

O ENSINO DE FILOSOFIA, A SOCIEDADE DE CONTROLE E A CRIAÇÃO EM DELEUZE: O PROBLEMA DA FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA NEOLIBERAL

THE TEACHING OF PHILOSOPHY, THE SOCIETY OF CONTROL AND CREATION IN DELEUZE: THE PROBLEM OF PHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF THE NEOLIBERAL SCHOOL

Maria Helena de Sousa Melo¹
José Renato de Araújo Sousa²

Resumo:

Este estudo questiona a descaracterização da filosofia proposta na BNCC para contribuir com a ordem estabelecida. A questão é pensar uma filosofia em sala de aula que explore os limites da escola de massas e incite os alunos a se afirmarem na diferença, em enfrentamento ao domínio. Tem como objetivo cartografar o ensino de filosofia justaposto no atual modelo educacional brasileiro, dado na esteira da sociedade de controle, para mapear linhas de fuga que escapem ao controle escolar e se ponham em fluxo a afirmar a diferença. O percurso traçado primeiro se deteve à denúncia da filosofia conformadora à luz dos conceitos sociedade de controle e processos de subjetivação. Segundo, fez a crítica do modelo pela proposição do diferencialismo deleuziano, como linha capaz de incitar focos de resistência à maquinaria agenciada no campo social para suscitar possibilidades de vidas menos presas à ordem. A conclusão é que no controle, os sujeitos são constituídos politicamente. têm seus desejos esmagados para adequar-se ao modelo, a escola o reproduz, a filosofia se adequa. Cabe negar a imortalidade do modelo por uma política de resistência afirmativa da diferença, que desloca o desejo para o campo produtivo pela experimentação filosófica, rumo à ética menos presa.

Palavras-chave: filosofia; desejo; diferença; experimentação

Abstract:

This study questions the mischaracterization of the philosophy proposed in the BNCC to contribute to the established order. The point is to think of a philosophy in the classroom that explores the limits of the mass school and encourages students to assert themselves in difference, in confrontation with domination. It aims to map the teaching of philosophy juxtaposed in the current Brazilian educational model, given in the wake of the control society, in order to map lines of flight that escape school control and put themselves in flux to affirm difference. The path traced first stopped at the denunciation of the conforming philosophy in the light of the concepts of control society and subjectivation processes. Second, he criticized the model by proposing of Deleuzian differentialism, as a line capable of inciting foci of resistance to the machinery managed in the social field to raise possibilities of lives less tied to order. The conclusion is that in control, the subjects are politically constituted. They have their desires crushed to conform to the model, the school reproduces it, the philosophy adapts. It is necessary to deny the immortality of the model by a policy of affirmative resistance of difference, which shifts desire to the productive field through philosophical experimentation, towards a less imprisoned ethic.

Keywords: philosophy; i wish; difference; experimentation

¹ Mestranda em Filosofia na linha Ensino de Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB) da Universidade Federal do Piauí. Email: mallennatd@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5176-4110>, Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/2134101128863796>

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2009). Professor Associado na Universidade Federal do Piauí. Email: renatocacto@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6988-7426>, Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2164131833973207>

Introdução

O atual projeto educacional brasileiro, especificamente ao que ele confere à filosofia no que diz respeito ao seu papel na formação do estudante e ao 'quase espaço' que ela ocupa no currículo, é o problema ao qual se detém, pois, entende-se esse projeto como problemático em sua totalidade, mas não cabe aqui esmiuçar a crítica no todo, apenas alguns elementos que estão atrelados ao objeto em análise, o ensino de filosofia concebido. As conexões feitas se dão no sentido de denunciar o ensino pelo qual a filosofia se coloca como subserviente à autoridade capitalista, cujas características estão impregnadas nos conceitos e objetivos educacionais, para constituir subjetividades capitalistas desejanter adequadas ao modelo posto.

Deleuze (1988, p. 252) pontua que "a verdade, sob todos os aspectos, é caso de produção, não de adequação." Essa premissa constitui o ponto de partida da chave argumentativa que se põe a questionar a política racionalizada como a causa necessária da imortalidade conferida à ordem social para a constituição de subjetividades e como a arquitetura da construção social de subjetividades constitui o sujeito por processos de subjetivação. Nesse agenciamento político, a filosofia é constituída conformadora. O processo opera por conexão direta na homogeneização dos seres considerados inadequados, constituindo-os adequadamente, para agir socialmente de modo que esse agir se ponha a validar e reproduzir a racionalidade econômica. Assim, a crítica se detém ao caráter jurista do Estado enquanto controle a serviço da legitimação de uma política racionalizada universalmente e seu encontro com a instituição educacional de forma a adequar a filosofia à conformação da ordem, com o objetivo de constituir rostidades reprodutoras dessa racionalidade. Na operacionalização desse processo, os desejos intensivos são deslocados e postos em compromisso com a ordem social. É a partir do esmagamento do desejo, da capacidade inventiva, que a ordem social se constitui. Nessa conjuntura, a filosofia é desnecessária para contribuir com a formação do estudante, daí sua descaracterização como condição à permanência na grade curricular com o propósito de contribuir com a formação cidadã e empreendedora numa sociedade capitalista. Portanto, a filosofia dada em sala de aula funciona como um elemento anti-filosófico. Em decorrência desse problema, busca-se interceder pela filosofia da diferença, inspirada no pensamento de Gilles Deleuze, para explorar linhas de fuga que extrapolem as amarras da educação maior e se dê em outras direções. Assim, este estudo procura explicar por que a organização dominante se vale do processo de adequação do indivíduo por processos de subjetivação ao passo que procura fazer a crítica desse processo de adequação ao modelo, canalizando o aspecto da produção desejanter intensiva, como fator de resistência e desestruturação desse modelo.

A inquietação que levou ao problema foi dada pelo lugar que a filosofia ocupa no projeto educacional de modo a se engajar numa proposta que busca formar pessoas conformadas e obedientes ao domínio. Há uma certeza, se a filosofia se propõe a validar a formação cidadã numa sociedade tomada pelo modelo econômico capitalista, dentro dessa conjuntura ela se trai e funciona como elemento não filosófico. Por isso, espera-se ao final desta pesquisa agregar elementos capazes de responder à questão: é possível, a partir de Deleuze, pensar uma filosofia em sala de aula que explore os limites da máquina social escolar e incite os alunos a se afirmarem na diferença, como uma atividade de enfrentamento ao domínio?

Estudar o caráter dado à filosofia em sala de aula de forma isolada pode incorrer em erro por considerar que tal aspecto constitui apenas um fenômeno, portanto, julga-se necessário buscar a raiz do problema, apontar a causa desse fenômeno, por esta razão, se elege como objetivo geral cartografar o ensino de filosofia justaposto no atual modelo educacional brasileiro, dado na esteira da sociedade de controle, para mapear linhas de fuga que escapem ao controle escolar e se ponham em fluxo de modo a afirmar a diferença. Elege-se como objetivos específicos, denunciar o atual projeto educacional brasileiro ao que concebe à filosofia, implicada pela racionalidade neoliberal, a partir dos conceitos sociedades de controle e processos de subjetivação; responder à crítica da filosofia posta nos documentos oficiais pela intercessão do diferencialismo deleuziano, concernente à experimentação do filosofar, como linha de fuga capaz de incitar focos de criação resistentes à organização dominante.

A contemporaneidade é marcada pelo pensamento crítico da modernidade, dentre muitos filósofos e literários, nesta pesquisa toma-se Deleuze e Guattari para explicar a realidade a partir de uma ótica diferente, a de que não existem sujeitos essencialistas, mas subjetividades constituídas no campo social³ a partir das decisões políticas. Essa ótica é diluída pela difusão de ideias e palavras de ordem enunciadas pelas máquinas sociais, o mercado, os canais midiáticos da comunicação que põem em fluxo a informação instantânea, a escola, etc. Isso afeta profundamente os corpos e subjetividades que passam a canalizar os fluxos internalizando-os, de forma superficial, na constituição de modos de vida valorados a partir do “ter”. Nesse jogo, o desejo é reprimido a segundo plano. Por esse agenciamento, os corpos e subjetividades constituem-se como máquinas desejanças capitalistas, postas às palavras de ordem, empreendedorismo, competição, individualismo, produção e cooperação para o consumo.

No Brasil, o neoliberalismo é legitimado e racionalizado modelo nos anos 90, mas é a partir da primeira década do novo milênio que começa a infectar os sistemas educacionais brasileiros à luz do liberalismo de Von Mises. Esta teoria é discutida por Dardot e Laval (2016). O resultado da política brasileira fomentado pela ideologia de Mises, foi a lei 13415/2017 e a BNCC/2018. Procura-se discutir a BNCC, a partir do argumento que a considera resultado de um esforço político, esforço dado em favor de constituir uma nova racionalidade, o mercado empreendedor, que ratifica a ideia de Mises e abre as portas da escola para o domínio da lógica empresarial difundir o espírito empreendedor. Basta analisar a impregnação dos conceitos e objetivos educacionais tangenciados neste documento e a ponte estabelecida para o acesso das empresas à escola. Será que as justificativas postas se justificam por si mesmo ou constituem fenômenos justificados por um discurso benfeitor do domínio e legitimados pelo controle estatal? E a filosofia deve ratificar essa racionalidade, questionando apenas os fenômenos e não a causa dos problemas?

A propositiva procura dar uma resposta ao diagnóstico levantado na sessão anterior, portanto, uma filosofia problematizadora de verdades dadas por se constituir área do saber que se põe a criar, enquanto mecanismo de produção, a

³ Conceito criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O campo social corresponde a uma zona em atividade, dada por relações de forças em disputa, capazes de alterar a dinâmica social. Na micropolítica do fascismo, Guattari traz o campo social como espaço de funcionamento do desejo. Esse espaço é reduzido à edipianização na psicanálise. Na esquizoanálise, Deleuze e Guattari dispensam o reducionismo edipiano como causa das doenças psiquiátricas e explicam que nem sempre a sexualidade responde pela repressão do desejo, mas a questões do campo social.

partir dos problemas que se passam na história de seu tempo, levando em conta a diferença em oposição à ideia de identidades ou subjetividades constituídas coletivamente em adequação ao modelo.

A filosofia tratada nesta pesquisa tem caráter criador, capaz de desdobrar a organização a partir do trabalho filosófico. Questiona o ensino representacional e se põe em rota da experimentação da filosofia, onde o agente exercita o pensamento em atividade filosófica, como fizeram os filósofos, repetindo a tradição, mas para conhecer o terreno a ser explorado a fim de reciclá-lo. A produção desejante é facilitada pela experimentação, mas na sociedade do consumo, a negação do desejo intensivo é estratégica para facilitar a busca do objeto desejante que está fora, e o que deve ser alcançado é o objeto de consumo, “o ter”. A intercessão em Deleuze, se põe no sentido de deslocar o desejo como falta para o desejo intensivo, em aversão à sociedade do consumo. A ideia é não reprimir, mas produzir, não conformar, mas problematizar. Nesse caminho, a aprendizagem proveniente do filosofar é involuntária e dada pelo afeto, na busca de questionar o modelo posto universalmente e pensar formas de vida menos presas a ele.

Assim, este trabalho justifica-se pelo dado problema, para não dá aceitação à ‘filosofia conformadora’ legitimada nos documentos oficiais da educação brasileira, contudo, resistir ao que é conferido a ela no projeto educacional de forma agenciada a contribuir com a racionalidade neoliberal. Acima de tudo, pretende contribuir com a prática do filosofar em sala de aula de encontro ao caráter da filosofia como problematizadora da ordem e criativa para resistir a toda forma de dominação em favor de uma vida menos presa.

Com efeito a metodologia, de caráter bibliográfico, sugere a experimentação da filosofia da diferença, um campo aberto, como um instrumento de resistência à filosofia conformadora. O filosofar implicado no ato da experiência, se põe em rota de trânsito entre o problema — que questiona o atributo dado à filosofia no empreendimento da constituição de subjetividades conformadoras do modelo — e a questão-problema — que se põe a pensar a filosofia em sala de aula a partir do diferencialismo deleuziano em movimento — para facilitar a crítica do pensamento em relação ao situar-se num contexto dado por processos de subjetivação e perceber-se como resultado desse processo, agenciado pelo esforço de uma elite dominante.

Descaracterização da filosofia pró “indivíduo governo de si”

Discutir a escola pró mercado a partir de 2017 no Brasil, significa discutir sobre o agenciamento feito, sobre a ideologia que a fundamentou, portanto busca-se Dardot e Laval (2016) para entender sobre a política econômica que impactou o Brasil no início dos anos 90 e pós impeachment de 2014, eles abordam sobre a pretensa reestruturação do capitalismo e as ideias dos mentores defensores da ordem do modelo neoliberal radical que inspirou as reformas a partir de 2017. “Enquanto os principais responsáveis pelo ‘renascimento neoliberal’ — Rougier, Lippmann, e os ordoliberais alemães — destacam a necessidade da intervenção governamental, Von Mises se recusa a definir a função das instituições em termos de intervencionismo” (DARDOT E LAVAL, 2016, p.133). Destacam que as ideias de Von Mises e Von Hayek, inquiriram um subjetivismo ao modelo neoliberal intervencionista de forma anarquista e se posicionam contra o intervencionismo estatal. Os adeptos dessas ideias impunham dois aspectos. No

primeiro aproximam a ingerência intervencionista do Estado (nos modelos de Rougier, Lippmann, e os ordoliberalistas alemães) que levou ao totalitarismo nas guerras mundiais, e por isso, o abominam. No segundo aproximam o capitalismo da perspectiva anti-intervencionista, num quadro que “tem como agente o empreendedor, isto é, potencialmente qualquer sujeito econômico” (DARDOT E LAVAL, 2016, pág. 134). Ganha força a noção de capitalismo inspirada na ideia de sujeito empreendedor e inovador como propriedade privada, ao passo que Von Mises e Hayek analisam a concorrência no mercado como uma certa conduta onde o sujeito tenta ultrapassar os outros com o objetivo de buscar novas oportunidades de lucro, esses comportamentos, já presentes no liberalismo clássico, passam a ser sistematizados sob a égide da ideia de autorregulação e livre mercado, sem a ingerência estatal.

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo do mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendedorismo podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 150-151).

Sobre a difusão do modelo empreendedor, fala-se do marketing, pois uma força dominante impõe um novo tipo de comportamento para uma nova sociedade e justifica a necessidade de produzir um consenso nas massas, necessária à produção de subjetividades, tarefa da qual “a educação e o marketing serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 155). Esse novo modelo humano de caráter inovador se constituiu como uma diretriz emergencial, em que se deu

[...] a implantação gradativa, apoiado nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início do século XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação (SIBILIA, 2012, p. 45).

Diante dessa propositiva, no início do século XXI a educação brasileira é afetada pelo novo direcionamento que tem no empreendedorismo a figura do homem econômico. O modelo de inclusão social escolar é legitimado e para apoiar a estrutura de pessoal nas escolas, várias empresas adentram a ela. Fávero (2020) fala de um procedimento invasivo do privado sobre o público a partir dos órgãos financeiros internacionais de controle no cenário educacional brasileiro, de forma que várias instituições/empresas privadas tomaram a escola para instrumentalizar a gestão e o ensino ao modo empresarial, com fins estritamente mercantis. Melhorar o nível educacional a partir do modelo gerencial de dados como forma de garantir a qualidade da educação, constitui a razão da empresa adentrar à escola. Essa premissa é ratificada por Jorge Paulo Lemann no relatório da fundação Lemann de 2002, quando a instituição foi fundada:

Acreditamos que melhorar o nível educacional brasileiro é essencial para o país se tornar mais competitivo a médio e longo prazo e para diminuir as

desigualdades e tensões sociais. Visando uma utilização eficiente dos seus recursos, a Fundação Lemann tem pretendido especializar-se e dedicar-se à área de melhoria da metodologia gerencial na educação, ou seja, o aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 2).

O projeto educacional agenciado a partir de 2014 está em conformidade com a lógica da economia empreendedora e o marketing exerceu um papel crucial no cenário político de tomada de poder no Brasil 2014, pela adequação do projeto educacional enquanto produto da política econômica germinada a partir da ação planejada de vários *think tanks* como organizações mobilizadoras da política neoliberal que veio a constituir a Base Nacional Comum Curricular (2018). Da ideologia à sua efetivação. Rocha, (2015, p 262) define *think tanks* como “[...] instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas”.

O Brasil assiste, em especial na segunda década do século XXI, o crescimento dos *think tanks* pró-mercado, que podem operar eminentemente com as questões econômicas, ou ter uma atuação ampliada para outras esferas da vida social como meio ambiente, saúde, educação, violência, segurança pública, entre outras, atreladas aos valores gerencialistas do mercado (MENDES & PERONI, 2020, p. 65-68).

Uma dentre outras instituições dessa natureza difundidas no Brasil é o IMB, Instituto Mises Brasil, de acordo com informações constantes no site Mises Brasil surgiu inspirado na escola austríaca de economia, decorrente da política neoliberal de Von Mises. Esse aspecto é denunciado por Casimiro (2020), ao desvelar a farsa planejada e colocada em marcha pela direita brasileira, a produção de conteúdo em ataque às políticas de esquerda foi disparada nas redes de comunicação para produzir um consenso elaborado e acabado nas massas receptoras da informação, ação que se deu em favor da tragédia e que culminou com a instalação de um governo antidemocrático. A ação dissimulada fez uso de canais abertos das mídias sociais, apoiada na condição de liberdade permitida nas sociedades de controle e comunicação. Deleuze (1992, p. 224), já havia assinalado que “o marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente de nossos senhores.”

Na educação brasileira, o produto desse agenciamento foi a BNCC 2018, (base nacional comum curricular), uma base normativa que orienta a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino em geral, público ou privado. A criação e implementação desse dispositivo é carregada por forças conservadoras da ordem. É um fundamento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,” portanto, é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BNCC, 2018, p. 7).

A BNCC (2018), carrega palavras de ordem que se traduzem naquilo que se chama de aprendizagens essenciais ou aprendizagem por competências e habilidades, onde são requeridos resultados que valorizam os saberes atitudinais em diminuição dos saberes conceituais.

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (DCN's, 03/2018)

Um dos pontos que justificam a necessidade das premissas da BNCC, caracteriza-se como o fundamento pedagógico que é dado à luz do foco avaliativo nas competências, premissa dos órgãos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Esses órgãos internacionais são instrumentos ao modo austro-americano fundamentados numa concepção mercadológica neoliberal, assim, as avaliações focam no desenvolvimento de competências atitudinais, ou seja, do saber para o saber fazer nos moldes da cooperação, da eficiência e da produtividade, características do mercado que exige um perfil profissional qualificado. (BNCC, 2018)

Toma-se as aprendizagens essenciais em relação direta com comportamentos a partir de um plano prático extensivo ao saber lidar com a complexidade da vida. São comportamentos atitudinais que devam subsidiar as tomadas de decisão e o saber lidar com as questões contemporâneas atreladas a valores de mercado. Isso implica o quão urgente é preciso produzir subjetividades nos termos do 'ser competente' para:

“saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

O enfoque dado pela BNCC (2018) ao conceito de competência está intimamente ligado aos critérios e padrões utilizados pelos órgãos nacionais e internacionais para avaliar a qualidade da educação, questão que eleva a suspeita da correlação dos comportamentos resultantes das aprendizagens essenciais requeridos pela BNCC com os valores de mercado, visto que os órgãos internacionais que estão por trás dos indicadores de avaliação externa são órgãos bancários. Sobretudo porque um dos pontos que justificam a necessidade das premissas da BNCC, caracteriza-se como o fundamento pedagógico que é dado à luz do foco avaliativo nas competências, premissa dos órgãos internacionais.

Laval (2004) explica sobre o termo competência,

[...] o emprego estratégico que dele é feito tanto na empresa quanto na escola é inseparável da nova "gestão de recursos humanos" na qual a escola tem o papel inicial. Esse uso é mesmo preferencialmente destinado a questionar as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo. [...] a noção é polissêmica e se presta então a múltiplos usos sociais, o que reforça sua evidência e sua aparente neutralidade (LAVAL, 2004, p. 54).

A crítica de Laval (2004) não pretende pôr em questão a palavra competência em si, mas o uso estratégico que dela é feito, pois como tal, a competência possui vários sentidos, mas dentro de um contexto produtivo, o termo foi sequestrado de modo que passa a ser empregado como um instrumento favorável à justificação do novo modelo educacional. Assim, em Laval (2004), a competência poderá estar implicada num *savoir-faire*, ou seja, na relação entre conhecer e fazer, inseparáveis no processo, dado pela

capacidade em realizar uma tarefa com ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pela qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55).

O saber teórico é requerido em função das necessidades produzidas pelo meio, um meio, em sua totalidade, implicado no fator econômico, então, um saber teórico em função de uma necessidade prática para a produção econômica. Assim, no atual modelo de sociedade implicada ao modelo econômico, o *feeling* do termo competência implica a condição necessária de desenvolver a aptidão humana para a competição e o individualismo, e como tal, segundo Laval (2004, p. 57), a competência passa a ser “perseguida pelas novas políticas de gestão de recursos humanos” para se empenhar no propósito de formar indivíduos ‘competentes’ predispostos à linguagem empresarial onde o “o empregador moderno compra um capital humano, uma personalidade global combinando uma qualificação profissional *strictu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa” (LAVAL, 2004, p. 57).

BNCC (2018), traz umas questões problemáticas, ela retoma algumas definições necessários para o entendimento das categorias que são consideradas universais e as que são consideradas contingentes. Define como básico comum (universais) as competências e diretrizes e define como diverso, os currículos escolares. Entende-se que essa abertura dada para o diverso, ou seja, para que cada sistema elabore seus currículos, será baseada, apenas, nas dez competências gerais da BNCC e nas competências específicas de cada disciplina. Os Estados e Municípios têm autonomia para criar seus currículos, mas não possuem independência para fugir da universalidade das diretrizes da BNCC. Ocorre aí uma *simplificação excessiva* em fechar os saberes nas dez competências, — profundamente implicadas no desenvolvimento de atitudes pró mercado — e uma abertura *sem limites* para os entes desenharem seus currículos sem nenhum conteúdo proposto, apenas baseado no caráter vago das competências.

Cabe a filosofia no projeto da BNCC? Se cabe, qual é esse lugar? Primeiro destaca-se a alteração na LDB a partir da lei 13.415/2017, retirou a obrigatoriedade da filosofia nas três séries do ensino médio. A presença obrigatória da filosofia, como disciplina, no ensino médio se deu por ordem da Lei 11.684/2008, mas perde efeito em função da BNCC. O III, § 1º Art. 36 da LDB, que preconizava o domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania, foi revogado. Ela passa a compor a área do conhecimento de ciências humanas e sociais aplicadas como componente curricular, da formação geral básica, na forma de itinerários formativos, ou, como estudos e práticas, de acordo com a LDB. Ainda assim, ela contribui para a formação cidadã.

A LDB 9394/96, pós-reforma do ensino médio, traz uma nova redação a respeito da filosofia. No IV, § 2º, Art 35ª onde se lê: A Base Nacional Comum

Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Essa forma “estudos e práticas” é definida na Resolução CNE/CEB 03/2018, que atualiza as DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a implementação do novo ensino médio. Assim, o Art. 11 descreve que a nova organização de ensino deva se dá por áreas do conhecimento, retirando o modelo por disciplinas. O VIII, § 4º Art. 11 prevê a questão de “estudos e práticas” e no que diz respeito à filosofia, se lê da seguinte forma:

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:
VIII - sociologia e filosofia;

O parágrafo quinto estabelece sobre a forma que deve acontecer o que a BNCC define como “estudos e práticas”, onde se lê:

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.

A conclusão disso é, essa condição de estudos e práticas fica condicionada ao fato de incluir temas ou conteúdos filosóficos dentro de algum outro componente, desde que não haja prejuízo para ele. Implica dizer que, um tema filosófico pode ser trabalhado, mas pode não ser trabalhado, vai depender daquilo que for sugerido nos currículos escolares. Considerando que seja permitido um tema filosófico, não significa dizer que será trabalhado por um professor de filosofia. Destaca-se que diante da possibilidade da filosofia como estudos e práticas, ela poderá ser desenvolvida ou como oficina, como laboratório ou como projeto, o que implica uma forma simplificada de trabalho filosófico por considerar que uma dessas alternativas aconteceria dentro de uma outra disciplina ou componente curricular. Assim, essa condição ineficaz de ‘estudos e práticas’ atribuída ao ensino de filosofia é incerta e julga-se inviável um trabalho com a filosofia nessas condições, por considerar sua complexidade. Diante dessa condição, tem-se a possibilidade da filosofia reduzida tanto em espaço quanto em lugar próprio.

Por fim, o parágrafo sete dá opção para os sistemas de ensino decidirem sobre a obrigatoriedade da formação geral básica, onde se lê: § 7º “A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.” Assim, a filosofia poderá permanecer como disciplina nos currículos dos sistemas de ensino, mas se os sistemas de ensino quiserem. Essa incerteza dá abertura para a presença da filosofia como disciplina donatária de espaço e conteúdo próprios, variando sua presença em umas séries e em outras não, ou nas três séries, assim como variando de um ente federado para outro.

A outra condição dada à filosofia, como visto acima, se diz do fato dela compor a área de ciências humanas e aplicadas o que lhe atribui espaço em sala de aula, porém, isso só será possível se os sistemas de ensino decidirem sobre quais áreas do conhecimento serão contempladas nas três séries do ensino médio, conforme diretriz explícita no § 7º. O que também é uma condição incerta.

Constata-se que a filosofia perde espaço e tempo no currículo, assim como outros. Há um retorno à condição de menosprezo dado à filosofia quando todas as possibilidades levadas em conta ao seu ensino, são as mínimas possíveis. Retorna-se ao quadro de incerteza quanto à presença da filosofia nos currículos escolares, somado ao caráter do esvaziamento de conteúdos, que a BNCC garante.

Mas, considerando as remotas possibilidades de ensino da filosofia, busca-se entrar na especificidade da competência da área de ciências sociais e aplicadas, da qual a filosofia é componente. Essa área possui 06 competências específicas, destas, duas se aproximam da filosofia, sendo uma, voltada para a formação cidadã e projeto de vida, a competência específica 06, com a seguinte redação: “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BNCC, 2018, p. 578, grifo nosso) Implica dizer que esta competência se propõe à prática do discurso crítico da ordem da fala, ou seja, ajudar na formação cidadã condizente com a validação da ordem democrática, e com o projeto de vida do estudante. Assim, um novo incremento é acrescentado à filosofia, atuar junto ao projeto de vida do estudante, que está atrelado à escolha de uma profissão, como destacado anteriormente. Então a filosofia entra em crise. Ela foi agenciada por conveniência aos interesses das sociedades do consumo ou de controle. Qual o porquê desse agenciamento em torno da filosofia? O que pode explicar a necessidade entre o encontro do modelo com a incerteza dada à filosofia?

A sociedade de controle, segundo Deleuze, é a que concerne os movimentos do território do capitalismo dinâmico. A menção ao conceito Deleuziano de território que abrange o movimento desterritorialização/reterritorialização, implica dizer que “é o movimento pelo qual se deixa o território [...] O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 45). Assim, as crises do capitalismo provocam mudanças nos diversos setores das sociedades. Sobretudo, as mudanças de comportamento habituais, motivo pelo qual se dá os agenciamentos coletivos facilitadores da reterritorialização do capitalismo. É por causa dos movimentos do território capitalista que segundo Deleuze (1992, p. 220), “os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias” para firmar, de forma latente, a reconfiguração dos meios de confinamento em favor dos mecanismos de controle. A sociedade de controle é a sociedade do consumo, sendo sua principal característica, a produção de bens e serviços, bem como adequar seres inadequados à lógica do consumo, tida como vitalidade do modelo econômico.

Nesse modelo de sociedade, é importante analisar o aspecto desejante pela filosofia de Deleuze e Guattari (2010), eles partem do inconsciente de Freud para explicar que nada é fixo, tudo é produção em construção, não há identidades. Ao afirmar isso, questionam os universais da modernidade e acrescentam sobre a constituição de sujeitos por processos de subjetivação, ou seja, o sujeito é agenciado e constituído conforme o modelo político posto. Eles avessam a psicanálise edipiana para mostrar que o desejo reprimido que Freud liga exclusivamente à sexualidade, muitas vezes são reprimidos pelas questões do campo social, da política, e se põem a defender a ideia de desejo produtivo, aquele capaz de criar, de permitir o devir, o novo que está porvir. Criticam a lógica edipiana como sustentadora do valor da moral capitalista repressora do desejo. A noção de desejo edipiana como falta, é a mesma noção de desejo capitalista, assim,

o desejo se põe a buscar o que lhe falta. Essa busca é saciada pelo objeto que está fora, que satisfaz e que se intensifica na busca do “ter” constantemente. Esse é o desejo da sociedade do consumo. O desejo intensivo proveniente do “ser” é reprimido em função de buscar aquilo que lhe falta.

Nesse jogo, o desejo é o alvo do novo poder, o homem empresa de ‘si’ é uma adequação como subjetividades produtivas, cooperantes, flexíveis e consumistas. Lazzarato (2006) toma Deleuze para explicar a ideia de sequestro do desejo nas sociedades de controle, onde a escola e outros, enquanto dispositivos, aprisionam o virtual (o fora), ou seja, o devir, aquilo que é potência. O que torna essa noção uma prática invasiva. “Encerrar o fora aprisionar o virtual, significa neutralizar a potência da invenção e codificar a repetição para subtrair dela toda possibilidade de variação para reduzi-la à simples reprodução” (LAZZARATO, 2006, p.69-70). Em outras palavras, nas sociedades de controle, a captura do desejo se deve, ao mérito da comunicação. Quando a potência da invenção/criação é neutralizada, a repetição se presta apenas à reprodução, não sendo possível criar, e o que se reproduz é o capitalismo neoliberal.

O movimento territorial do capitalismo é dinâmico e assegurado pela legitimação do Estado controle, quando decide e legitima a respeito dos novos valores e comportamentos necessários para restabelecer essa dinâmica. O Estado é agente máximo do capitalismo. Essa teoria jurídica deve ser problematizada porque valida e torna modelo uma organização significativa que age pela captura do desejo intensivo transformando-o em desejo consumista. Assim, Guattari e Rolnik (1986) e Deleuze e Guattari (2010), colocam em questão a homogeneização das massas, — homogeneização que a escola ajuda a formar — produção coletiva de subjetividades identitárias nas sociedades de controle de modo repressivo, como se as massas precisassem ser contidas e seus desejos capturados pela matriz econômica para favorecer a universalidade capitalista. Portanto, subjetividades constituídas.

Para Guattari e Rolnik (1986), considerando os processos de subjetivação dados pelas forças coletivas sociais — ou máquinas mais complexas, — que homogeneizam as subjetividades para o consumo, é preciso pôr em marcha formas de vida menos colonizadas por essas forças, ou seja, é preciso explorar a ideia do pensamento nômade, movida pelo desejo produtivo em diferenciação, tomar atalhos diferentes para escapar do controle das forças da organização dominante. Neste sentido, Deleuze acrescenta que os processos de subjetivação

só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. Não há aí nenhum retorno ao ‘sujeito’, isto é, a uma instância dotada de deveres, de poder e de saber. Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelo estado de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é esse momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar (DELEUZE, 1992, p. 217-218).

Quando acontece (acontecimento), quando um devir minoritário é afetado em decorrência de algo, a criatividade se põe em consistência na imanência, mesmo que por um instante. É pelo agir resistente ao modelo, que se pensa uma filosofia potente como instrumento capaz de se impor, não para se instaurar como

modelo universal, mas para dá consistência a formas de vida diferentes, menos presas ao modelo, coexistentes em planos de imanência.

Da filosofia como instrumento de produção

Face ao problema da filosofia conformadora dada no contexto da escola neoliberal, eleva-se a crítica à sociedade do consumo que a instrumentaliza conformadora da ordem, ratificadora da ética do “ter” e toma-se como elemento contrário a noção ontológica do ser implicado na diferença. O ponto de partida para levar adiante o problema e os limites do ser como identidade, leva em conta aquilo que se julga como o movimento dado a partir de encontros, logo, o ‘ser’ não é identidade pré-concebida, é pura diferença. É pela via da ontologia do ser implicado na diferença que na pós-modernidade muito se fala em filosofia da diferença.

[...] É preciso, pois, que a coisa nada seja de idêntico, mas que seja esquartejada numa diferença em que se desvanece tanto a identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê. É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ele remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação viável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ser sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo. (DELEUZE, 1988, p. 106-107)

A diferença em si mesma, para Deleuze é de natureza singular que decomposta, resta a essência ou aquilo que difere, não há identidade universal, nem tampouco convergência e submissão a modelos, o que há é a reluzente divergência que se impõe ao conforme. O elemento da diferença deleuziana é crítica ao modelo posto que é velado por identidades convergentes.

A especificidade da filosofia, aquela que não serve a nenhuma forma de poder, é diferenciação em oposição ao modelo identitário representacional. Assim, para fins de separar ‘o joio do trigo’, Deleuze junto a Guattari (1992, p. 170) assumem a incumbência de atribuir a tarefa exclusiva para a filosofia, ao afirmarem, “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupe com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos.” Portanto, em sala de aula, preconiza-se o filosofar em vez de ensinar filosofia. O problema é que com o advento da escola moderna, a filosofia tem menos espaço ou mais, a depender do projeto de educação, pois os professores “ensinam filosofia de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. O sentido de ensinar filosofia estaria, pois, redefinido pelo sentido institucional que se outorga a esse ensino.” (CERLETTI, 2009, p.13) Se tem aí o ensinar como forma de poder, zelado pela pedagogia dada por um cuidado com o ensinar, visando obter um resultado pretendido por quem financia ou tutela a educação.

Cerletti (2009) denuncia o ensino institucionalizado da filosofia por creditar a ela uma reflexão de caráter superficial introdutório, sem aprofundar em seus conteúdos específicos, deixando à margem sua caracterização. Isso implica

simplificar o entendimento a respeito do que se ensina e como se ensina filosofia, o que permite a adoção de posturas ingênuas ou acríticas, a respeito do seu ensino.

Kohan e Silva (2005) criticam o ensino representacional ao modo pedagógico, para eles, ou se reproduz uma teoria filosófica para ser apreendida (sem nenhum sentido), ou se abstrai as grandes ideias das teorias filosóficas e se as utiliza como 'imagem' para adequá-la aos problemas atuais, desconsiderando a presença viva e atual desses problemas. Mas a partir dessa crítica, defendem a filosofia na escola atividade filosófica experimentada a partir dos problemas atuais:

[...] pensamos que pode ser feita uma outra filosofia da educação: ato filosófico e não histórico, pensamento que pensa e não apenas mimetiza o que outros pensaram. Como filosofia, ela é múltipla, diversa, aberta. Não está acima nem abaixo de nada ou de ninguém. É um movimento, um gesto, uma possibilidade de pensar. (KOHAN E SILVA, 2005, p. 1172)

Implica o ato de filosofar como prática opondo-se à filosofia como história que nela se refugia para representar. Neste sentido, uma prática filosófica que melhor se adequa à sua especificidade, uma prática que se põe a facilitar o virtual em devir e se opõe ao ensino de filosofia, a uma pedagogia da representação do saber.

Essa prática se põe como experimentação⁴ que implica a construção de uma política que afirme a vida. Um pensamento potente para Deleuze (1976), é aquele capaz de enfrentar, de romper limites, sempre buscando se afirmar diante de novas possibilidades. O que capta de Nietzsche é o entendimento de que afirmar as forças potentes do pensamento é buscar o que elas têm de diferente, é a diferença que importa, uma diferenciação qualitativa das forças que se dão na relação em um dado corpo intensivo buscando extrapolar limites para criar formas de vida diferentes. Neste sentido, a crítica ao indiferenciado se põe por considerar que a diferença é em si mesma potente. Não há indiferenciado, o que há é diferença. Tudo emana da diferença e o critério para avaliar os valores como criação, é a vontade de potência.

Deleuze (1976, p. 63) apoiado em Nietzsche acrescenta que pela filosofia ativa. Pela vontade de potência "um termo só quer dizer alguma coisa na medida em que aquele que o diz quer alguma coisa ao dizê-lo." Quem cria, quer alguma coisa com essa criação, há um sentido aí implicado, mas que não deve ser apenas receptado pelo interlocutor e sim interpretado, onde a "transformação do sentido significa que um outro dele se apodera, aplica-o a outra coisa porque quer algo diferente." (1976, p. 61) Assim, a atividade filosófica é um exercício aberto à interpretação, daí o querer atrelado à vontade de afirmação, se se pergunta: "o que a vontade quer? (...) o que uma vontade quer, segundo sua qualidade, é afirmar sua diferença ou negar o que difere." (1976, p. 64) Não se trata do querer objetos ou fins, no fundo toda vontade quer um tipo de forças, sejam elas afirmativas ou reativas. O elemento diferencial das forças, segundo Deleuze (1976), é a diferença, o importante é qualificar as forças pela diferença, o diferencial das forças se dá na capacidade de interpretação dos sentidos e avaliar os valores. Nesse plano

⁴ O conceito de experimentação em Deleuze, Deleuze e Guattari se refere a toda experiência efetivada. Na interpretação de Vinci (2018), se aproxima da tradição do senso comum, o contraste está no caráter ético-estético conferido ao conceito, quando primeiramente, Deleuze assume a experimentação no campo da arte pela obra de Proust e depois no campo da ética pela vitalidade da ética de Spinoza. Portanto, a experimentação não prescinde de uma grade de leitura prévia do mundo, simplesmente acontece de forma involuntária.

qualificar as forças significa inquirir pela sua distinção e reconhecer que não é possível quantificar essas forças, mas qualificar, ou seja, buscar o que elas têm de diferente. Distinguir qualitativamente as forças, significa se deixar a uma imponente força, como afirmação primeira, a diferença.

Deleuze (1988, p. 103) diz que “a afirmação é primeira: ela afirma a diferença. A diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmer não é carregar, ao contrário, é descarregar, aliviar. [...] já não é o negativo que produz um fantasma de afirmação. [...] é o não que resulta da afirmação.” A partir dessa concepção de afirmação é que Deleuze (1988) exprime a ideia da eliminação do negativo para se afirmar na diferença, ideia expressa pela eliminação dos valores morais. Afirmer na forma da diferença, significa, não carregar para si o peso dos valores morais, considerando que eles vão coibir sua afirmação, em favor da conservação de uma ordem dominante.

Toda a lógica das forças, remete à questão ética em Deleuze, que tem na ética vitalista de Spinoza o desejo intensivo, como condição potente e inseparável do corpo. Viver para Spinoza, é viver a vida intensamente, sem reprimir o desejo porque o tem como condição inerente ao humano. O problema é que em Spinoza, a singularidade está presa à natureza imanente de Deus como causa, pensar em uma teoria que desprenda tal amarração, constitui a divergência entre Espinoza e Deleuze, este por sua vez, desprende o afeto da substância natureza por meio do CsO⁵, este, é a pura diferença que elimina o peso dos valores morais. Para Deleuze (1998, p. 49) sobre Spinoza, é preciso “tomá-lo pelo meio, e não pelo primeiro princípio (substância única para todos os atributos).” Deleuze é imperativo ao dizer, “experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos, têm interesse em nos comunicar afetos tristes. [...] A questão é a seguinte: De que afectos você é capaz?” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 75) Deleuze remete à questão espinosana unificadora do corpo e do afeto sem que haja superioridade da alma sobre o corpo, e vive versa, assim ao experimentar o corpo é capaz de afetar e ser afetado ao máximo que puder, mas é necessário prudência para não ser envolvido pelos afetos tristes espalhados e incorrer em uma linha de morte.

Em Deleuze (1976), a tarefa ética consiste em afirmar a vida contra os afetos tristes, como o ressentimento, e contra o tirano que precisa da tristeza alheia para dela tirar proveito, mas afirmar a vida, não como pessoas individuais, e sim nos encontros como indivíduos em comunidades, como corpos sem órgãos que se deslocam no espaço liso do campo social, movido por uma produção desejante que procura afirmar a vida na diferença (o sim à vida), quando nega o peso da moral (o não à moral).

Deleuze e Guattari (2010), pretendem suscitar a crítica à estratificação legitimada pela forma que a sustenta. A exemplo o capitalismo, é preciso perguntar sobre sua legitimidade, ele se traduz numa forma de vida boa ou ruim? Numa interpretação de Deleuze e Guattari, constata-se que uma forma boa se dará pela questão de não aprisionar os desejos e sufocar as multiplicidades, de não bloquear o devir, de não encerrar o virtual para não bloquear o pensamento criador. A forma ruim se traduz na identidade significativa de caráter universal, que se propõe a

⁵ O corpo mesmo do desejo do qual o esquizofrênico faz a experiência extrema, ele é antes de tudo o homem do desejo, uma vez que, em suma, padece apenas da interrupção de seu processo. [...] O CsO remete certamente ao vivido corporal. Ele é o limite do corpo vivido, limite imanente. (Zourabichvili, 2009, p. 32)

sufocar as multiplicidades, assegurada pelo aspecto jurídico como determinante da manutenção da ordem. Essa noção sufoca as multiplicidades, que por hora, explode.

O princípio ético consiste em avaliar a criação dada pelas forças imponentes com vistas à vida vivida intensamente, se são boas ou ruins. Partindo dessa disposição problematizadora, o CsO desligado da máquina capitalista, enquanto agente do pensamento em fluxo, deverá se dar na eliminação do ressentimento disseminado e na libertação das forças dominantes para se afirmar na diferença. Uma ética afirmativa da vida, dada na relação procura valorar a moral como boa ou ruim, para dá um pouco de consistência a uma vida julgada como boa. Constitui tarefa da filosofia facilitar o processo de inteligibilidade da pessoa para que se torne capaz de interpretar a realidade pela criação conceitual, dado na imanência, a partir da lógica valorativa da vida, para não se refugiar na ideia de um mundo perfeito dado pela transcendência

A questão a que se propõe é pensar estratégias para produzir e não reprimir o afeto desejante, e isso não se ensina pela via do método nos moldes representacionais, se desenvolve estratégias proponentes à experimentação. Já se tem um elemento contra o ensino representacional da filosofia. O problema da aprendizagem implicada no organismo da educação moderna diz respeito ao ensino representacional e ao método pedagógico, que passa a ser questionado na contemporaneidade, devido aos mecanismos de controle implicados no processo. A aprendizagem enquanto ato voluntário está implicada na imagem dogmática do pensamento que deve ser alcançada pela via do método. Mas, a dinâmica da aprendizagem extrapola o controle e a mensuração do saber, algo que é pretendido nas avaliações escolares, a aprendizagem não é captada por essas formas de controle.

Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: Agimos sem saber qual será o resultado de nossas ações. Essa dose de incerteza presente no processo educativo, que é a grande pedra no caminho da pedagogia moderna que se quis fazer ciência, foi bem identificada por Deleuze, ainda no final dos anos 60, na obra *Diferença e Repetição*. (GALLO,2003, p. 84)

Ter noção de que não há controle sobre a aprendizagem, implica ter consciência que nesse processo de incerteza do que se aprende ou não, a singularidade tomará conexões diferentes e isso é impossível de controlar e mensurar. A sala de aula compõe-se de multiplicidades que carregam saberes prévios, mas as singularidades engendram caminhos diferentes, as pessoas têm modos de viver e de pensar diferentes, essa concepção da diferença macula a concepção de educação moderna que pretende homogeneizar as massas, mas as massas são heterogêneas. É no singular que a aprendizagem se dá, na forma de ver e interpretar a partir de condições de vida do contexto, da relação do dentro com o fora, e não no fato de tomar para si uma ideia já dada (reconhecimento) e reproduzi-la para reforçar seu caráter universal. Essa foi a crítica de Deleuze à pedagogia moderna a respeito da aprendizagem, mencionada por Gallo.

Ademais, é pelo acontecimento que algo inesperado acontece involuntariamente, assim, “é preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder o force a pensar,” (DELEUZE, 2003,

p. 89). A questão se dá pela viabilização da noção de aprendizagem involuntária a partir da nova imagem do pensamento, pois, aprender implica um acontecimento imprevisível que aciona o desejo interior num movimento involuntário, dotado de sentido. A velha noção de aprender voluntariamente, num cenário pré-estabelecido guiado por uma razão universal, é questionada. A noção de aprendizagem de que se fala, está implicada no diferencialismo deleuziano.

Há incoerências entre o formato escolar e a noção de aprendizagem: Deleuze vai apresentar uma noção de aprendizagem diferente dessa que ilumina a educação.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender — que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou uma paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 1988, p. 270)

A crítica de Deleuze: o que torna alguém bom em latim como garantia da aprendizagem, é a disposição dada por meio de encontros que afetam violentamente os corpos de modo a acionar os signos, algo que de repente acontece, neste sentido, a aprendizagem "não é voltada para o passado e as descobertas da memória, mas para o futuro. [...] Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom". (DELEUZE, 2003, p. 25) Não se sabe ao certo quando alguém vai aprender. A aprendizagem criativa é da ordem do acontecimento, no entanto, movida por paixões e envolvimento, "dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe." (DELEUZE 1992, p. 173) A aprendizagem não advém do método, este, é da ordem da representação.

A escola precisa se preocupar com a formação ética do aluno onde o trabalho pedagógico se dê de forma a colocá-lo diante das grandes questões problemáticas para experimentá-las, daí decorre o afetar que força o pensamento criativo como produção desejante, o problema é descolar a motivação da existência, do local onde está colada, lá fora, na transcendência. Contudo, a incitação deve ocorrer, a princípio, para a formulação de problemas circunscritos na vida enquanto imanência. Mas a escola foi usurpada pela tirania capitalista que menospreza o desejo produtivo e distribui tristeza com o objetivo de governar a massa passiva. Um povo passivo é aquele que recebe o que lhe é dado, a filosofia deve se opor à benevolência implicada nas palavras de ordem que se passam entre o processo ensinar e aprender, seja na escola, no mercado ou nas redes de comunicação, o que é dado precisa ser recebido com desconfiança. A essa noção de dúvida, cabe à filosofia. A política da formação ofertada pelas instituições de ensino deve ser questionada, principalmente ao que ela confere à filosofia, por considerar que ela jamais deverá servir a um senhor.

Como alternativa, é preciso pensar e praticar a ideia de aprendizagem em filosofia, porém analisar suas implicações para viabilizar da melhor forma. Pensando na exploração de uma linha de fuga para a filosofia, em que consiste especificamente sua aprendizagem? Em que dimensão deverá se dá a formação filosófica em sala de aula?

“Talvez se possa dizer que a formação agora não é algo que decorre do que se aprende em filosofia, mas o que é destilado nas variadas operações de pensamento, que mantém a especificidade das singularizadas expressões da filosofia. Um **reexame dos pressupostos** e subentendidos dos discursos permite entender o trabalho filosófico e surpreender a sua tônica formativa pela elaboração que, ao articular o que está em curso com o que foi cursado, **dá acesso ao impensado** no que já foi pensado.” (FAVARETTO, 2008, p. 44, grifo nosso)

Uma filosofia pautada no pensamento exploratório do saber por outros pensado, guiado por aquilo que afeta o explorador, que o move por uma vontade potente, por um desejo intenso dados no chão de barro da imanência, e de alguma forma questiona os pressupostos dados, constituindo a formulação do problema filosófico que deverá dar acesso ao impensado. Assim, parte-se da ideia de que o ensino de filosofia deveria se ocupar com o filosofar, “a atividade filosófica ocupa-se com as condições que permitem a formulação de problemas, Mesmo que os problemas estejam na base da produção conceitual, esta não é uma decorrência direta do método, como se o método permitisse uma passagem direta do não-saber ao saber.” (GALINA, 2004, p. 368) Neste sentido, “a filosofia em ato constitui-se em modalidade que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as dificuldades da produção de sentido.” (FAVARETTO, 2008, p. 44). Logo, “pode-se conceber o processo de aprendizagem comparando-o com o de um egiptólogo: um decifrador de signos.” (FAVARETTO, 2008, p. 45). Nessa concepção de filosofia, os problemas se dão em decorrência da experimentação dada num campo de atividade que em alguma medida afeta os corpos. Ademais, as questões filosóficas estão em movimento e emergem dos problemas e não, necessariamente das respostas, portanto, aprender em filosofia está relacionado à aprendizagem em formular problemas para a partir desse ponto empreender a paciência de um pensamento potente rumo à interpretação dos sentidos para a criação de conceitos, como diz Silvio Gallo.

É pela formação filosófica e do sistema de referência filosófica, desdobrada na elaboração dos problemas que o aluno se orienta no pensamento a fim de compreender as linhas constituintes de uma organização ou ideologia para criticar e criar. A crítica passa pelo conhecimento do funcionamento da máquina e a ideologia que a move de forma que a retratação do conhecimento já produzido seja reciclada. Para isso, aprender a formular problemas e a se guiar pelas diretrizes da pedagogia do conceito constituem meios de orientação no pensamento. (FAVARETTO, 2008). Há aqui a disposição de procedimentos para o fazer filosófico (problematização, argumentação e criação conceitual), utilizando-se das ferramentas que se passam na história como os textos filosóficos e das estratégias de envolvimento dos alunos por meio do contato com a obra filosófica e por meio da leitura, assim como da expressão oral.

Em se tratando de conteúdo, acredita-se que a aula de filosofia se apresenta como um espaço para trazer à tona questões problemáticas, além de permitir que se pense sobre esses problemas, de forma a buscar o saber filosófico da tradição como elemento norteador para pensar e atualizar os problemas. Schérer (2005) ratifica o discutido e enfatiza que aprender com Deleuze é, inicialmente, mobilizar o pensamento para se desembaraçar da linha fixa do ‘eu’, entendida como consciência, por constituir o início “de onde saiu toda imagem do pensamento, de onde emana o dogmatismo, de onde decorre toda besteira. Pois é exatamente em torno do ‘eu’ que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si

mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas.” (SCHÉRER, 2005, p. 1186) O ‘eu’ enquanto constituição moderna é a mãe da imagem dogmática do pensamento, imagem então avessa à noção de aprendizagem aqui defendida.

Considerações finais

Chegando à etapa final deste trabalho de pesquisa, propõe-se a sintetizar as inferências constatadas ao longo da construção cartográfica recortada. Construção que se deteve tanto em fazer a geografia que sedia o objeto em análise, o ensino de filosofia, quanto em responder ao problema com uma alternativa coerente à natureza do objeto. Assim, para dá uma resposta à questão, “é possível, a partir de Deleuze, pensar uma filosofia em sala de aula que fuja da máquina social escolar de captura do desejo e incite os alunos a se afirmarem na diferença?”, foi preciso beber na fonte deleuziana para interceder à crítica do modelo posto e pensar maneiras diferentes que, em alguma medida, pudessem ser colocadas em experimentação objetivando afirmar a questão problema. O fato é que para a escola neoliberal, não tem sentido uma filosofia, a não ser que ela esteja conforme o modelo posto, portanto, obediente a ele. Essa filosofia seria capaz de fazer a fuga das máquinas sociais e se afirmar? Certamente não.

Quando este estudo se pôs a denunciar o atual projeto educacional dado a partir de 2017, foi preciso situar o contexto político brasileiro, que se alinhou ao liberalismo clássico. O que importa desse movimento é inferir sobre os impactos dessa política no campo educacional, especificamente sobre a filosofia, logo, o produto desse agenciamento foi a BNCC/2018. O estudo mostrou a contribuição do marketing social em compartilhar instantaneamente verdades constituídas pelos canais de comunicação com o objetivo de promover a formação de opinião nas massas. Se se tem hoje no Brasil uma educação pública exclusiva para o mercado, isso muito se deve ao marketing que, por meio do discurso elaborado de impacto nas massas, diminuiu o modelo escolar anterior em favor de uma suposta demanda social emergente.

É preciso afirmar que para essa jornada, não carece uma filosofia potente que se utilize de outros sistemas de referência para contribuir com a inteligibilidade do estudante, é preciso uma filosofia conformadora da ordem traduzida no saber fazer conforme os valores de mercado. É isso que a política educacional deseja, a ausência de uma filosofia potente e a presença de uma filosofia que conforma o modelo posto. Ela possui um lugar incerto e passa a contribuir com a construção do projeto de vida profissional do estudante, atrelada à validação do modelo posto. Não há orientação para uma filosofia da crítica ao modelo. O rosto que deverá ser produzido a partir da BNCC/2018 concernente à formação atitudinal do indivíduo empreendedor e inovador, se presta à formação para o mercado de modo que ao sair da escola, a sociedade dispõe de um indivíduo competente e flexível, adaptado às leis de mercado.

Deleuze e Deleuze e Guatarri, através dos conceitos “sociedade de controle” e “processos de subjetivação,” e da concepção de desejo intensivo, permitem fazer as seguintes inferências sobre a “suposta” necessidade da racionalização do neoliberalismo: negar o essencialismo que justifica a ideia de livre mercado como ordem natural da verdade, que serve de pano de fundo para o atual projeto de educação brasileiro; afirmar que a escola neoliberal é uma constituição política agenciada como emergência para fixar o modelo econômico neoliberal, seja ele

fundamentado no liberalismo clássico ou não, com o objetivo de manter a elite dominante às custas da repressão do desejo das massas em adequação ao modelo marcado pela ideia de desejo como falta, que se põe a buscar o que está fora, materializando, dessa forma o consumo; afirmar que o atributo dado à filosofia nesse projeto educacional, constitui um agenciamento político que a descaracteriza em adequação ao modelo, portanto, um instrumento conformador que o valida.

Diante dessa constatação, pode-se concluir o seguinte: se tudo é construção política, então é preciso pensar uma política que questione o atributo dado para a filosofia nos documentos oficiais, de conformadora da sociedade capitalista de consumo. Assim como, pensar uma prática filosófica questionadora que se ponha em efetivação do desejo produtivo para criar possibilidades diferentes e resistir aos mandos da organização. Acredita-se no potencial da filosofia criativa para incitar os desejos reprimidos a focos de criação, dado que em algum momento, tornem-se capazes de desestabilizar a organização da máquina social. Principalmente, acredita-se que essa condição deva começar na escola, junto aos jovens, para oportunizar a experimentação da filosofia em razão de suscitar “um devir filosófico,” para outras formas de ver, analisar e interpretar a realidade, como requisito necessário ao desenvolvimento da inteligibilidade, não para fins de erudição, mas para servir de instrumento de recriação ou criação no plano da vida na imanência. A questão a que se propõe é pensar estratégias para produzir e não reprimir o afeto desejante, pensar outras formas de vida diferentes da que está posta, sem pretensão universalizante.

Em tese o que se conclui a respeito da escola neoliberal, é que não é um consenso, ela é uma imposição, o que significa dizer que há nela uma relação de forças diferentes capazes de resistir e provocar rupturas, assim, as forças minoritárias, tenderiam a resistir e reivindicar uma construção política baseada nos problemas educacionais que se dão no caos do contexto escolar, e não pelo agenciamento feito por instituições movidas pelo desejo de constituição de subjetividades homogêneas desejantes do modelo.

A filosofia é uma minoria profundamente abalada pelos agenciamentos da organização dominante, porque funciona como elemento não-filosófico, instrumento conformador do modelo. As lutas de grupos minoritários representam a resistência em enfrentamento ao domínio que agenciou essa filosofia conformadora, e quem está à frente desses grupos, são professores de filosofia, corpos sem órgãos que procuram desorganizar o rosto da filosofia agenciado no projeto de educação. A filosofia possui uma especificidade que não condiz com o papel de conformação e validação do capitalismo. Essa especificidade, parte da noção ontológica de ser como diferença, multiplicidade desejante no grupo, assim o pensamento não pode ser redução do ser atrelada a uma condição universalizante, fundamentada no essencialismo, mas produção de diferença. Não cabe à filosofia, bem como à escola, trabalhar no propósito da validação de uma sociedade capitalista injusta, cabe à filosofia questionar essa organização estratificada, se ela é coerente ou não a um modo de vida potente e criador. Os agentes do fazer pedagógico, professores e alunos é quem estão em relação, no meio do processo, portanto, é quem experimentam e podem expressar os problemas do contexto.

O modelo de filosofia posto no projeto educacional precisa ser questionado, valorado e criticado, assim, se acredita na potência criativa da filosofia em sala de aula para promover a desconfiança do modelo econômico e o esclarecimento de seus mecanismos de funcionamento, utilizando-se dos sistemas de referência da

filosofia da diferença, movida pela construção de uma vida menos presa ao modelo e mais alegre em potência no desejo.

Considerando os limites representacionais do saber, essa pesquisa critica o ensino e se põe à noção de aprendizagem como atividade, levada pela experimentação, que facilita o choque entre aluno e a realidade, forçando-o a pensar e explorar as dimensões problemáticas da realidade, de forma que se aproprie dos conceitos já dados para criticá-los e construir novos valores. Com efeito, essa filosofia, permite ao aprendiz caminhar à luz do próprio desejo, sem necessitar de guia a vida inteira,

Referências

ASPIS, Renata Lima, Gallo Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo - SP: Atta mídia e Educação, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensinomedio>. Acesso em 02/03/2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 23/02/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03/07/2022. Acesso em 05/03/2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 28/02/2023.

BRASIL. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em 28/03/2023.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. Disponível em: [A TRAGEDIA E A FARSA.pdf](A_TRAGEDIA_E_A_FARSA.pdf) (<ifsuldeminas.edu.br>). Acesso em: 15/12/2023.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar – 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro -RJ: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia vol. 1.** Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro-RJ. Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia vol. 3.** Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro-RJ. Editora 34, 1996.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta: 1998.

DELEUZE, G; Parnet, C. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988- 1989. Publicado em: 1995. Disponível em: <https://askesis.hypotheses.org/918>. Acesso em: 14/06/2022.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Conversações.** Tradução Peter Pál Pelbart. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Proust e os signos.** Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34. 2010.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia.** Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FAVARETTO, C. **Filosofia, ensino e cultura** In: KOHAN, W. O. (et al.) **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FÁVERO, A. A. (org.). **Privatização da Educação.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo. V. 27 n. 1, p. 5-8, jan/abr. 2020. ISSN *online* 2238-030. Disponível em: [Vista do v. 27 n. 1 \(2020\): PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO \(upf.br\)](https://www.vista.do.v.27.n.1(2020):PRIVATIZACAO DA EDUCACAO (upf.br)). Acesso em: 26 nov. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2022.** 31/12/2022. Disponível em: [Relatório Anual 2022 - Material - Fundação Lemann \(fundacaolemman.org.br\)](https://www.fundacaolemman.org.br/relatorio-anual-2022-material). Acesso em: 28 nov. 2023.

GALINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos.** Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, (set./dez. 2004), p. 359-371. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/11/2022.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F., & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1986.

KOHAN, Walter Omar; SILVA, Tomaz Tadeu. **Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação”.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, (Set./Dez. 2005), p. 1171-1182, Disponível em: [93 V.26. \(SET./DEZ. 2005\) - Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação” | Cedes \(unicamp.br\)](https://www.cedes.unicamp.br/93-V.26-(SET./DEZ.2005)-Dossiê-Entre-Deleuze-e-a-Educacao). Acesso em: 25/04/2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina. Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução Leonora Corsini. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2006.

MENDES, V. R.; PERONI, V. M. V. **Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira** in: Privatização da Educação. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo. V. 27 n. 1, p. 65-88, jan/abr. 2020. Disponível em: [Vista do v. 27 n. 1 \(2020\): PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO \(upf.br\)](#). Acesso em: 27 nov. 2023.

QUEM SOMOS. **Mises Brasil**. O Instituto Ludwig von Mises Brasil (“IMB”) é um think tank voltado à produção e à difusão de estudos econômicos e de ciências sociais que promovam os princípios de livre mercado e de uma sociedade livre. Disponível em: [Mises Brasil](#). Acesso em: 18 dez. 2023.

ROCHA, Camila. **Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina**. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Org.). *Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.p. 261-278.

SCHÉRER, R. **Aprender com Deleuze**. In: Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação”. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, (Set/Dez. 2005), p. 1183-1194. Disponível em: [93 V.26. \(SET./DEZ. 2005\) - Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação” | Cedes \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 05/01/2024.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva**. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas – Brasil. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, p.5-14, Jan/Jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2isslarticulos/tomaz.pdf>. Acesso em: 22/05/2023.

SPINOSA, B. **Ética**. Tradução e notas Tomaz Tadeu Silva. 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

VINCI, C. F. R. G. **O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze**. Revista Sofia. v. 7, n. 2, (jul./dez. 2018) p. 322-342. Disponível em: [O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze | Sofia \(ufes.br\)](#). Acesso em: 18/02/2024.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

Recebido em: 09/2024
Aprovado em: 12/2024