

**INVENÇÃO DE CONCEITOS: POR UMA (OUTRA) FILOSOFIA NO ENSINO
MÉDIO DO ACRE**

INVENTION OF CONCEPTS: FOR A (ANOTHER) PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOLS
IN ACRE

INVENCION DE CONCEPTOS: HACIA UNA (OTRA) FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE ACRE

Tânia Mara Rezende Machado¹ 0000-0002-7840-8271

Aluizio Oliveira de Souza² 0000-0002-3925-3457

Anthony Gabriel da Silva Frota³ 0009-0008-3255-8179

¹ Universidade Federal do Acre – Rio Branco, Acre, Brasil; tania.machado@ufac.br

² Universidade Federal do Piauí – Teresina, Piauí, Brasil; aluiziosouza1983@gmail.com

³ Universidade Federal do Acre – Rio Branco, Acre, Brasil; anthonyfrota39@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo é resultado de uma abordagem realizada por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias (Gecafa), vinculado à Universidade Federal do Acre (Ufac). A partir da filosofia construtivista de Gilles Deleuze, tem-se por objetivo apresentar a “invenção de conceitos” como ferramenta importante para o Ensino Médio, contrastando-a com as prescrições do *Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio* (Crua). O referencial teórico que constitui o substrato desta pesquisa são as obras: *Proust e os signos*, *Mil Platôs*, *O que é a filosofia?* e trechos do próprio *Currículo*. No decorrer do texto, enfatiza-se a importância da relação entre os discentes e os conceitos filosóficos, cuja multiplicidade de elementos não apenas dinamiza o ambiente escolar, como também faz do conhecimento uma fonte de criação constante.

Palavras-chave: conceito; rizoma; signos; currículo.

ABSTRACT:

This article is the result of an approach carried out by members of the Group for Studies and Research in Education of the Field, Waters and Forests in the Amazons (Gecafa), linked to the Federal University of Acre (Ufac). Based on Gilles Deleuze's constructivist philosophy, the aim is to present the “invention of concepts” as an important tool for secondary education, contrasting it with the prescriptions of the *Single Reference Curriculum of Acre – Secondary Education* (Crua). The theoretical framework that constitutes the substrate of this research are the works: *Proust and Signs*, *A Thousand Plateaus*, *What is Philosophy?* and excerpts from the *Curriculum* itself. Throughout the text, the importance of the relationship between students and philosophical concepts is emphasized, whose multiplicity of elements not only dynamizes the school environment, but also makes knowledge a source of constant creation.

Keywords: concept; rhizome; signs; curriculum.

RESUMEN:

Este artículo es el resultado de un enfoque realizado por miembros del Grupo de Estudios e Investigación en Educación del Campo, Aguas y Bosques en las Amazonas (Gecafa), vinculado a la Universidad Federal de Acre (Ufac). Con base en la filosofía constructivista de

Gilles Deleuze, el objetivo es presentar la “invención de conceptos” como una herramienta importante para la educación secundaria, contrastándola con las prescripciones del Currículo Único de Referência de Acre – Educação Secundaria (Crua). El marco teórico que constituye el sustrato de esta investigación son las obras: *Proust y los Signos*, *Mil Mesetas*, *¿Qué es la Filosofía?* y extractos del propio *Curriculo*. A lo largo del texto, se enfatiza la importancia de la relación entre los estudiantes y los conceptos filosóficos, cuya multiplicidad de elementos no solo dinamiza el ambiente escolar, sino que también hace del conocimiento una fuente de creación constante.

Palabras clave: concepto; rizoma; signos; currículo.

Introdução

Atualmente, o Ensino Médio brasileiro passa por uma complexidade que envolve diversas disciplinas obrigatórias e optativas, debates incisivos para a seleção do currículo, e deve estar de acordo com a Constituição Brasileira, juntamente com a Lei nº 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1988, 1996). Diante de todo esse sofisticado sistema educativo, a etapa do Ensino Médio é aqui compreendida a partir dos critérios e determinações que se verificam no *Curriculo de Referência Único do Acre – Ensino Médio* (Acre, 2021), ainda em vigência no ano letivo de 2025, nas escolas públicas do Estado do Acre.

O que se entende por “invenção de conceitos” diz respeito ao modo de filosofar de Gilles Deleuze, ou seja, à forma como o filósofo trabalha com a criação de conceitos. Nessa perspectiva, a questão que se põe em debate é: em uma sala de aula do Ensino Médio, é possível trabalhar conceitualmente? Como introduzir uma filosofia do conceito em uma sala de aula do Ensino Médio? Quais conceitos seriam abordados? A obra de Gilles Deleuze, tanto individualmente, quanto em parceria com Félix Guattari, pode apresentar algumas propostas pertinentes.

Nesse sentido, o trabalho visa problematizar a forma como os conteúdos de Filosofia estão apresentados no Crua, e por isso propõe uma alternativa ao modelo atual: é preciso compreender a filosofia como um ato de criação constante. Além disso, é importante questionar, por exemplo: por que a carga horária de Língua Portuguesa ou de Matemática é três, quatro vezes maior do que a de Filosofia? Ou seja, pode-se dizer que essas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática – têm maior importância que a Filosofia? Quais seriam as justificativas para tal preferência?

Sendo assim, como é válido o questionamento sobre a reduzida carga horária de Filosofia, também é preciso indagar o porquê do modo, do método e da metodologia de se trabalhar Filosofia no Ensino Médio. É necessário colocar em debate as clássicas concepções que abordam essa disciplina em sala de aula, tais como: apresentação das “ideias dos filósofos”,

dos “temas filosóficos” e da “história da Filosofia”. Então, por que não ensinar como se filosofar? Por que não ensinar como inventar conceitos?

Compreendido que a “invenção de conceitos” implica a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e que o Ensino Médio remete ao currículo do Estado do Acre, cabe, então, neste momento, esclarecer o objetivo central deste artigo: demonstrar como a filosofia é tratada de modo incipiente e quase irrelevante, desde a distribuição da carga horária entre as disciplinas até a escolha dos conteúdos, que, em alguns casos, são pré-filosóficos e, em outros, não se relacionam com a filosofia ou não dizem respeito ao campo filosófico. Além disso, mostrar-se-á a relação de alguns conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari com as aulas de filosofia no Ensino Médio, bem como uma maneira de desenvolver a criação de conceitos na sala de aula dessa etapa de ensino. Portanto, investigar-se-á se a invenção de conceitos é uma noção possível a ser trabalhada na etapa final da Educação Básica.

Signos e currículo

Ao questionar-se sobre a principal tarefa de um aluno nas salas de aula da escola pública do Estado do Acre, acerca de todas e quaisquer disciplinas, compreende-se que o objetivo dos estudantes consiste em aprender. Nesse sentido, tratar-se-á, aqui, da noção do aprender no espaço do Ensino Médio, relacionando-o com o conceito de signos. Os conteúdos de Filosofia dessa etapa podem ser compreendidos como signos? Como aprender por meio desses conteúdos? Consequentemente, a relação se configura nos conceitos e no currículo, propriamente, nas especificações: signos, aprendizado e Ensino Médio.

O contexto referido, que relaciona as concepções de signos e aprendizado, diz respeito à obra deleuziana *Proust e os Signos* (1987). Nela, o filósofo francês realiza uma imersão na obra de Marcel Proust, *Em Busca do Tempo Perdido*, a partir da qual percebe e desenvolve a ideia de que o aprendizado ocorre mediante as experiências dos indivíduos com os signos. Por conseguinte, importa dizer que, para Deleuze, o signo se apresenta em múltiplas funções, em diversos agenciamentos – como os da paixão/amor, das conexões sensíveis ou artísticas e da memória involuntária. Dessa maneira, entende-se que: “Os signos constituem diferentes mundos: signos mundanos vazios, signos mentirosos do amor, signos sensíveis materiais e, finalmente, signos essenciais da arte” (Deleuze, 1987, p. 14).

Em uma perspectiva mais platônica, Deleuze descreve que: “Aprender é relembrar, mas relembrar nada mais é do que aprender, ter um pressentimento” (Deleuze, 1987, p. 65). Se, nessa passagem, a aprendizagem aparece de modo abstrato e quase de maneira difícil de

contatá-la, diferentemente, o filósofo francês descreve também que: “Aprender diz respeito essencialmente aos signos” (Deleuze, 1987, p. 4). Nesse momento, o contato direto com os signos, nas ações e nos acontecimentos, é fundamental para o aprender, ocasionando, assim, uma distinção entre uma forma de aprendizagem no campo das “ideias” e outra voltada para as percepções com os signos.

Deleuze elabora uma separação no aprender, onde, primeiro, ele diz: “aprender é ainda relembrar; mas, por mais importante que seja o seu papel, a memória só intervém como o meio de um aprendizado que a ultrapassa tanto por seus objetivos quanto por seus princípios” (Deleuze, 1987, p. 4). Por conseguinte, a segunda distinção se configura nos seguintes termos: “Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 1987, p. 4). Significa, então, que se tem, de um lado, o aprendizado que é compreendido por meio da memória e do relembrar; de outro, a sensibilidade e os signos para o agenciamento com o aprendizado.

Um outro ponto importante remete à ideia de interpretação, e, sobre ela, Deleuze registra que o signo é aquilo que precisa ser interpretado, e afirma: “Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos” (Deleuze, 1987, p. 4). O signo está sempre presente num plano de imanência que, por sua vez, necessita de uma interpretação; em decorrência disso, corresponde dizer que, quando se aprende acerca de um signo, é porque se reconhece um determinado território; sendo assim, interpretar um signo implica numa imanência “territorializada”, mas que se “desterritorializa”.

Não é possível medir o quanto um estudante aprendeu – se uma quantidade maior ou se uma quantidade menor; sendo assim, quando e como um indivíduo pode apresentar um determinado aprendizado? Deleuze oferece uma resposta, dizendo que: “Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos” (Deleuze, 1987, p. 4).

Isso significa que não se nasce vocacionado para alguma atividade; no mais, o que procede é, provavelmente, a relação sensível que o indivíduo decidiu incorrer com os signos da atividade selecionada.

Para Deleuze, é inevitável a condição de um aprendizado sem a conexão com os signos. Corroborando com o filósofo francês, os sistemas de signos são fundamentais para o aprender;

sobre isso, ele diz: “A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação” (Deleuze, 1987, p. 5). Portanto, verifica-se o sensível agenciamento que Deleuze cria entre o aprender e os signos. O filósofo francês inventa uma conciliação do aprendizado com os signos; nisso, conclui-se que: “O essencial não é lembrar-se, mas aprender” (Deleuze, 1987, p. 90).

Agora, faz-se preciso demonstrar, numa argumentação dialógica, como se dá o não-agenciamento ou a desarticulação entre o aprendizado por signos e a metodologia que se encontra no *Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio*. Logo de início, a incompatibilidade é evidente quando esse aprender não se fundamenta nos signos; ao contrário, é um “conceito de ensino aprendizagem baseado em competências” (Acre, 2021, p. 9).

O *Currículo de Referência Único do Acre* compreende que: “O currículo propõe uma articulação entre competências, habilidades, objetos de conhecimentos e propostas de atividades que se inspiram nas metodologias ativas, a partir das concepções da BNCC” (Acre, 2021, p. 35). Deleuze, em contrapartida, argumenta que: “O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos” (Deleuze, 2006, p. 237).

O filósofo francês considera que “o aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia)” (Deleuze, 2006, p. 236). Contrariamente a esse posicionamento, o *Currículo de Referência Único do Acre* propõe as seguintes atividades: “Leitura de textos de filósofos e de outros autores que possam contribuir para a reflexão e aprofundamento dos objetos apresentados. Atividades que priorizem a metodologia de Sala de Aula Invertida para exercitar a pesquisa e a produção do conhecimento” (Acre, 2021, p. 35).

Percebe-se que o *Currículo de Referência Único do Acre* apresenta limitações importantes quanto à concepção de aprendizagem. Em primeiro lugar, mesmo no campo da Filosofia não há menção à sensibilidade, ou seja, o processo de aprender não é vinculado aos sentidos ou à experiência sensorial. Em segundo, o currículo desconsidera aspectos práticos e vivenciais da realidade dos alunos, revelando uma desconexão entre os conteúdos propostos e suas experiências cotidianas. Essa ausência de relação entre conhecimentos e vivências tende a empobrecer o processo educativo. Por fim, a proposta metodológica centrada na resolução de

problemas remete a um plano de abstração e transcendência. Tal abordagem contrasta com a aprendizagem mediada por signos, que se baseia na imanência, isto é, na construção de saberes a partir da relação sensível com o mundo. Dessa forma, evidencia-se um distanciamento entre o currículo e práticas pedagógicas mais conectadas com o corpo, a experiência e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Rizoma e currículo

O *Currículo de Referência Único do Acre* afirma: “é importante reconhecer que o ensino de Filosofia possui um papel fundamental na vida dos estudantes, visto que promove a prática da análise, reflexão e crítica, habilitando-os a buscar sempre o conhecimento do mundo e do próprio homem” (Acre, 2021, p. 292). O trecho demonstra uma preocupação legítima com a prática filosófica na formação discente, mas deixa em aberto a seguinte lacuna: como esse desenvolvimento se dá em sala de aula? Seria por meio da transmissão de conceitos? A análise, a reflexão e a crítica, nesse contexto, não representam novidade, pois já foram amplamente trabalhadas, com excelência, na pedagogia de Paulo Freire.

Em contraposição ao modelo tradicional, propõe-se aqui uma abordagem rizomática, que transcende a simples conceitualização. O rizoma é entendido como um conceito filosófico central, que pode – e deve – ser explorado no Ensino Médio. Deleuze e Guattari defendem: “Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc.” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). Essa filosofia, no âmbito do espectro rizomático, envolve múltiplas formas de codificação e se relaciona a uma diversidade de agenciamentos. Não se trata de uma filosofia em si, isolada, mas de uma filosofia agenciada, incorporada à prática pedagógica.

Ao explicar como o rizoma funciona e como pode ser incorporado à metodologia de ensino, é necessário diferenciá-lo do modelo tradicional de raiz, amplamente utilizado nas escolas. “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bolbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num sentido inteiramente diferente” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21-22). O modelo de raiz única representa um conhecimento centralizado, hierárquico e fechado. Nesse sistema, a disciplina se apresentaria como detentora absoluta do saber, sem abertura ao diálogo interdisciplinar.

Por sua vez, o rizoma, como proposta filosófica aplicada à sala de aula, rompe com essa absolutização do saber, ou seja, ele promove agenciamentos entre saberes diversos,

estabelecendo conexões múltiplas e transversais. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). Isso significa que a aula não é apenas “de” matemática, história ou filosofia, mas “com” essas áreas do saber, numa construção conjunta e integrada. A aula deixa de ser isolada e torna-se parte de um processo múltiplo e conectado.

A invenção de conceitos, como proposta de método para o Ensino Médio, demanda o trabalho com diferentes campos do saber. Trata-se de articular múltiplas disciplinas em torno de uma mesma temática, contextualizadas na realidade concreta dos alunos.

A proposta da Filosofia no novo currículo é também proporcionar ao estudante um repertório rico em reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico, mas que não seja apenas uma reunião de conteúdos descontextualizados da realidade concreta (Acre, 2021, p. 293).

A invenção de conceitos, consequentemente, rejeita a noção de uma proposta isolada e exclusivista para a Filosofia. Assim como não existe uma “proposta para a Química” ou “para a Física” de forma isolada, o que se propõe é um diálogo entre os diversos conhecimentos.

Alguns “objetos de conhecimento” são descritos no currículo como: “Filosofia cosmológica: mitologia e filosofia da *physis*. Condições históricas para o nascimento da filosofia. Filosofia como sementes da ciência antiga” (Acre, 2021, p. 295). Tais objetos, apesar de pertinentes, são apresentados de forma exclusivamente filosófica, sem abertura a conexões com outras áreas do saber, ignorando a heterogeneidade do conhecimento. “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

O próprio *Currículo de Referência Único do Acre* classifica os conteúdos, os dados, os elementos, as teorias, as concepções, as noções e as informações como “objetos de conhecimento” (Acre, 2021, p. 5), organizados em tabelas. Essa estrutura pré-definida exclui a possibilidade de invenção filosófica e reduz as chances de criação em sala de aula, pois determina com antecedência quais objetos serão tratados e de que maneira – exclusivamente pela Filosofia, ignorando abordagens de múltiplas áreas de conhecimentos.

A proposta rizomática em sala de aula corresponde à ideia de multiplicidade, rompendo com origens fixas, genealogias ou estruturas enraizadas. A multiplicidade vai além de qualquer centralização – seja do professor, da teoria, da disciplina ou do objeto. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2011, p. 25) afirmam: “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto [...]”.

As multiplicidades planas a n dimensões são a a-significantes e a-subjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes partitivos (*c'est du chiendent, du rhizome...*) [é grama, é rizoma...]. Na sala de aula, a multiplicidade representa o envolvimento de diferentes objetos que podem ser lidos e relidos por múltiplos saberes.

Para encerrar, defende-se aqui um método de invenção de conceitos sob a perspectiva rizomática, que se opõe a práticas educacionais contemporâneas baseadas na centralização do saber, na hierarquia comunicacional e no domínio de um significante dominante. Como destacam Deleuze e Guattari: “Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado, não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43). Assim, busca-se evitar a dominação do saber, o controle do conhecimento e a hierarquia autoritária, promovendo uma sala de aula mais aberta, horizontal e humanizada, onde o que se busca não é a padronização dos sujeitos mediante uma postura passiva e meramente assimiladora de conteúdo. Pelo contrário, nesta visão educativa, conhecimento e existência são indissociáveis.

Invenção de conceitos e ensino médio

Embora Gilles Deleuze não seja propriamente um “filósofo da educação”, sua “filosofia da diferença” oferece uma contribuição valiosa para os educadores contemporâneos, considerando que o ambiente escolar é oportuno para o estímulo da criatividade e do senso crítico. Com efeito, no livro, *O que é a filosofia?*, escrito em parceria com Félix Guattari, o filósofo francês desafia as concepções tradicionais referentes ao saber filosófico.

Inserido em uma geração de leitores proeminentes do “maldito” Friedrich Nietzsche – juntamente com Derrida, Foucault e Lyotard –, Deleuze defende que a filosofia não é uma atividade meramente reprodutora de conhecimentos produzidos por figuras de autoridade; ela deve ser criativa, rizomática, múltipla, dinâmica, heterogênea. Nesse sentido, a história da filosofia ocupa um papel importante na escola, contudo, não é um fim em si mesma, i.e., não deve ser apontada como *telos* do ensino, como se pensou durante muito tempo. A fim de melhor elucidar esse aspecto da teoria deleuziana, Gallo (2011, p. 32), na obra *Deleuze e a Educação*, considera que Deleuze e seus predecessores não podem ser colocados como representantes de uma corrente “unitária” de pensamento, afinal, a ruptura com as fronteiras de um sistema fechado (enrijecido) é o que possibilita o encontro com o “extra-filosófico”: a ciência e a arte.

Deleuze, como construtor de conceitos, é uma singularidade em meio a uma

multiplicidade. Para ele, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8), diferenciando-se de outras disciplinas, mas sem deixar de incorporar diversos componentes através de intersecções, o que também caracteriza os conceitos como múltiplos, pois dentro de um único conceito existem vários. A filosofia produz conceitos; a ciência produz prospectos; a arte produz afetos e perceptos. Desse modo, a trajetória do saber filosófico, longe de ser linear, traduz-se no entrecruzamento de perspectivas, no “zigzague” de concepções.

Considerando que a filosofia cria conceitos, pode-se salientar que o filósofo – o personagem conceitual desse processo criativo – é o conceito em potência, ou seja, é ele mesmo a condição necessária para o filosofar. Sua figura pode ser comparada a do amigo, pois o “amigo designaria uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e potencialidade, como aquela do marceneiro com a madeira” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8). Por essa razão, os conceitos – ao contrário do que afirmaram os idealistas –, não são ideias que fundam a realidade. É da imanência que os conceitos brotam, propiciando formas de intervenção no mundo, seja para conservá-lo ou transformá-lo (Gallo, 2011, p. 41-42).

Essas provocações deleuzianas permitem que a filosofia não seja mais um punhado de “decoreba”, ou seja, de memorização passiva e acrítica. A respeito dessa inovação no que tange o conhecimento e a vida, Cunha e Frota (2025, p. 125) trazem as seguintes considerações:

O conhecimento, seja ele qual for, deve ser um agregado do homem. Os usos e costumes éticos têm que estar a serviço da beleza do mundo imanente. A ética deve se transformar numa estética da existência para se fazer pulsar a diferença sobre a identidade e sobremaneira ir criando rupturas com o pensamento hegemônico. Deleuze é um “intérprete” do pensamento dos outros, porém, nesse ato de interpretação ele deixa a sua “marca” e torna seus os conceitos dos outros, por intermédio da sua “res-criação”.

Como se pode ler no trecho supracitado, pensar filosoficamente não se restringe ao trabalho de um historiador da filosofia, tampouco à teoria do conhecimento. A filosofia é “nômade”, no sentido de que está sempre em percurso, atravessando as multiplicidades, escapando à fixação identitária, ao pensamento hegemônico, à construção de conceitos através da composição entre signos dessemelhantes. Na visão de Corazza (2007, p. 18), o conceito pertence a uma “máquina abstrata infernal”, porque resiste a todo e qualquer esquadramento imposto pelas formas essenciais da representação.

Artefatura do infernal: pensar desse modo é experimentar tudo o que é estranho e problemático no pensamento educacional, tudo o que, até agora, foi banido pela moral, ressentimento, má consciência, niilismo cristão, fé no ideal. Trata-se de um

pensamento que não pergunta se os conceitos que cria, o plano que traça, os personagens que inventa são feios ou bonitos, falsos ou verdadeiros. Mas se tudo que está sendo criado tem vida, tem existência, dá algo a pensar, aumenta e exagera o pensamento a partir de sua face atual (Corazza, 2007, p. 35).

Por envolver os desejos de cada singularidade produtora, Deleuze aponta que todo conceito é inventado no plano da imanência. Essa inversão da metafísica modal, própria de um “maldito”, requer *vis* (termo latino que significa força, energia, robustez de pensamento), na medida em que confronta as verdades intocáveis do Ocidente, como o Ser parmenídico e a dialética hegeliana.

Nenhum conceito – nem mesmo aqueles que têm a pretensão de universalidade ou inatismo – é advindo de intuições *ex nihilo*. Para melhor compreender isto, faz-se imperioso recorrer às palavras originais do pensador: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11). Mônada de Leibniz, substância de Aristóteles, *cogito* de Descartes, duração de Bergson, potência de Schelling: nota-se que todos estes conceitos, marcantes para a filosofia, possuem uma assinatura de quem os criou (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11). Por essa razão, é importante que o aluno do Ensino Médio seja incentivado, desde cedo, à leitura crítica dos textos clássicos, pois estes ultrapassam os limites temporais e podem fornecer ferramentas para uma estética da vida.

Evidentemente, pensar de forma conceitual é algo que escapa à imediatez do mundo contemporâneo, amplamente dominado por uma mentalidade utilitária e empresarial. É uma atitude que exige rigor, paciência, leituras e releituras. Afinal, como afirmou Deleuze em diálogo com Raymond Bellour e François Ewald, “O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo” (Deleuze, 1992, p. 170). Na contramão dos currículos prescritivos, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze dá margem para que o docente reconheça as singularidades da escola onde trabalha, ao invés de recorrer a uma representação que, por vezes, não condiz com a realidade experienciada todos os dias.

No entanto, se levarmos em consideração o contexto local, a aproximação dos discentes acreanos ao texto filosófico mostra-se cada vez mais distante, como se pode constatar a partir de números recentes disponibilizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef): entre os alunos da rede pública no Estado do Acre, cerca de 70% dos que estão no 2º ano do ensino fundamental ainda não sabem ler (G1, 2024). Estes mesmos alunos – cujo período de

alfabetização foi ineficaz –, acabam chegando ao Ensino médio sem uma interpretação mais acurada dos textos e sem autonomia de pensamento e posturas, inclinando para a aceitação e adequação aos padrões impostos pela instituição escolar. Diante desse cenário preocupante, cabe a indagação: o *Currículo de Referência Único do Acre* oferece linhas de fuga para lidar com o problema apresentado? Como pensar conceitualmente se o “ser” da escola (a leitura e a escrita) não está sendo suficientemente buscado?

Paradoxalmente, o *Currículo* faz uma breve menção a teoria construtivista de Gilles Deleuze, mesmo que o seu conteúdo – em grande parte – não faça jus aos conceitos do pensador francês. Assim diz o documento:

a Filosofia deve ser produção e não apenas contemplação, ela não deve ser colocada em um nível diferente de outros saberes, ou seja, vista como um metadiscorso, como aquela que formula critérios de justificações dos outros saberes ou como um saber transcendental, assim como a ciência, a arte e as outras áreas do saber, romper barreiras. Nesse sentido, ela não busca certezas definitivas, ao contrário, ela ancora-se na ideia do múltiplo, da diversidade e do movimento em contraposição às essências, sobretudo, é através da filosofia que o estudante poderá desenvolver a sua capacidade de problematizar o senso comum, o mundo a sua volta e a si mesmo, criando novas possibilidades, ampliando os seus pontos de vista e conceitos de forma autônoma e livre de meras opiniões (Acre, 2021, p. 293).

À vista disso, para melhor visualizar o contraste entre a filosofia deleuziana e o *Currículo*, apresenta-se a seguir quadro com algumas habilidades a serem desenvolvidas na 1ª e na 2ª série do Ensino Médio. A fim de evitar prolongamentos desnecessários, optamos por destacar apenas quatro competências (uma para cada série) no quadro a seguir.

Quadro 1: organizador das ciências humanas sociais e aplicadas (1ª e 2ª série)

HABILIDADE	COMPONENTE	OBJETO DE CONHECIMENTO
1ª Série (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a sociedade (p. 309)	Filosofia	Ética na Grécia Antiga; Ética na Idade Média; Imperativo Categórico; Ética e emancipação humana; Transvalorização dos valores.
1ª Série (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos (p. 307).	Filosofia	A Ciência na Idade Moderna e os diversos métodos; Liberalismo x Socialismo no século XX; Moral e ética no universo do trabalho.

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre – CRUA (2021) - reprodução parcial. Conteúdo completo disponível no *Currículo de Referência Único do Acre*.

Quadro 1: organizador das ciências humanas sociais e aplicadas (1ª e 2ª série) (Conclusão)

HABILIDADE	COMPONENTE	OBJETO DE CONHECIMENTO
2ª Série (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis (p. 316).	Filosofia	Ética: entre o bem e o mal; Juventudes e avanços tecnológicos; A Ética, o multiculturalismo e a cultura de massa.
2ª Série (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (p.320-321)	Filosofia	Trabalho como práxis humana; Trabalho e alienação; A revolução tecnocientífica; Vigilância tecnológica e a LGPD; O mundo do trabalho: uma análise filosófica.

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre – CRUA (2021) - reprodução parcial. Conteúdo completo disponível no *Currículo de Referência Único do Acre*.

Nota-se que o ensino de filosofia – com o pouco espaço que ainda dispõe –, em diferentes trechos do CRUA, continua a ser confundido com as características confrontadas no escopo desse texto. Parte dessa estrutura curricular, que apresentamos em forma de quadro, tende a endossar a ideia de que ensinar filosofia se resume a: “história da filosofia”, “ideias dos filósofos”, “temas filosóficos”. De um modo geral, o currículo não tem conexão com a vida do aluno, que só poderia ser proporcionado pela valorização do múltiplo através da interdisciplinaridade e da desconstrução do “sujeito universal”. A própria filosofia, em sua essência, é interdisciplinar. Separá-la dos outros saberes – inclusive dos mais pragmáticos, como Língua Portuguesa e Matemática – é contribuir para uma educação rasa, fragmentada e “apassivadora”.

Em suma, o *Currículo*, nas ocasiões mencionadas, propõe uma filosofia que não é a do conceito, e sim, a da unificação. Para desviar a atenção do seu caráter prescritivo, o documento cita autores da filosofia superficialmente. Deleuze, na contramão desse *modus operandi*, afirma que: “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica, é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 13). De modo sutil, alguns trechos *Currículo* apelam para padrões homogeneizadores, binários e/ou mercadológicos. Nesse contexto de luta, não existe “receita de bolo”; portanto, cabe aos docentes e pesquisadores deleuzianos a capacidade de re-invenção, como estratégia que viabilize uma resistência interna.

Considerações finais

A proposta de compreender o ensino a partir da invenção de conceitos rompe com os modelos tradicionais que priorizam a memorização e a transmissão de saberes fixos. Inspirado na filosofia de Gilles Deleuze, esse método entende que aprender é entrar em contato com signos, ou seja, elementos sensíveis e simbólicos que exigem interpretação ativa por parte do estudante. Ao invés de absorver conteúdos predefinidos, o aluno precisa ser instigado a criar, a se envolver com problemas reais e a experimentar novas formas de pensamento. A escola, então, transforma-se em espaço de produção conceitual e não apenas de reprodução.

Deleuze propõe que o aprendizado se dá no contato com signos e pela experiência concreta com o mundo. Essa perspectiva desloca a centralidade do ensino da memória para a sensibilidade. Aprender não é reter conteúdos, mas criar relações com os acontecimentos. Isso implica que a formação escolar deve se basear na abertura à experiência, valorizando o envolvimento dos alunos com o cotidiano, com suas vivências e afetos. A educação, assim, torna-se uma prática estética e ética, e não apenas técnica ou informativa.

O Currículo de Referência Único do Acre, ao adotar uma organização baseada em competências e habilidades, limita – e algumas vezes exclui – o potencial criativo do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo ao propor atividades como a sala de aula invertida, o currículo permanece preso a uma estrutura que separa teoria e prática. Essa abordagem ignora que a aprendizagem ocorre em meio a múltiplas codificações sensíveis e que os estudantes são intérpretes singulares dos signos que o mundo lhes apresenta. Ao não considerar essas multiplicidades, o currículo distancia-se de uma prática pedagógica inventiva.

A proposta rizomática de Deleuze e Guattari oferece uma alternativa potente ao currículo linear e hierárquico. O rizoma representa a multiplicidade, a conexão entre diferentes saberes e a negação de uma ordem fixa. Na sala de aula, isso se traduz na articulação entre disciplinas, na quebra de fronteiras entre áreas do conhecimento e na valorização da transversalidade. Ensinar com base no rizoma significa romper com a lógica do conteúdo fechado e promover uma educação aberta ao inesperado, às singularidades e às forças do presente.

A invenção de conceitos no Ensino Médio implica a construção de um currículo sensível à realidade dos alunos. Essa atitude e postura metodológica exigem que os conteúdos escolares não sejam tratados como verdades a serem decoradas, mas como provocações à criação. Um currículo criativo articula filosofia, arte, ciência e experiência, permitindo que os estudantes produzam conceitos próprios, capazes de intervir em seu meio. A prática pedagógica, nesse

sentido, deixa de ser normatizadora e passa a ser produtora de subjetividades e novas possibilidades de existência. Assim sendo, a filosofia, conforme Deleuze e Guattari, é a arte de criar conceitos. Essa definição coloca o filósofo – e por extensão o estudante – como produtor de saber e não como repetidor. O conceito não nasce do nada, mas da relação entre os sujeitos e o plano da imanência, isto é, o campo concreto onde vivem, sentem e pensam. A escola, ao estimular a invenção conceitual, torna-se território de experimentação e criação, onde o conhecimento é atravessado por afetos, desejos e acontecimentos. Trata-se de uma filosofia viva, em movimento, que transforma e é transformada.

Portanto, frente aos desafios do contexto local, como o baixo índice de leitura e escrita entre os alunos acreanos, a invenção de conceitos se mostra ainda mais necessária. Ao invés de adotar um currículo padronizado e descolado da realidade, é preciso criar linhas de fuga e agenciamentos que reconheçam as singularidades dos estudantes. Uma escola que inventa conceitos não se limita àquilo que é prescrito, mas valoriza o pensamento crítico, a sensibilidade e a potência criativa/inventiva de cada sujeito. Assim, o currículo se torna o território que desterritorializa produzindo resistência e reinvenção da própria vida.

Referências

ACRE (Estado). Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de referência único do Acre: Ensino Médio**. Rio Branco: SEE, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2026.

CORAZZA, Sandra. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. São Paulo: Autêntica, 2007.

CUNHA, Guilherme da Silva; FROTA, Anthony Gabriel da Silva Frota. Um pouco do Deleuze da Filosofia e da Literatura. In: BRITO, Rose; FERNANDES, Paulo; BONFIM, Cacilda (org.). **Miro 70 anos**: diálogos com Miroslav Milovic. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. p. 123-133.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

G1. No AC, mais de 70% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental não sabem ler, diz Unicef. **G1 Globo**, 6 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2024/02/06/no-ac-mais-de-70percent-dos-alunos-do-2o-ano-do-ensino-fundamental-nao-sabem-ler-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2025.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. São Paulo: Autêntica, 2011.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Tânia Mara Rezende Machado. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Federal do Acre. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9921782830215348>.

Aluizio Oliveira de Souza. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre. Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3594116254901941>.

Anthony Gabriel da Silva Frota. Bacharel em Filosofia pela Faculdade Diocesana São José. Discente do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Acre. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098056349762545>.

Como citar

MACHADO, Tânia Mara Rezende; SOUZA, Aluizio Oliveira de; FROTA, Anthony Gabriel da Silva. Invenção de conceitos: por uma (outra) filosofia no Ensino Médio do Acre. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 3, e74391, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.74391.