Recital

Revista de Educação,
Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

CRIAÇÃO DE CONCEITO FILOSÓFICO: ORIENTAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Philosophical Concept Creation: Orientations for Teaching and Learning

Aline Patrícia Sobral dos SANTOS
Centro Universitário de Maringá (UniCesumar).
aline.filo.edu@gmail.com

Gustavo Henrique Silva de SOUZA
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Teófilo Otoni.
gustavo.souza@ifnmg.edu.br

Elizabete Amorim de Almeida MELO
Universidade Federal de Alagoas.
elizabete.amorim@yahoo.com.br

Resumo

Grande parte do desafio de ensinar filosofia está relacionada à transição entre o conteúdo filosófico e a sua funcionalidade social, humana, acadêmica e profissional. A partir disso, este estudo tem por objetivo propor um modelo de ensino de filosofia, baseado na criação de conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Por meio de uma pesquisa bibliográfica focada no ensino de filosofia, em apenso a uma abordagem didático-pedagógica, desenvolveu-se uma proposta teórica que circunda problemáticas inerentes ao ensino de filosofia na atualidade. Depreende-se que a filosofia tem papel essencial no pensamento crítico do aluno e no auxílio da construção de conceitos, cuja habilidade principal está em constringir conhecimentos da experiência vivida com a normatização de padrões, teorias e ideias lógicas para a aplicação em sua realidade, isto é, em seu cotidiano. A criação de conceito, portanto, fornece uma metodologia inovadora para o ensino de filosofia, abandonando o viés conteudista e assumindo uma abordagem experiencial.

Palavras-chave: Conceitos. Ensino de Filosofia. Gilles Deleuze. Félix Guattari.

Abstract

Much of the challenge of teaching philosophy is related to the transition between philosophical subject and its social, human, academic and professional functionality. From this, this study aims to propose a philosophy teaching model, based on the concept creation of Gilles Deleuze and Félix Guattari. Through a bibliographical research focused on the teaching of philosophy, attached to a didactic-pedagogical approach, a theoretical proposal was developed that surrounds the inherent problems of the teaching of philosophy nowadays. It is understood that philosophy plays an essential role in the construction of critical thinking and concepts by the student, whose main ability is to develop knowledge from the lived experience through the standardization of patterns, theories and logical ideas for application in its reality, i.e., in its daily life. Therefore, concept creation provides an innovative methodology for teaching philosophy, abandoning the content bias and taking an experiential approach.

Keywords: Concepts. Philosophy Teaching. Gilles Deleuze. Félix Guattari.

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre as problemáticas que circunscrevem o ensino de filosofia. No entanto, diante dos muitos estudos existentes acerca do ensino de filosofia, apresentando múltiplos olhares e perspectivas acerca do assunto (CERLETTI, 2003, 2004, 2009; FAVARETTO, 2004; GALLO, 2004, 2007, 2012; KOHAN, 2000; MARTINS, 2000; SÁ JÚNIOR, 2011; SEVERINO, 2002; 2009; SILVEIRA, 2000, 2007; MARINHO, 2014), procurou-se aqui focar nas problemáticas que envolvem o papel da filosofia.

Entende-se que a ideia a ser aqui discutida parte da premissa de que ter uma atitude filosófica não é a mesma coisa que ter habilidades e competências específicas, porém devem existir no escopo profissional do professor de filosofia, denotando o que se deve e o que "não" se deve fazer em uma aula de filosofia no ensino médio, conforme explica Cerletti (2004):

> O que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acaba de encher. Poderíamos dizer que aqueles que se dedicam à filosofia atualizam, dia-a-dia, este desafio. E, ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia é também – e antes de tudo – um desafio. E, ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia é também – e antes de tudo – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar nos vemos obrigados a deparar com este vazio e tentar reduzir, cada um a seu modo, aquela distância que busca um sentido (CERLETTI, 2004, p. 24).

Assim, este trabalho tem por objetivo propor um modelo de atividades didáticas e práticas metodológicas para o ensino de filosofia, baseado na criação de conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992). Desse modo, serão levantadas sugestões para a resolução de problemas dentro da sala de aula, considerando os contextos intrínsecos, como os processos e as capacidades cognitivas (BORDENAVE; PEREIRA, 1977). Este estudo teórico se apropria da compreensão do papal da Filosofia, dos desafios da educação e da importância da formação específica, com vias ao uso da criação de conceitos, tendo como pressuposto teórico o

enriquecimento do pensar, visto que a própria especificidade da filosofia está no fato dessa disciplina trabalhar com conceitos e não com definições prontas e acabadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

A educação brasileira como um todo passa por momentos difíceis e inundados em mazelas, mas que, mesmo assim, possui a função social de formar, paradoxalmente, "as massas" em mão de obra necessária para o sistema capitalista (ver, MOEHLECKE, 2012). Nesse sentido, vejamos o que nos diz Tonet (2012, p. 14): "A função essencial da escola é a de preparar os indivíduos para o trabalho". É a partir do modo de produção que a educação se insere. Ademais, destacamos com Frigotto (1993, p. 44) que "a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticulam outros".

Desse modo, temos grandes desafios para a educação que são genuinamente inerentes ao papel da Filosofia enquanto atividade multifacetada de reflexão, pensamento, problematização e criação. Hoje em dia, comumente se observa um tipo de espaço educacional que não contribui nem ao menos para o desenvolvimento de um pensamento crítico sistemático do aluno. Ao contrário, uma série de conteúdos é apresentada com o intuito de dar condições para a integração do estudante no mercado de trabalho.

Por isso, o ensino de Filosofia tem se deparado com tantas dificuldades, desde a sua inserção na grade curricular de ensino básico, até o seu estabelecimento enquanto disciplina dotada de um arcabouço próprio e de uma relevância notória para a formação dos seres humanos. De tal modo, apresentar-se-ão a seguir os elementos centrais do postulado histórico do ensino de Filosofia no Brasil.

1.2 ELEMENTOS CENTRAIS DO POSTULADO HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

A presença da Filosofia na grade curricular da educação brasileira perpassa por muitos elementos históricos que podem ser datados como relevantes para a chegada do momento atual. Basicamente, o ensino de Filosofia comunga da história da filosofia no Brasil, que é marcada por uma série de acontecimentos particulares.

Um estudo que abarque todos esses anos é uma tarefa difícil. Vejamos o que nos esclarece Alves (2002, p. 7): "empreender um estudo a respeito da presença e ausência da Filosofia na educação escolar brasileira, sobretudo na educação de nível básico, é sem dúvida uma tarefa exigente, afinal, são 500 anos de muita história para contar". No Quadro 1, foi possível demarcar alguns desses acontecimentos cronologicamente.

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Quadro 1 – A História do Ensino de Filosofia no Brasil

Período	Acontecimentos
1553	Período Jesuítico – Trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia.
1760	Período Pombalino – Criaram-se as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.
1822	Período Imperial – Tentou-se suprir a falta de professores. Institui-se o Método Lancaster, ou do "*ensino mútuo*", no qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.
1908	Fundava-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras. Livros de ensino da Filosofia surgem e quase todos possuíam uma orientação católica.
1915	Nova reforma educacional, com o decreto n° 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa.
1961	1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°. 4024. Lei de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores.
1964	A Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. O modelo educacional era totalmente técnico e burocrático.
1971	Época do regime militar, Filosofia praticamente desaparece das escolas (Lei n. 5.692/71).
1985	Chegada ao Brasil do programa de "Filosofia para Crianças", por Mathew Lipman.
1996	Reconhecimento da Filosofia a partir da Lei nº 9.394/96.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) estabelecem que conteúdos de Filosofia devam ser trabalhados na forma de temas transversais.
2003	Pesquisa da UNESCO através de questionário aplicado e analisado pelos autores Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan que mapearam as condições atuais do ensino de Filosofia no país.
2006	Parecer do CNE/CEB nº 38/2006, ressaltando que a Filosofia e a Sociologia são necessárias para o exercício da cidadania.
2008	Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
2017	Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, que cita a palavra "filosofia" apenas 3 vezes no texto final, devolvendo-a a uma situação semelhante àquela do artigo 35 da LDB/1997.

Fonte: Machado (1976), Martins (2000), Mozai e Ribas (2001), Giotto (2006) e Brasil (2006, 2008, 2017).

Esses acontecimentos tornaram a Filosofia ora presente, ora ausente, do currículo educacional, e dentre as razões sobre as suas eventuais exclusões, o seu perigo e desnecessidade enquanto disciplina curricular do ensino médio foi considerada. Tais rupturas surtiram efeito estrutural até os dias atuais, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. Como Martins (2000, p. 100) salienta: "Até mesmo por se tratar da presença num nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral, a

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi problemática". Martins (2000) nos apresenta também que:

> Revendo os caminhos do Ensino Médio nacional pode-se perceber que a concepção de filosofia nele difundida predominantemente foi a de um saber abstrato e, em consequência elitista, um saber ("pensar") desvinculado do conflito que caracteriza a existência humana ("ser"). Tal procedimento colaborou para a manutenção das massas trabalhadoras na submissão intelectual e moral, uma vez que afastadas das tarefas teórico – práticas capazes de libertá-las (MARTINS, 2000, p. 98).

Em grande parte desses períodos históricos citados, e por que não dizer, até os dias atuais, a Filosofia vem sendo trabalhada em sala de aula de maneira que não contempla os anseios, questionamentos, objetivos dos alunos e, até mesmo, as determinações legais estabelecidas. Nessa perspectiva, Rodrigo afirma que: "O desinteresse pelas aulas de filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos" (RODRIGO, 2009, p. 37). Comumente, se observa nos alunos um afastamento pela disciplina, uma vez que esta carrega uma abordagem institucionalizada no postulado histórico. Gallo e Kohan (2000) nos apresentam que:

> A experiência de pensamento filosófico traz em si a marca necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado (GALLO; KOHAN, 2000, p. 194).

Através do percurso histórico é possível ver que muitos estudos ultimamente vêm se debruçando acerca do ensino da Filosofia, no que diz respeito às lacunas e deficiências, para repensar e oferecer um direcionamento a esta disciplina que se utiliza da reflexão e da análise crítica sobre os mais diversos temas. Vejamos o que Gallo (2012) nos mostra acerca das especificidades da Filosofia:

> 1) Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. 2) Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção; 3) Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2012, p. 54).

Uma vez que a Filosofia se institucionaliza como um saber e uma atitude e, ao mesmo tempo, como uma disciplina curricular (MARINHO, 2014), todo o seu entorno constituinte, isto é, os

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

materiais, a didática e o filósofo-professor, precisa se caracterizar dentro de um perfil que abarque as especificidades da própria Filosofia.

1.3 O ENSINO DE FILOSOFIA

Nos dias atuais, o ensino de Filosofia é caracterizado como parte fundamental de um processo educativo de formação do indivíduo/aluno/jovem enquanto cidadão, que visa analisar e entender a sua realidade. "A Filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas" (ASPIS, 2004, p. 318). O que, segundo Deleuze e Guattari (1992), é ainda uma visão que não diz o que a Filosofia é, pois, entende-se que a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.

Diante disso, para que o ensino de Filosofia possa cumprir e manter-se como disciplina curricular, o seu ensino exige habilidades e competências específicas, pelo menos em termos de planejamento educacional. Com isso, Lorieri (2002) aponta três grupos de habilidades básicas do pensamento que devem se fazer presentes no ensino da Filosofia:

> 1. Habilidades de Investigação: Observar bem; saber formular questões ou perguntas substantivas; saber formular hipóteses; saber buscar comprovações; dispor-se à autocorreção. 2. Habilidades de Raciocínio: Produzir bons juízos; estabelecer relações adequadas entre ideias e entre juízos; inferir, isto é, "tirar" conclusões; identificar ou perceber pressuposições subjacentes. 3. Habilidades de Formação de Conceitos: Explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra; analisar elementos que compõem um conceito qualquer; buscar significados de palavras em fontes como dicionários; observar características essenciais para que algo possa ser identificado; definir, isto é, dizer o que algo é e o que o torna inconfundível (LORIERI, 2002, p. 104).

Além disso, versa-se sobre a habilitação do professor para o enfrentamento dos desafios e dificuldades que circundam o ensino filosófico, incutindo aos alunos o legado do gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. E também, torna-se necessária uma capacidade de criação e desenvolvimento de conhecimentos inerentes às atitudes amplamente necessárias para um estudante de filosofia.

Vejamos a figura do professor de filosofia que Hegel instituiu para a mediação do saber que ele constrói com o aluno:

> O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor (HEGEL, 1994, p. 23).

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

1.4 ASPECTOS FORMAIS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Entre as muitas discussões em torno da Filosofia, principalmente sobre a sua importância para a formação do indivíduo, não é possível negligenciar o que as bases legislativas demarcam para o ensino de Filosofia. Vejamos, por exemplo, o inciso III do Artigo 35 da LDBEN 9.394/96, o que estabelece: "[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tarefas que certamente a Filosofia facilitaria no aluno de EM" (BRASIL, 1996, s/n), isto é, não apenas a literatura é consensual sobre a importância do ensino de Filosofia, como as leis são notadamente veículos de ordem e de estabelecimento da Filosofia no Ensino Médio.

Além disso, é importante que, ao se analisar essa passagem nas diretrizes, não se hipervalorize as atribuições que são destinadas à Filosofia como disciplina, já que a mesma não deve ser considerada a salvadora dos dilemas humanos, sociais e culturais. Também, não se pode cair no risco de argumentar que a disciplina filosófica tem sua importância apenas por se tratar com a responsabilidade do espírito crítico ou com o discurso da formação para a cidadania. Essas apropriações são importantes para o processo educativo como um todo e não somente para a Filosofia. Desse modo, estaríamos tirando a responsabilidade de outras disciplinas sobre o mesmo teor educativo: a formação ética e crítica; uma vez que toda a escolarização tem como finalidade o desenvolvimento do ser humano.

Em relação a este ponto, Gallo (2004, p. 51) expõe que:

> [...] não penso que a filosofia se justifique nos currículos da educação média por promover uma forma de visão crítica do mundo (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), nem por possibilitar uma visão interdisciplinar (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), muito menos por trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (no limite, a ação cidadã não reside na filosofia, mas talvez mesmo longe dela). (Itálicos do autor).

Dentro da perspectiva de Gallo (2004), considera-se importante pensar nas finalidades que os documentos oficiais definem a respeito da formação para a cidadania, uma vez que a cidadania constitui-se como uma condição exterior de possibilidade e um meio, em todos os sentidos da palavra, nunca por si mesma uma finalidade.

A ANPOF (BRASIL, 2004), sobre os Parâmetros Curriculares, no que se refere aos conhecimentos da Filosofia, reconhece a frustrada expectativa de centralidade dessa disciplina na legislação oficial:

> [...] Como todos sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e específica de conteúdos. Com efeito, a filosofia se reflete nos Parâmetros como uma expectativa sempre frustrada no ensino médio e, portanto, a própria inteligibilidade dos Parâmetros vê-se comprometida (BRASIL, 2004, p. 376).

Infelizmente, o papel da Filosofia como central traduz-se apenas em uma aparência, uma vez que todas as áreas do saber também têm como meta a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Rocha (2008) analisa os problemas do ensino de Filosofia levando em consideração a superestima que tem recebido o conceito de Filosofia e a impossibilidade de se chegar a um acordo em torno do próprio conceito. O autor afirma que não é possível identificar uma definição clara para a Filosofia. Segundo ele:

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> Como descrição da realidade pedagógica do ensino de filosofia, o texto é perfeito; como um programa de trabalho, parece ser o anúncio de um desastre, uma forma de dizer que a nossa política para o ensino de filosofia resume-se nisso: vamos fazer o possível e torcer para que dê certo (ROCHA, 2008, p. 46).

O que o autor nos faz refletir é que há uma distinção entre a realidade do ensino de Filosofia e o que os documentos oficiais nos trazem. A Filosofia parte de princípios críticos e analíticos, enquanto o seu ensino se formata nos documentos oficiais, que trazem princípios políticos.

1.5 CRIAR CONCEITOS: O PAPEL DA FILOSOFIA

O ensino de Filosofia enquanto disciplina curricular é multifacetado. Estas múltiplas facetas estão em um contínuo movimento de devires e criações na atividade de pensar a diversidade e a variedade do pensamento acerca do mundo (GALLO, 2012). A ideia central explorada por Gallo é de que a Filosofia está acima da noção reflexiva que a toma.

Categoricamente, Deleuze e Guattari (1992) nos fazem refletir sobre o que a Filosofia não é, para compreendermos, então, o limiar que a faz. Vejamos:

> Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, por que ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se que dar muito à 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 a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o "consenso" e não o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

Temos educadores transpassando conceitos mecanizados da Filosofia – transformando reflexões em informação – ou descrevendo variados aspectos históricos de vida e obra dos principais pensadores que compõem a Filosofia. Por outro lado, temos educadores que tornam o ensino de Filosofia um exercício reflexivo e de aprendizagem do pensar. É fato que, diante dos vários "modelos" de ensino filosófico que se tem atualmente, esse professor fará a mediação de um primeiro contato com a Filosofia ou, até mesmo, diante de algumas realidades, o primeiro e último contato com o pensamento filosófico (GALLO, 2012).

Contudo, a Filosofia não se restringe a isso. "A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10). Com efeito, a atividade de refletir e de replicar nunca esteve tão distante da filosofia, quanto nesta afirmação. Deleuze e Guattari são categóricos ao pretender dar uma nova interpretação ao sentido do fazer filosófico – algo totalmente factível e aplicável à sala de aula.

O fazer filosófico é mais do que a constrição de elementos ligados ao ato de pensar, isto é, não é contemplação, nem reflexão e nem comunicação – como estabelecido na conceitualização da Filosofia por muitos filósofos ao longo da história (GALLO, 1999). A Filosofia é dotada do poder da criação de conceitos singulares, emergentes da realidade. Como Deleuze e Guattari

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

(1992, p. 15) afirmam, "a contemplação, a reflexão e a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir Universais em todas as disciplinas".

Em tese, tem-se como postulado central a ideia de que a reflexão e a problematização são metodologias próprias da Filosofia. A Filosofia seria quase como um modelo de defesa intelectual, que superaria as dificuldades inerentes ao conhecimento da realidade e colocaria o indivíduo que estuda Filosofia como dono do seu próprio pensamento.

Vejamos, por exemplo, o que dizem Saviani (2013) e Von Zuben (1992), respectivamente:

> Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2013, p. 20).

> Um problema desencadeia a atividade do filosofar: surge aí o questionamento. Admite-o, então, comumente que a filosofia e questionamento articulam-se dialeticamente. (...) Questionar é investigar, abrir espaços seguindo vestígios. A filosofia nasce de uma necessidade radical de conhecimento. É uma atividade teórica. Filosofar é teorizar (VON ZUBEN, 1992, p. 13).

De encontro a essa normatização, Deleuze e Guattari nos levam a acreditar que a Filosofia não é um ato de reflexão. Assim, vale citar o trecho a seguir:

> Ela não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

A abordagem de Deleuze e Guattari revela que o conceito não é passível de ser descoberto ou contemplado. Ao contrário disso, o conceito é criado. Como afirmam: "O conceito não é dado, é criado, está por criar" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20). Basicamente, o conceito é a manifestação da realidade, de acordo com uma determinada perspectiva, dando-lhe um teor mutável e particular. O conceito está imbricado de circunstâncias que não perfazem um conhecimento final, mas um conhecimento em construção, o conceito é uma forma radical de resolver problemas. Logo, o ensino de Filosofia requer um sentimento de ignorância, que leva o aluno ao contato ativo com a experiência que move o pensamento, o problema. É por meio do problema, segundo Gallo (2012), que se leva o aluno a pensar por si.

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 31), os conceitos "jamais são criados do nada". O conceito é resultado de um processo de investigação de ideias e pensamentos, de modo a identificar como e de que maneira o pensamento sobre algo foi construído em detrimento de problemas do mundo. Gallo (2012) corrobora essa perspectiva de pensamento:

> Todo conceito tem uma história. Cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Não podemos, entretanto, pensar que a

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

> história do conceito é linear; ao contrário, é uma história de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em ziguezague, enviesada. Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência (GALLO, 1999, p. 25).

A história mostra-se de elementar importância para a compreensão dos problemas do mundo e, consequentemente, para a criação de conceitos. No entanto, a criação de um conceito está intimamente ligada ao enfrentamento de problemas, não à reprodução da história, de informações ou de conhecimentos filosóficos. Não que a Filosofia seja reducionista, mas, segundo Deleuze e Guattari (1992), a filosofia deve se apropriar daquilo que não foi pensado ainda, daquilo que a história não conseguiu desvendar, daquilo que o conhecimento filosófico ainda problematiza incansavelmente, para que um novo conceito seja criado à luz de novos pensamentos. Logo, quando é dito: enfrentamento de problemas; o que se pretende é ampliar o pensamento à proposta de soluções ou a novos pontos de vista que desvendem a realidade – enquanto problema conceitualmente determinado.

> Todo conceito é criado a partir de problemas. Ou problemas novos (mas como é difícil encontrar problemas novos em filosofia!) ou problemas que o filósofo considera que foram mal-colocados; de toda forma, um problema deve ser posto pelo filósofo, para que conceitos possam ser criados (GALLO, 1999, p. 25).

Em função da abordagem de Deleuze e Guattari (1992), algumas questões podem ser levantadas, assim como Gallo (1999) o fez, por exemplo: O que é um conceito?

Dentro da perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), conceito é a compreensão das coisas à maneira com que cada filósofo a criou – idiossincrático em seu modo de ver, pensar, instituir (dar forma pensante e existente) ou ressignificar o mundo. Para esses filósofos franceses, "[...] a questão da filosofia é o ponto singular onde o conceito e as criações se remetem um ao outro" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20).

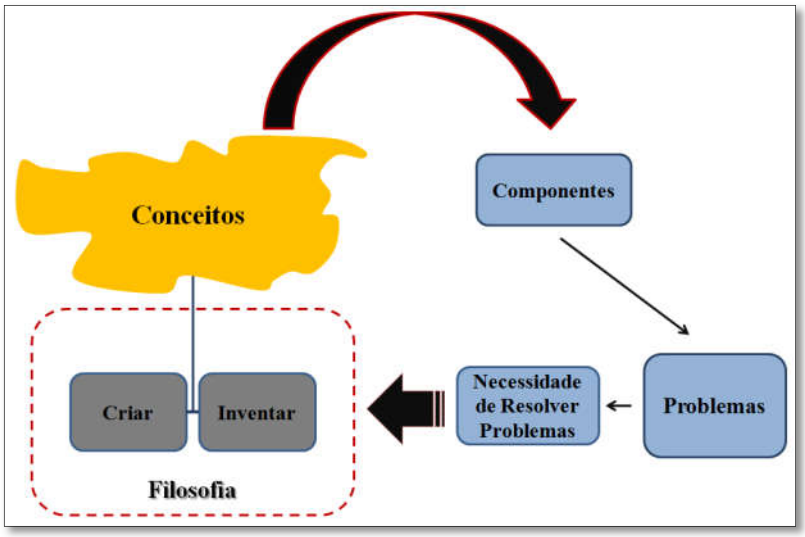
Para Gallo (1999), todo conceito é um incorporal, nunca é a coisa-mesma, é sempre um acontecimento; ele é simultaneamente absoluto e relativo: absoluto em relação a si mesmo, relativo em relação ao seu contexto. "[...] E o conceito muitas vezes, é mais dissenso que consenso" (ASPIS; GALLO, 2009, p. 34) , isto é, o conceito não é discursivo, não é proposicional: "essa é uma singularidade da ciência, que permite que ela seja reflexiva e comunicativa, mas não da filosofia" (GALLO, 1999, p. 8). Porém, a multiplicidade de elementos que compõem o conceito se dá por meio do plano de imanência – o solo e o horizonte da produção conceitual.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Sintetizando o processo de criação de conceitos, foi construído um mapa conceitual (Figura 1) que explica como a Filosofia se interpõe nesse processo.

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Figura 1 – Processo de Criação de Conceito



Fonte: Desenvolvido pelos autores baseado em Deleuze e Guattari (1992).

Conforme é possível compreender, a partir da Figura 1, a origem do conceito está no problema que possui seus próprios componentes que, por sua vez, estabelecem relação com outros conceitos. "O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas se encarna" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46). Assim, um conceito se junta a outros componentes para produzir novos conceitos:

> 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. Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para absorvê-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

O papel da Filosofia é, então, inventar, recriar e modificar conceitos que estão sempre em comunhão e fazem parte de um todo – compostos em outros e os totalizam. Segundo Deleuze e Guattari (1992):

> Numa palavra, dizemos de qualquer conceito, que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre 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 reativado ou retalhado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29-30).

Nessa concepção, criam-se conceitos com a necessidade de resolver os problemas criados na própria Filosofia. O conceito, diante dessa perspectiva, é a representação mental e linguística de um objeto concreto ou abstrato – uma ideia, um juízo, uma opinião.

Decerto, muitos autores corroboram a ideia de que os conceitos não podem ser criados do nada. Os conceitos surgem partindo-se da conexão entre diversos elementos inerentes à história de cada problema em particular. Nesse sentido, conforme argumenta Favareto (2013), dada à Filosofia o papel de criação de conceitos, os questionamentos sobre a real utilidade da Filosofia torna-se incipiente sob o ponto de vista teórico. A identidade da Filosofia fica intacta sob esse viés. Logicamente, quando a criação de conceitos é nomeada de Filosofia, a função da Filosofia torna-se atual e funcional.

Assim, do ponto de vista empírico-funcionalista, cabe ao ensino de Filosofia se apropriar dessa atribuição – que já lhe é própria –, tornando seu espaço de aprendizagem uma ambiência convergente e apropriado para o trabalho da criação de conceitos. Nosso estudo, então, nos impele à proposição de uma metodologia para o ensino de Filosofia que contemple e seja norteado pela criação de conceito.

2 PROPOSTA TEÓRICA

A funcionalidade das ideias de Deleuze e Guattari para o ensino de Filosofia já vem sendo explorada por diversos autores (BIANCO, 2002; GALLINA, 2004; GALLO, 2007, 2012; GELAMO, 2008; FAVRETO, 2013; MARINHO, 2014). Especificamente quanto à criação de conceito como metodologia para o ensino de Filosofia, Silvio Gallo é pioneiro das ideias centrais e da defesa dessa prática no Brasil. Conforme Gallo afirma (1999, p. 1), seu propósito consiste na aplicação da filosofia de Deleuze em colaboração com Guattari à Filosofia da Educação. Marinho (2014), por sua vez, explica que esta filosofia é baseada na diferença, isto é, não pode ser passiva diante da realidade, para o tão somente reconhecimento das coisas (interesse puramente conservador), mas sim, ser ativa e criadora.

Assim, de modo que seja possível sugerir, como fundamentação teórico-metodológica para os professores de filosofia, o uso da obra *O que é a Filosofia?*

Gallo (2007) explica que o ensino de Filosofia, para sustentar a teoria de Deleuze e Guattari, precisa partir de três elementos essenciais:

a) Filosofar é um ato/processo.

b) Filosofar é conhecer a história.

c) Filosofar é fundamentado na criatividade (criar).

De tal modo, a proposta de Deleuze e Guattari toma forma como metodologia básica para um ensino de Filosofia diferenciado em sentido amplo e uniforme com as perspectivas centrais de sua própria concepção. É nessa linha de pensamento que a Filosofia exerce suas principais características. Basicamente, a Filosofia é um pensamento conceitual, tem caráter dialógico e parte de uma crítica radical.

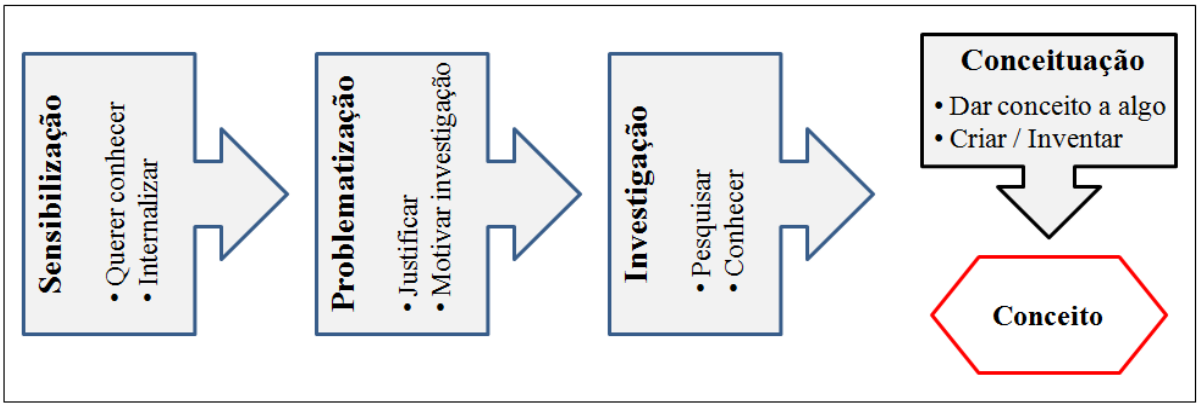
RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Gallo (2007, 2012) ratifica a proposta de que o professor de Filosofia pode trabalhar a criação de conceitos como metodologia de ensino específica e conceitualmente adaptada. Isso indica que se proponham oficinas de conceitos, em que sejam adotadas etapas que visem a criação de um conceito por parte do aluno. Pressupõe-se, então, a existência de um processo cíclico e concomitante de ensino com aprendizagem, orientado por (1) Sensibilização, (2) Problematização, (3) Investigação e (4) Conceituação. Vejamos, também, o que Deleuze e Guattari nos dizem a respeito desse processo:

> As relações no conceito não são nem de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação, e os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples variações ordenadas segundo sua vizinhança. (...) Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 32).

Com efeito, a conceituação é o próprio conceito ou o ato de dar conceito a algo. Para esta execução dialógica, pensa-se no seguinte processo (Figura 2):

Figura 2 – Processo de Conceituação



Fonte: Desenvolvido pelos autores baseado em Gallo (2007, 2012).

Deleuze e Guattari (1992, p. 16) assumem que a Filosofia não se fundamenta no construtivismo, como muito fora defendido, em que a construção de uma "coisa" em um determinado plano daria – em si – uma existência autônoma a própria "coisa". Na verdade, segundo os filósofos, o pensamento atualizado em problemáticas contemporâneas indicaria a necessidade da criação, isto é, da produção de um conceito que não está no próprio conceito, mas em todos os elementos que o constituíram, dentro de tempo e espaço específicos e uma determinada abordagem dentro de um plano conceitual novo:

> Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 30).

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Gallo (1999, p. 4) é enfático: "a filosofia tem uma ação criadora (de conceitos), e não é uma mera passividade frente ao mundo" , ou seja, a Filosofia não poderia jamais se contentar com dados históricos e biográficos de seus próprios filósofos. Isto seria exatamente contrário à ideia de transpassar o pensamento. Pensar aqui, no sentido de reflexão, é parte da atividade filosófica, mas não a Filosofia:

> Para o pensamento, penso – na esteira de Deleuze e Guattari – que a tríade ciência/arte/filosofia compõe um mosaico referencial importante; qualquer formação que prescinda de uma ou mais delas estará necessariamente incompleta. Ora, os currículos escolares brasileiros estão povoados pelas disciplinas científicas, com sua abordagem prospectiva, e há também experiências com a chamada "educação artística", garantindo uma abordagem afetiva. Com o acesso à filosofia, permite-se também uma perspectiva conceitual do mundo. E, com essas três possibilidades de pensamento, o jovem estudante pode ter uma formação completa e complexa, que lhe permita pensar o mundo e construir sua vida (GALLO, 2012, p. 92).

Ainda que seja necessário estabelecer uma relação entre a Filosofia e o conceito outrora produzido – talvez datado em uma época –, é preciso entender a necessidade inerente de se aprender a produzir conceitos, no que seja, então, uma compreensão do que é a Filosofia. Não saber produzir conceitos, por falta de competência, não pode ser atribuído, quiçá justificado, pelo desconhecimento da história da Filosofia. São, ora, coisas relativamente diferentes.

Em consonância com a criação de conceito como proposta metodológica para o ensino de Filosofia, defendida por diversos pesquisadores (BIANCO, 2002; GALLINA, 2004; GALLO, 2007, 2012; GELAMO, 2008; FAVRETO, 2013), propomos aqui uma estrutura convergente entre a proposta da criação de conceito e as atividades didáticas da sala de aula, isto é, compreendemos que, para que se efetive em sala de aula a ideia da criação de conceito, é preciso pensar em subsídios didáticos que permitam a instituição de relações de aprendizagem adequadas.

Para que isso seja possível, segundo Bordenave e Pereira (1977), as atividades de ensino – ou didáticas de sala de aula – devem estar alinhadas às capacidades que são exigidas para a aprendizagem elementar de determinado tema, assunto ou prática. Assim, Bordenave e Pereira (1977) sugerem a existência de 5 (cinco) grandes capacidades – Souza *et al*. (2013) as estudam como capacidades cognitivas ou de aprendizagem – que devem ser exploradas por específicas atividades de ensino, sendo elas: Observar, Analisar, Teorizar, Sintetizar e Aplicar (Quadro 2).

Souza *et al*. (2013) explicam que o modelo das atividades de ensino se adequa de forma profícua à sala de aula, ao passo que se faça uma avaliação detalhada das necessidades de aprendizagem para determinado curso, disciplina ou assunto temático, isto é, a aprendizagem de algo exige alguma capacidade ou algumas capacidades do aluno para que haja uma efetivação dessa aprendizagem. Nesse sentido, existem atividades de ensino que são adequadas a cada capacidade, auxiliando a efetivação da aprendizagem. Logo, é preciso compreender o que se quer passar em sala de aula, para que se analisem quais as capacidades necessárias e, consequentemente, quais as atividades de ensino mais adequadas.

RECITAL – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, v. 2, n. 1, jan./abr. 2020
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Quadro 2 – Atividades de Ensino correspondentes às Capacidades

Capacidades	Atividades de Ensino
Observar	Excursões e visitas Palestras e aulas expositivas Auxílios audiovisuais
Analisar	Diagnóstico de situações reais Discussão e estudos de caso Esquemas e diagramas
Sintetizar	Resolução de problemas Trabalhos de campo Produção de ideias
Teorizar	Redação de resenhas críticas Leitura e Reflexão de literaturas Projetos de pesquisa
Aplicar	Aplicação de métodos e conhecimentos Simulação de situações Intervenção em situações reais

Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (1977).

De tal forma, retomando o escopo estruturante da criação de conceito de Deleuze e Guattari (Figura 2), compreendemos quais capacidades são adequadas para essa proposta metodológica no ensino de Filosofia. A proposta da criação de conceito, baseada em Deleuze e Guattari, segue uma linha de raciocínio contraintuitiva e não convencional ao que se depara comumente na sala de aula de Filosofia. Portanto, devemos pensar no ensino de Filosofia para além da atividade reflexiva. Logo, sinalizamos que se deve haver uma remodelagem do modelo de ensino e uma preparação do professor de Filosofia em acordo com as necessidades da sala de aula.

Basicamente, a conceituação – atividade não-linear em direção à criação do conceito – é precedida por Sensibilização, Problematização e Investigação. Isso nos mostra que o processo de conceituação é, na verdade, uma conjuntura de momentos de aprendizagem, o que indica a necessidade de variadas capacidades ou mesmo todas:

> O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião –, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica (GALLO, 2012, p. 53).

De tal modo, depreendemos que o processo de conceituação exige, em diferentes situações do processo, as capacidades de Observar, Analisar, Sintetizar, Teorizar e Aplicar. O Quadro 2 mostra as relações didáticas do processo de criação de conceito em função de atividades de ensino, que serão exemplificadas a seguir:

Quadro 3 – Processo de Criação de Conceito e as Atividades de Ensino

Processo	Capacidades	Atividades de Ensino
Sensibilizar	Observar	Excursões e visitas Auxílios audiovisuais
	Analisar	Diagnóstico de situações reais Discussão e estudos de caso
Problematizar	Sintetizar	Resolução de problemas Produção de ideias
Investigar	Teorizar	Leitura e reflexão de literaturas Projetos de pesquisa
Conceituar	Aplicar	Aplicação de métodos e conhecimentos Intervenção em situações reais

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Analisando o Quadro 3, compreendemos que, no primeiro estágio do processo de criação de conceito, a Sensibilização, segundo as prerrogativas adotadas por Gallo (2012), seria necessário levar ao aluno uma predisposição (no sentido de afinidade e de querer conhecer) para identificar temáticas dentro de seu ambiente natural que sejam passíveis de questionamento e que envolvam a necessidade de uma problematização filosófica. Para tal, a teoria de Bordenave e Pereira (1977) nos diz que, possivelmente, para que o aluno seja "sensibilizado", vão ser exigidas dele duas capacidades: Observar e Analisar. Para tais capacidades, as atividades de ensino – e aprendizagem – mais adequadas seriam excursões e visitas (capacidade de observar) e diagnóstico de situações reais (capacidade de analisar), que podem ser traduzidas na atividade de contemplar – contemplação pela razão filosófica.

Por sua vez, no segundo estágio do processo de criação de conceito, a Problematização, seria necessário levar o aluno ao questionamento à determinada coisa (situação, objeto ou sujeito), motivado pela passividade de resolução, isto é, uma reflexão filosófica em seu sentido mais tradicional. Para a problematização, o aluno deverá ser exigido da capacidade de Sintetizar. Para a capacidade de sintetizar, Bordenave e Pereira (1977) explicam que as atividades que incentivam a sintetização por parte do aluno – em outras palavras, concentrar em si o problema ou consubstanciar a sua natureza – são a produção de ideias e a resolução de problemas, isto é, a problematização está dentro de um sistema de autoconhecimento, em que o aluno é levado a se desafiar.

Com o terceiro estágio do processo de criação de conceito, a Investigação, temos o estabelecimento de atividades substancialmente mais ativas, no sentido de produzir algo, em relação à Sensibilização e à Problematização, o que seria exigido do aluno a capacidade de Teorizar. A capacidade de teorizar não está na atividade de pensar e de produzir ideias. Na verdade, segundo Bordenave e Pereira (1977), teorizar é sair do conhecimento simplório, sair do senso-comum e do engodo da opinião generalizada e massificadamente difundida, o que só é possível através da pesquisa fundamentada em literaturas (GALLO, 2012).

Conforme propõe ideia fundamentada em Deleuze e Guattari (1992), o conceito não surge do nada; é, na verdade, um compêndio entre lugar (realidade específica) e tempo (momento único da história) e exige, com efeito, conhecimentos prévios – conhecimento que aqui se estabelece fora de crenças – sobre a realidade e sua construção no mundo em que vivemos.

Por fim, o quarto estágio do processo de criação de conceito, a Conceituação, é instituído pelo exercício de criar/inventar – dar conceito a – algo, no qual temos a noção mais prática e

empiricamente funcionalista da Filosofia. Filosofia, esta, que é predominante, em sua essência, pelo que foi desenvolvido por quase todos os filósofos por nós conhecidos. Os filósofos não pensavam e refletiam passivamente, eles pensavam e refletiam com propósitos externos, que variavam entre a resolução de problemas da realidade vivida e a criação de teorias e conceitos aplicáveis à vida cotidiana (ARANHA, 2006). Conceituar, na perspectiva defendida por Bordenave e Pereira (1977), exige do aluno a capacidade de Aplicar: aplicar tudo aquilo que fora previamente intuído, problematizado e investigado.

Para tanto, as atividades de ensino mais adequadas são a aplicação de métodos e conhecimentos e a intervenção em situações reais. Isso corrobora a ideia advogada por Deleuze e Guattari (1992) de que a Filosofia é uma ação, uma aplicação ao mundo, que tem o conhecimento como pilar.

Assim, podemos analisar que, sob esse viés, teríamos um procedimento didático gradual, interdisciplinar e complementar para o que Deleuze e Guattari chamaram de "Criação de Conceito". Por esse caminho, pensamos o processo de criação de conceito em multiplicidades, como estes filósofos haviam proposto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo propor um modelo de ensino de filosofia, baseado na criação de conceito de Deleuze e Guattari (1992). De forma geral, compreende-se que o professor de filosofia tem papel essencial no pensamento crítico do aluno e no auxílio da construção de conceitos, cuja habilidade principal está em constringir conhecimentos da experiência vivida com a normatização de padrões, teorias e ideias lógicas para a aplicação em sua realidade, isto é, em seu cotidiano. Nesse sentido, o foco nos interlocutores do conhecimento filosófico na sala de aula, os professores, aparentemente é a melhor maneira de se estabelecer práticas coerentes de ensino-aprendizagem.

O aprendizado é mediado pelo professor e isso ressalta a sua importância e necessidade. Essa mediação não é apenas entrar na sala de aula, mas exige um esforço e preparo contínuo, assim como um artista se prepara para se apresentar em um espetáculo. Também, é preciso considerar a realidade do aluno, as problemáticas acerca do profissional e do ambiente educacional e a importância da formação específica do professor. De acordo com o pensamento Deleuziano, o professor não necessita ser um super-professor, já que o aprendizado só se efetua quando o aprendiz entra em contato com o acontecimento, se mobiliza e se sensibiliza para com os problemas, em um processo de experimentação e construção. Certamente, se o professor for criativo, sua aula levará a criatividade e a aula de filosofia será (re)desenhada por novos atores.

Ainda, este trabalho faz uma breve reflexão sobre as contribuições da Filosofia de Deleuze e Guattari que fundamentem estudos empíricos sobre o ensino de filosofia, fornecendo premissas básicas para a orientação dos professores e subsídios para a criação de conceitos. No entanto, está longe de ser uma tarefa simples, já que essa literatura abrange uma impressionante variedade de conceitos e questões e, portanto, trazem limitações à minha compreensão e redação a respeito do tema.

Vale ressaltar que a característica do pensamento desenvolvido por Deleuze está na sua demonstração de que a filosofia é composta não só de uma reflexão passiva e contemplativa da realidade, de modo como é vista aos olhos de alguns filósofos clássicos, como Platão. O homem

não pode se deparar com os problemas e apenas refletir sobre eles. Em outras palavras, a filosofia deve ser um exercício prático, ativo e de mudança, visto que vivemos hoje em tempos de globalização e informatização, e isso faz com que tudo se pareça absolutamente natural e normal. A filosofia precisa ter um olhar diferenciado e assumir o compromisso de problematizar o cotidiano. O problema é o motor do pensamento, é sensível e deve ser/ter sentido, e isso que nos leva a criar e perceber novas maneiras de conhecer, novos problemas, novos conceitos, nos mais variados meios. Partindo dos problemas (acontecimentos) criamos conceitos, e esses conceitos são sempre imanentes, ou seja, o conceito está ligado diretamente ao objeto. Para os filósofos, conceito não é uma definição.

Neste trabalho, foi proposto o uso destas premissas como uma orientação para metodologias de ensino de filosofia. Propomos uma convergência entre a criação de conceito e as atividades didáticas da sala de aula. Para que se efetive em sala de aula a ideia da criação de conceito, é preciso pensar em subsídios didáticos que permitam o desenvolvimento de relações de aprendizagem mais adequadas. Assim, considerando que a atividade de criação de conceito, sob os aspectos teóricos de Deleuze e Guattari, estabelece-se por 4 processos básicos (sensibilização, problematização, investigação e conceituação) que exige dos alunos as capacidades cognitivas de Observar, Analisar, Sintetizar, Teorizar e Aplicar, dentro de níveis diferentes, concebemos que podemos estipular atividades de ensino-aprendizagem específicas para promover a aprendizagem em compasso aos processos básicos da criação de conceito, levando o aluno a se tornar um ator, um fazedor, um criador de conceitos.

Este trabalho mostra-se relevante para a literatura, especialmente em relação à proposta das atividades de ensino para a promoção da criação de conceitos para os alunos de Filosofia – algo que pode ser aplicado tanto ao ensino médio, quanto para o ensino superior. Para a agenda de estudos futuros, pontua-se a necessidade de um aprofundamento e continuidade maior em estudos relacionados aos textos dos filósofos de Gilles Deleuze e Guattari, para que sejam aferidos novos apontamentos que ainda não foram concluídos e alcançados.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: Ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 179-204, 2002.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. MEC. Conhecimento de filosofia. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: CNE/MEC, 2006.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

CERLETTI, A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In*: KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERLETTI, A. **O Ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.

FAVARETTO, Celso Fernando. O papel estratégico da Filosofia na educação básica. *In*: **Revista Dialogia**. São Paulo: Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2011.

FAVRETO, E. K. O filósofo educador e a filosofia criadora – Uma análise da "pedagogia do conceito" de Deleuze e Guattari. **Polymatheia**, v. 6, n. 9, p. 14-25, 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 359-371, 2004.

GALLO, S. **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papirus. 1999.

GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, ano 1, n. 2, p. 1-5, 2004.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições loyola, 2007. p. 15-36.

GALLO, S. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. *In*: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 167-180.

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

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, R. P. A imanência como "lugar" do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 127-237, 2008.

GIOTTO, J. M. M. A filosofia no ensino médio e as interfaces da legislação. *In*: RIBAS, M. A. C. *et al*. (Orgs.). **Filosofia e ensino**: a filosofia na escola. Ijuí: Unijuí, 2005.

HEGEL, F. **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, G. P. **A filosofia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1976.

MARINHO, C. M. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS, M. F. Uma nova Filosofia para o Ensino Médio. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOEHLECKE, S. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

RODRIGO, Lídia M. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio A. de. O "lugar" da filosofia no ensino médio. **Saberes:** Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, v. 1, n. 6, p. 77-86, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, G. H. S.; COELHO, J. A. P. de M.; ESTEVES, G. G. L.; SILVA, T. E. E.; SANTOS, A. P. S. Management learning: an analytical approach to teaching methodologies associated with cognitive capabilities. **European Scientific Journal (ESJ)**, v. 9, n. 28, p. 363-383, 2013.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. **Teaching and learning**: Achieving quality for all. Paris, France: UNESCO, 2014.

VON ZUBEN, N. A. Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Revista Pro-Posições**, v. 3, n. 2, p.7-27, 1992.

Recebido em: *8 de dezembro 2019*

Aceito em: *8 de maio 2020*