sala de aula. (Lindeberg; Pereira, 2024)

Em 2025 também o professor Leonardo Diniz do Couto, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN). e Thomaz Estrella de Bettencourt, professora CEFET-RJ, atuando no Ensino Médio Integrado e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) escreveram na Coluna da ANFOB a situação da filosofia no Ensino Médio, referente à denominada lei:

A DISCIPLINA FILOSOFIA SOB A LEI 14.945/24. Como se sabe, houve muita reação às mudanças feitas com a MP 746/16, a Lei 13415/17 e com a BNCC de 2018. Diversas entidades, profissionais da educação, pesquisadores e pesquisadoras, estudantes se mobilizaram contra as alterações promovidas na LDB. Como resultado dessas mobilizações, em abril de 2023, o governo recém-empossado suspendeu, através da Portaria MEC n. 627/23, o Cronograma Nacional de implementação do Novo Ensino Médio, estabelecido pela Portaria MEC n. 521/21 e promoveu uma consulta pública *online* sobre o Novo Ensino Médio que duraria até agosto de 2023. O resultado dessa consulta passou por avaliação do CNE e ajudou a conformar um Projeto de Lei, que após tramitação no Congresso Nacional, deu vida ao Novíssimo Ensino Médio, com a aprovação da Lei 14.945 em 31 de julho de 2024. Nesse novo texto,

que ora vigora, a filosofia é mencionada apenas uma vez. Não é garantida a sua obrigatoriedade nos três anos do ensino médio, tal como antes de todo este processo iniciado em 2016. No entanto, em relação à lei do Novo Ensino Médio que vigorou entre 2017 e 2023, houve ganho. No Novíssimo Ensino Médio, o Art. 35-A ganhou a companhia do Art. 35-B, do Art. 35-C e do Art. 35-D. E é justamente neste último que aparece a menção à filosofia. Agora ela aparece ao lado de sociologia, geografia e história como partes necessariamente integrantes da área de ciências humanas e sociais aplicadas. (Couto; Bettencourt. 2025)

O que nos resta afirmar? Sim, podemos afirmar, a filosofia da educação obviamente, o ensino de filosofia é um problema que nos acompanha desde a Grécia antiga. E parece que irá continuar a ser um campo neutro nos desafios da educação do século XXI, nada além disso. Aquilo que chamam de fato novo no Ensino Médio, continua antigo, e do ponto de vista da Base Nacional Comum Curricular deve ser cumprida nestes termos, sendo apenas uma disciplina integrativa, isto é, não possui status de disciplina, está apenas integrada no currículo

Para Ildeu Coelho (2004) os problemas da educação não passam de problemas da escola, O Ministério da Educação não passa e nem vai além da escola, de fato, é um ministério das coisas da escola, nessa perspectiva, então,

[...] educar, formar, escolarizar e ensinar, se tornam sinônimos de transmitir informações, repassar e socializar saberes prontos, sistematizados a serem apropriados e consumidos, bem como, de profissionalizar, instrumentalizar os alunos para enfrentar a vida, o mundo do trabalho, o mercado. A isso também, às vezes se chama, ingênua e equivocadamente, de democratização da escola. (Coelho, 2000, p.55)

Pensando nos conceitos ou nos conceitos educacionais, entendidos como totalidades fragmentarias, suas bordas ou dobras não se fixam ou predem linearmente, muito menos são coincidentes, entretanto os filósofos ou nossas professoras, professores, alunos e alunas, também os técnicos do Ministério, continuam a apropriar do pronto e acabado. Plano é plano e conceito é conceito! Nunca é bom confundir porco com leitão. Olhando de relance, porco é leitão e leitão é porco. Eis a confusão, tudo é a mesma coisa, dizem por aí. De modo simples e esclarecedor, o plano é um espaço, um lugar, um horizonte, pode ser uma “sala de aula”, pode ser “uma cozinha”, pode ser um “campo de futebol”, pode ser um “laboratório de genética”, pode ser o “Palácio de Versalhes”, pode ser um “tempo determinado do mundo novo”, pode ser uma “época da Idade média”, pode ser o “*Big Bang*”, pode ser “seu mundo.” O plano não é um conceito e muito menos o plano o lugar ou morada fixa de todos os conceitos. Foi enfatizado anteriormente, todo conceito tem uma história, tem um devir, é incorporal, não é simples, ou seja, é criado em alguma época, mas, não reside lá para o todo sempre! É o plano e no plano onde se enrola e desenrola os conceitos, no caso aqui, a sala de aula.

A redução dos conceitos é nítida, a educação reduzida à escola, docentes reduzidos em meros cumpridores de horários. Docentes cansados e adoecidos, discentes reduzidos à números e senhas, a avaliação, um instrumento mecânico e de coerção, provoca medo e pânico, a sala de aula reduzida, ora em prisão, ora em circo. A sala de aula, em grande medida, é sim, um horizonte, seletivo, repetitivo e sonolento. É uma verdadeira prisão. E por falar em prisão:

Entramos então em sociedades de controle que diferem em muito das sociedades de disciplina. Aqueles que velam por nosso bem não têm ou não terão mais necessidade de meios de enclausuramento. Hoje todos eles, as prisões, as escolas, os hospitais, são temas de discussão permanente. Não seria melhor estender o tratamento aos domicílios? Sim, esse é sem dúvida o futuro. As oficinas, as fábricas não comportam mais empregados. Não seria melhor regimes de empreitada e de trabalho em domicílio? Não existem outros meios de punir os infratores senão a prisão? As sociedades de controle não adotarão mais os meios de enclausuramento. Nem mesmo a escola. Vale a pena investigar os temas que nascem, que se desenvolverão em 40 ou 50 anos e que nos explicam que o espantoso seria conjugar escola e profissão. Seria interessante saber qual será a identidade da escola e da profissão ao longo da formação permanente, que é o nosso futuro e que não implicará necessariamente o reagrupamento de alunos num local de clausura. Um controle não é uma disciplina. Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e “livremente”, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro (Deleuze, 1987, p. 12.).

Mas, em que consiste atuar no ‘devir’; a primeira noção é ter em mente as palavras de Friedrich Nietzsche: “Jamais encontraremos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que dela se apodera ou nela se exprime.” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 5.) Pela determinação histórica, umas das primeiras forças que apodera da filosofia ou da filosofia da educação é entendê-las como reflexão, comunicação ou contemplação. A filosofia da educação não é uma reflexão sobre a educação, pois, ninguém precisa dela para refletir. Diferentemente de um campo de opiniões a filosofia educativa não gira em torno da reflexão sobre a educação, escola, saber, avaliação, método, ensino, saber, didática, sala de aula, notas, prática ou formação docente, continuada etc.; a segunda noção parece simples, entretanto, ela vem acompanhada de dedicação, resistência, intensidade, que é exatamente fazer o filósofo da educação, professores e professoras atuarem no campo do devir.

Então como o filósofo cria? E se o filósofo cria, como inventa o filósofo da educação? Os exemplos abaixo não caracterizam de fato a criação, mas, trazem uma ínfima noção de ideia, ou o que é ter uma ideia? Faremos aqui o uso corriqueiramente da palavra ‘ideia’, propositalmente no exemplo a seguir, a inventividade é outra coisa: Uma cozinheira pode ter uma ideia genial, quer inventar uma nova espécie de alimentação, ela não precisa ser uma filósofa.

Ninguém precisa ser filósofo para ter ideia. Ter uma ideia todo mundo tem! Mas, essa ideia, em certo sentido, está aí, não é algo genérico, não é uma farmácia. Não temos uma ideia geral, pronta, acabada, ela sempre pertence a algum domínio, exemplo: uma bola, lembra menino, que lembra, campo de futebol, daí, lembra-se da grama. Pois bem, quem é assim tão criativo e original? Então, se a cozinheira teve uma ideia: misturar carne de frango e carne jacaré defumada com quiabo acrescentando pimenta malagueta e pepino batido, parece que teve uma ideia original. Mas percebam esta suposta ideia de alimentação que parecia ser originalíssima, não passa de ideias já criadas. Percebam, todas essas ideias estavam infinitamente entrelaçadas no meio da floresta, onde mora o jacaré, também estava no interior de uma feira de hortigranjeiros, ou ainda, presas num galinheiro ou num supermercado onde se encontra frango clonado.

Ter uma ideia é uma “festa pouco corrente” expressou Gilles Deleuze. “A ideia de que os matemáticos precisariam da filosofia para refletir sobre a matemática é uma ideia cômica. Se a filosofia deve servir para refletir sobre algo, ela não teria nenhuma razão para existir. Se a filosofia existe, é porque ela tem seu próprio conteúdo. (Deleuze, 1987, p.3)

Não se faz filosofia do nada, sem necessidade. Gilles Deleuze, (1987) entende e explica isso facilmente e, nós já sabemos, os conceitos não são fabricados ou criados de um dia para o outro. Lembram? O caso da citação anterior do conceito creche. Na ocasião, não foi criação, ali, foi uma troca de terminologia com objetivo e finalidade política. Para Deleuze e Guattari, (1987) o filósofo não sai por aí dizendo que vai fabricar um conceito, que vai criar uma ideia, identicamente, não vê por aí, um artista um pintor dizer assim, ‘vou pintar nesse muro um rosto,’ ‘vou pintar um quadro’, o próprio um cineasta não diz, ‘vou fazer um filme deslumbrante.’ Não é assim, as coisas não funcionam dessa forma, por isso, o viés da necessidade.

Sem uma necessidade, uma precisão, tanto em filosofia quanto nas outras áreas – matemática, química física, a necessidade vem antes. Nem o trabalhador trabalha por prazer, gosto, ou vontade, é um esforço danado, dizem por aí – ah...se descobrisse quem inventou o trabalho. Assim também, quem cria conceitos ou os inventa, ao contrário, deve ter uma constante necessária, uma necessidade absoluta.

Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (Deleuze; 1987, p.3)

Seja na educação, na cozinha, na arquitetura, no teatro, seja nas instituições escolares, nas autarquias, no judiciário, ninguém precisa de filosofia para criar suas especificidades. Mas, quando a filosofia cria um conceito o mundo gira!

Os conceitos não são criados do nada, como afirmamos, é incorporeal, entretanto, pode encarnar nos corpos, embora não se confundam com eles. “O conceito diz ao acontecimento, não a essência ou a coisa.” (Deleuze; Guattari, 1992, p.33). Logo, a filosofia não é discursiva, nem o conceito discursivo. Não existe prazer em discutir sobre a coisa! O filósofo elevado sempre tem uma linha de fuga. Exceto, os midiáticos da televisão e das redes sociais, esses adoram um debate, aliás, são exemplos de vida para a grande maioria desse país. A filosofia não foi feita para debater! A sala de aula de filosofia da educação não é espaço discursivo.

Enfim, o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições. É a confusão do conceito com a proposição que faz acreditar na existência de conceitos científicos, e que considera a proposição como uma verdadeira ‘intensão’ (o que a frase exprime): então o conceito filosófico só aparece, quase sempre, como uma proposição despida de sentido. Esta confusão reina na lógica, e explica a ideia infantil que ela tem da filosofia. O conceito não é, de forma alguma, uma proposição, não é proposicional, e a proposição não é nunca um intensão. As proposições definem-se por sua referência, e à referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação com o estado de coisas ou de corpos, bem como às condições desta relação. Longe de constituir um intensão, estas condições são todas extensionais: implicam sucessivas operações de enquadramento em abcissas ou de linearização que fazem os dados intensivos entram em coordenadas espaço-temporais e energéticas, em operações de correspondência entre conjuntos assim delimitados. São essas sucessões e essas correspondências que definem a discursividade nos sistemas extensivos; e a independência das variáveis nas proposições opõe-se à inseparabilidade das variações no conceito. (Deleuze; Guattari, 1992, 35)

Da mesma forma, as sentenças possuem sentido e referência, não existe alteração nessas se substituirmos as expressões linguísticas. No caso dos conceitos, o ponto é outro, os conceitos que possuem consistência, escrevem Gilles Deleuze e Félix Guattari:

[...] as ordenadas intensivas fora de coordenadas, entram livremente em relações de ressonância não discursiva, seja porque os componentes de um se tornam conceitos com outros componentes sempre heterogêneos, seja porque não apresentam entre si nenhuma diferença de escala em nenhum nível. [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p.35)

A coisa é a coisa e pronto, a coisa não é o conceito. Quanto ao exemplo da cozinheira que fez o frango com jacaré defumado com pimenta e pepino batido, na perspectiva do conceito ‘alimentação’, são totalidades fragmentarias, longe de ser um quebra cabeça pronto para montar, isso, não vai acontecer. Ou seja, os conceitos, seus contornos, embora, aproximadamente quase se tocam, não diz diretamente ao outrem. Procedendo por frases, a filosofia está longe de ser proposição que se identifica e por ela se integra, ao contrário, das frases a filosofia tira conceito, esse, nunca pode confundir com ideias abstratas, por isso, a filosofia deve ter uma codificação própria, a linguagem e dela, cria e da conotação ao conceito!

Finalizando, um conceito necessita de personagens conceituais para definir a noção da coisa, Deleuze e Guattari exemplificam com um termo muito legal -amigo.

Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses “amigos” que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente. Mas não haveria somente diferença de grau, como numa escala, entre o filósofo e o sábio: o velho sábio vindo do Oriente pensa talvez por Figura, enquanto o filósofo inventa e pensa o Conceito. (Deleuze; Guattari, 1992, p.10)

Independentemente de diferença e graus não haveria uma tonalidade expressiva entre o filósofo, o sábio grego e o vindo do Oriente. Não existe um céu para os conceitos criarem asas, se, o filósofo não criar, o “João de barro cria sua casa”, esse pássaro tem uma assinatura original, seja num galho de uma árvore, seja num poste elétrico. Afirmam Deleuze e Guattari,

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, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los.’ (Deleuze; Guattari, 1992, p.13)

Até o presente momento – na sociedade do século XXI – na área da educação, no campo – território da escola, no território da sala de aula, o que nós - professores e professoras de filosofia da educação estamos a fazer? Criamos conceitos educacionais ou contamos a história da filosofia e dos filósofos? A segunda opção parece ser mais apropriada para a nossa dúvida. A reflexão ou a contemplação são máquinas da filosofia que o filósofo se apropria para tentar criar conceitos, ou seja, a filosofia não se interessa por transmissões, muito menos por visões ilusórias ninguém necessita dela, a ‘filosofia’ para refletir sobre qualquer coisa.

Samuel Rosa, compositor e músico brasileiro, poetizou numa música linda, intitulada, “Amores imperfeitos”, os versos: “Os filósofos não dizem nada que eu não possa dizer.” Certamente é verdade, mas, a tarefa do filósofo é criar conceitos, não comunicar ou transmitir palavras.

Aqui está a tarefa do filósofo e do filósofo da educação, obviamente do cientista, do artista. É tarefa do filósofo da educação criar conceitos, questioná-los, mas para isso, é preciso superar e questionar as visões instituídas, trazendo para dentro da escola, ‘vida’, vida imanente. Temos personagens demais nas escolas!

Não se cria conceito do céu, de uma hora para outra, não se cria conceitos. Mas então, o que é conceito? Qual é o sentido dessa criação? A etimologia encontrada em dicionários estão longe de definir o conceito.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. [...] Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo etc. Também não há conceitos que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos [...] Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentado. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele para reabsorvê-lo (Deleuze; Guattari, 1992, p. 27).

Se um músico cria uma canção, um arquiteto a arquitetura de uma edificação, se o belo pássaro “João de barro”, cria sua casa no galho de árvore, atualmente, até em postes elétricos, se o cineasta cria seu filme, o que faz o filósofo se não cria conceitos? O pensamento é algo intenso e o conceito pura intensidade, nunca é energia, sua velocidade é infinita.

“[...] o problema do pensamento é a velocidade infinita, mas esta precisa de um meio que se mova em si mesmo infinitamente, o plano, o vazio, o horizonte. É necessário a elasticidade do conceito, mas também, a fluidez do meio. É necessário os dois para compor ‘os seres lentos’ que nós somos. (Deleuze; Guattari, 1992, p.51)

A sala de aula, como em todos os lugares é onde a experiência do exercício pensamento pode manifestar. Pensar para Deleuze e Guattari, (1992) é experimentar o que se está fazendo, e o que se está fazendo é exatamente, ‘aquilo que se faz na hora’, isto é, um segundo antes não, já era, um segundo depois, também não, já foi! Somos verdadeiramente seres lentos, por isso a questão da resistência é prioridade.

Resistência. Ato de resistência. E em toda a obra dos Straub, o ato de fala é um ato de resistência. De “Moisés e Aarão” ao último Kafka (“América”, romance filmado por Straub), passando por — não cito pela ordem — “Não Reconciliados” ou Bach (“Crônica de Anna Magdalena Bach”). O ato de fala de Bach é sua música, que é um ato de resistência, luta ativa contra a repartição do profano e do sagrado. Esse ato de resistência na música culmina num grito. Assim como há um grito no “Woyzeck” (peça do alemão Georg Büchner de 1836), há um grito em Bach: “Fora! Fora! Ide embora, não vos quero ver!”. Quando os Straub o põem em relevo, esse grito, o de Bach ou o da velha esquizofrênica de “Não Reconciliados”, tudo isso há de testemunhar um duplo aspecto. O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens. (Deleuze; 1987, p.14)

É importante ler novamente, o ‘ato de resistir’ é fundamentalmente humano e artístico! A sala de aula pode e deve ser um horizonte de criação ou inventividade e resistência, esse é o caminho proposto por Deleuze e Guattari (1992).

Enquanto isso, na sala de aula das escolas do século XXI, emerge inusitadamente um território da preguiça, logo, se desterritorializa no mundo do sono e da monotonia. Novamente, outra vez, se reterritorializa, na cópia e no gracejo sem graça! Somos professores e professoras, entretanto, parecemos robôs, basta ligar o data show. A escola do século XXI, tem sido um território de desterritorialização e reterritorialização. Quando o índio, sim, o das selvas brasileiras, acordou, estava ele, dentro de uma sala de aula, após o exame do Enem!

Saudações aos professores e professoras de filosofia da educação – nome desinteressante! “[...] Neste mergulho, diríamos, que se extrai do caos a sombra do ‘povo por vir’, tal como a arte o invoca, mas também a filosofia, a ciência: povo-massa, povo-mundo, povo-cérebro, povo caos. [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p.279)

Saudações aos professores e professoras de ciência e de arte! Diferentemente dos gregos, sobretudo, os filósofos e filósofas da sociedade da educação do século XXI, a nossa relação deve ser uma espécie de ‘relação com o inimigo’. Ele que suscita verdadeiramente um pensamento diferente e distinto. *De volta para a casa*, os filósofos trazem as variações conceituais, os cientistas riscam o caos para trazerem as funções variáveis, e os artistas? Simplesmente as variedades, essas, resistem ao infinito. Isso, verdadeiramente, é uma luta contra o caos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extraído de *Postulados da Linguística*, da coleção *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia 2*, também volume 2, esse trecho é notável por ser uma das poucas ocasiões em que Deleuze, neste caso em coautoria com Guattari, trata indiretamente da educação em seu sentido amplo. Evidentemente, trata-se aqui da escola — do ensino institucionalizado. Leiam-se com atenção as palavras:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina a regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provém das significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.) (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11)

Afirma Ildeu Moreira Coêlho:

Pensar é não ter cópia das coisas e processos na mente e, portanto, precisa sempre interrogar seu sentido e gênese; esquecer chavões e rótulos limitados e pobres para

significar e expressar o pensamento vivo e interrogante. Não é receber o mundo na mente, nem ordenar e sistematizar a experiência humana, mas em criar conceitos, buscar compreender o significado do mundo, do homem e suas obras, da vida coletiva das palavras, dos termos, dos textos e do dito e do escrito. (2012, p.72)

O filósofo da educação, propriamente do ensino de filosofia, encontra sua tarefa primordial no engajamento com o plano da imanência, onde a criação conceitual se torna um ato de reflexão, aliás, longe disso, a filosofia não é reflexão, ela é sua notabilidade é criação, isto é, criação de sentido no âmbito do processo formativo. No contexto dos desafios educacionais do século XXI, a meta e compromisso ético-político residem em resistir à tentação de recair em modelos transcendentais ou fórmulas normativas que inevitavelmente se dissolvem nas contingências e contradições do campo educativo. Se o estilo em filosofia, como lembra Gilles Deleuze, é o movimento do conceito, também é verdade que, ao longo da história, outros estilos se impuseram e cristalizaram modos de pensar. É nesse oceano revolto que a filosofia de Deleuze e Guattari navega com destemor rumo ao desconhecido. Afirma Sílvio Gallo: “Um comentário de Deleuze é emblemático dessa ‘nova’ forma de fazer filosofia que, partindo de filósofos consagrados pela história, consiste numa atividade criadora e não apenas reprodutora. (Gallo, 2000, p.159). Como sabemos, embora Gilles Deleuze não trate nomeadamente da educação ou da filosofia da educação, sua filosofia é, em essência, educativa e formativa.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. **Educação para o Século XXI é tema de encontro interministerial na sede da OEI**. Publicado em 20/07/2022 Atualizado em 27/07/2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/educacao-para-o-seculo-xxi-e-tema-de-encontro-interministerial-na-sede-da-oei> >. Acesso em 05 dez. 2024

COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.) **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: PUC, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.) **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

COSTA, Rogerio. Sociedade do controle. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: v. 18(1): 161-167, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/spp/a/ZrkVhBTNkzkJr9jVw6TygVC/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 06 abr. 2026.

COUTO, Leonardo Diniz. BETTENCOURT, Thomas Estrella de. Qual a situação da disciplina Filosofia na Educação Básica com o Novo e o Novíssimo Ensino Médio? 27/10/2025. **Coluna ANPOF**. Disponível em:< <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/qual-a-situacao-da-disciplina-filosofia-na-educacao-basica-com-o-novo-e-o-novissimo-ensino-medio> > Acesso em 09, mar. 2026

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida. *Educação & Realidade*, 27(2), 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079> Acesso em 27 fev 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2024. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles; Félix Guattari. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. v.2. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans)..

DELEUZE, Gilles, Félix Guattari. **Mil Platôs**. capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans). Volume I

DELEUZE, Gilles, Félix Guattari. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção Trans). Vol.4

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: < [https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/deleuze\\_nietzsche.pdf](https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/deleuze_nietzsche.pdf) >. Acesso em 05 fev. 2025.

DELEUZE Gilles. O ato da criação. **Palestra de 1987**. Folha de São Paulo, 27/06/1999 15. Disponível em: < [https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina\\_de\\_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf](https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf)> Acesso em 07 dez. 2024.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI Félix. **O Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção Trans).

MACÊDO, Buena Bruna Araujo; MACÊDO, Julie Idália Araujo. **Research, Society and Development**. v. 8, n. 8, p. 01-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662199024/html/> > Acesso em 26 abr. 2026.

LINDERBERG, Christian. PEREIRA, Lilian. O ensino de Filosofia diante do ‘novíssimo’ Ensino Médio. 13/08/2024. **Coluna ANPOF**. Disponível em: < <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio> > Acesso em 09, mar. 2026.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Filosofia da educação uma outra filosofia? In: GHIRALDELLI, P. (Org) **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&., 2000. p.185-204.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GALLO, Sílvio. Notas Deleuzianas para uma Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (Org). **O que é Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 157-184.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.